

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

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (41)

Август 2013

ISSN 1991-5500

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

## ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

## ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

## ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

**Л.Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

## ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

**С.Х. Мараян** – член-корр. ПАНИ (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:

> Роскомнадзоре РФ  
> Свидетельство о регистрации СМИ  
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.  
> International Centre ISSN, Paris - France  
> Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по направлениям: Педагогика, Психология, Филология, Искусствоведение, Культурология, Философия, История, Социология, Экономика, Юриспруденция, Медицина, Экология

Подписано в печать 23.08.2013  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 51,8.  
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2013

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры и искусства (г. Кемерово)
- В.Л. Петухов** – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.И. Винокуров** – доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)
- И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
- А.С. Кондыков** – профессор, ректор АГАКИ (г. Барнаул)
- Ф.Н. Ключев** – 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)
- О.О. Симицына** – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)
- Г.И. Лазарев** – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Ю.В. Сенько** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- П.И. Костенюк** – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
- А.С. Прутенков** – 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. Мушинова** – доктор искусствоведения, профессор (г. Кострома)
- Т.М. Степанская** – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- В.В. Гафаров** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- А.В. Пузанов** – доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)
- Д.Л. Штуден** – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
- В.И. Хаснулин** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- В.С. Чернявская** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

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. Бедурова, Т. Маршаловой, П. Валери.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>				
Абдугалимов Р.М.	77	Извекова Т.Ф.	6	
Аверина М.А.	71	Исаев В.П.	203	
Авилова О.Г.	368	Итемгенова Б.У.	292	
Адарина Р.Т.	339, 343	Ишеков А.Н.	356	
Александрова Е.М.	39	<b>К</b>		
Алексеева Т.В.	113	Казачук И.Г.	45	
Алиева И.З.	305	Каланчин Р.В.	386	
Алиева Р.Р.	117	Каланчина И.Н.	372	
Алипханова Ф.Н.	151	Каланчина И.Н.	388	
Ан С.А.	370	Каримова А.В.	402	
Андриевских Н.В.	120	Коваленко В.И.	181	
Артамонова Т.А.	372	Коваль В.В.	108, 110, 111, 113	
Артамонова Т.А.	388	Козловская Т.Н.	220	
Ахметжанова Г.В.	187	Кольченко А.И.	331	
<b>Б</b>			Кондратенко Н.Р.	
Базелюк В.В.	265	Коновалова Т.В.	432	
Байжанова С.Ш.	283	Костенко М.А.	240	
Басков С.В.	229	Костенко Н.Б.	240	
Баширова С.А.	247	Кочерова Л.А.	88	
Белобородова Л.Р.	179	Кузнецова Н.В.	316	
Белобородова Н.С.	179	Кузмина А.Б.	93	
Белощапкин А.Н.	43	Кузьмина Т.А.	90	
Берестовая А.Ф.	281	Кульбах О.С.	234	
Бец М.В.	55	Кунфурева О.Л.	362	
Бобкова А.Г.	108	Куприянова И.В.	326	
Бологова Н.А.	154	Кухарчик Е.Н.	158	
Бородулина С.В.	374	Кызы Джалилова А.Б.	18	
Бортников С.Д.	376	<b>Л</b>		
Будкеев С.М.	291	Лаврентьева Н.В.	25	
Буравцова Н.В.	137	Ларина Е.С.	110	
Буравцова Н.В.	181	Летаева Т.В.	346	
Бурова Н.В.	82	Лисенкова И.Ю.	162	
Бычкова Е.Ю.	183	Литвинова Л.А.	8	
<b>В</b>			Лопуга Е.В.	
Ваганов М.Г.	307	Лукинова А.Р.	189	
Валанчус Н.О.	63	Лукьяненко В.П.	85	
Варова Е.И.	370	<b>М</b>		
Варченко Т.Г.	34	Мадаени А.	47	
Васильева Д.Н.	123	Мазелис А.Л.	242	
Везиров Т.Г.	126	Мазелис В.В.	242	
Воликов Р.А.	85	Мазур М.А.	276	
Вороненко А.В.	128	Майоров А.В.	334	
Вэй Хунбо	309	Майстренко В.И.	281	
<b>Г</b>			Майстренко Е.В.	
Гайдукова И.Е.	86	Мальшева Н.В.	28	
Гаршина Е.А.	72	Мальцев В.Г.	192	
Гаценко О.Ю.	426	Мартусенко С.Н.	94	
Герасименко Т.В.	368	Масалимова А.Р.	96	
Гордон Е.В.	320	Мезенцев Р.В.	323	
Горовая В.И.	131	Мерхелевич Г.В.	99	
Грекова И.В.	37	Мешков Н.А.	408	
Грешилова И.А.	379	Модоров Н.С.	323	
Григорьева Е.В.	134	Мостафави Геро Х.	47	
Гришина Е.А.	189	Мосягин И.Г.	356	
Гузь Н.А.	3	<b>Н</b>		
<b>Д</b>			Назаренко Т.И.	
Дик В.П.	382	Наумов Р.Ю.	368	
Дмитриева Н.В.	137	Нехвядович Л.И.	302	
Дмитриева Н.В.	172	Никитин В.Я.	164	
Долматова О.А.	249	Никитин Ю.П.	358	
Дракина И.К.	156	<b>О</b>		
Дудко В.В.	232	Опенко Т.Г.	358	
Думнова Э.М.	384	Орлов Ю.И.	391	
<b>Е</b>			Орлова Н.П.	
Егле Л.Ю.	312	Орлова Н.П.	393	
Егорова Ю.А.	141	Оросина Н.А.	32	
Епанчинцева Г.А.	220	Осипа Л.В.	149	
Ермишкина Е.Н.	131	<b>П</b>		
<b>Ж</b>			Перевозкин С.Б.	
Жаткин Д.Н.	20	Перевозкина Ю.М.	172	
<b>З</b>			Пескова Е.П.	
Зайко О.А.	432	Петрачков К.В.	251	
Захарова О.А.	187	Петрова Н.Ф.	131	
Зинкевич Е.Р.	234	Польщикова Л.А.	206	
Зникина Л.С.	145	Попандопуло М.П.	284	
Зубова Л.В.	223	Попов П.А.	414	
Зыбина Н.П.	57	Попова Е.А.	348	
<b>И</b>			Пронин В.С.	
Иванищева О.Н.	22	Пронин С.В.	362	
Иванова Н.Л.	103	Прохоров С.А.	286	
<b>И</b>			<b>Р</b>	
Исаева Т.Ф.	6	Радионова И.Ю.	111	
Исаев В.П.	203	Раимбергенов А.И.	294	
Итемгенова Б.У.	292			
Ишеков А.Н.	356			
<b>К</b>			Рачковская Л.А.	34
Казачук И.Г.	45	Рожнева Е.М.	145	
Каланчин Р.В.	386	Романов Е.В.	257	
Каланчина И.Н.	372	Романова А.В.	260	
Каланчина И.Н.	388	Рыбинцева Г.В.	395	
Каримова А.В.	402	Рыжков И.Н.	323	
Коваленко В.И.	181	Рябова А.А.	20	
Коваль В.В.	108, 110, 111, 113	<b>С</b>		
Козловская Т.Н.	220	Савельева И.В.	50	
Кольченко А.И.	331	Садыкова Э.Ф.	307	
Кондратенко Н.Р.	237	Садыханова Р.Ш.	151	
Коновалова Т.В.	432	Самойлик Н.А.	172	
Костенко М.А.	240	Сарапулов В.Н.	419, 426	
Костенко Н.Б.	240	Сарбашев Э.Б.	343	
Кочерова Л.А.	88	Светличный А.Н.	419	
Кузнецова Н.В.	316	Семенова И.Н.	90	
Кузмина А.Б.	93	Серээдар Н.Ч.	61	
Кузьмина Т.А.	90	Сидорова Е.Ю.	262	
Кульбах О.С.	234	Симонова Г.И.	358	
Кунфурева О.Л.	362	Синцова Л.К.	399	
Куприянова И.В.	326	Синяговская М.Б.	166	
Кухарчик Е.Н.	158	Склюева Е.С.	196	
Кызы Джалилова А.Б.	18	Скопина А.В.	309	
<b>Л</b>			Слугина Н.Л.	262
Лаврентьева Н.В.	25	Смолина А.Н.	63	
Ларина Е.С.	110	Смотров Е.В.	100	
Летаева Т.В.	346	Собольникова Е.В.	354	
Лисенкова И.Ю.	162	Соловьева О.В.	93	
Литвинова Л.А.	8	Сорокопуд Ю.В.	198	
Лопуга Е.В.	267	Сосненко С.В.	307	
Лукинова А.Р.	189	Субботин Д.А.	405	
Лукьяненко В.П.	85	Сугрובה Ю.Ю.	314	
<b>М</b>			Судоргина А.В.	115
Мадаени А.	47	Сытых О.Л.	399	
Мазелис А.Л.	242	<b>Т</b>		
Мазелис В.В.	242	Тенюкова Г.Г.	269	
Мазур М.А.	276	Тимофеева О.А.	209	
Майоров А.В.	334	Толбатова Ю.В.	200	
Майстренко В.И.	281	Топова А.О.	68	
Майстренко Е.В.	281	Топчян А.С.	59	
Мальшева Н.В.	28	Турлюн Л.Н.	288	
Мальцев В.Г.	192	<b>У</b>		
Мартусенко С.Н.	94	Угрюмова О.А.	212	
Масалимова А.Р.	96	Улитенко Т.В.	272	
Мезенцев Р.В.	323	Уружбекова М.М.	13	
Мерхелевич Г.В.	99	<b>Ф</b>		
Мешков Н.А.	408	Федосенко Е.В.	158	
Модоров Н.С.	323	Федотова А.Д.	79	
Мостафави Геро Х.	47	Федулов Д.В.	351	
Мосягин И.Г.	356	Филиппова М.Г.	296	
<b>Н</b>			Фирсова Н.С.	245
Назаренко Т.И.	195	Фролова Н.А.	274	
Наумов Р.Ю.	368	<b>Х</b>		
Нехвядович Л.И.	302	Халев В.В.	376	
Никитин В.Я.	164	Харлов М.А.	169	
Никитин Ю.П.	358	Харсенюк О.Н.	299	
<b>О</b>			Харькова А.А.	223
Опенко Т.Г.	358	Хахаев И.А.	419, 426	
Орлов Ю.И.	391	Хрисанова Е.Г.	269	
Орлова Н.П.	393	<b>Ц</b>		
Оросина Н.А.	32	Цакоев А.А.	152	
Осипа Л.В.	149	Цепко О.А.	103	
<b>П</b>			<b>Ч</b>	
Перевозкин С.Б.	172	Чепасова А.М.	53	
Перевозкина Ю.М.	172	Чепрасова М.И.	366	
Пескова Е.П.	113	Черкесова Е.В.	106	
Петрачков К.В.	251	Чернявская В.С.	115, 242	
Петрова Н.Ф.	131	Чухрова М.Г.	362	
Польщикова Л.А.	206	<b>Ш</b>		
Попандопуло М.П.	284	Шаромова В.С.	177	
Попов П.А.	414	Шибает В.П.	202	
Попова Е.А.	348	Шибаета Л.М.	202	
Пронин В.С.	362	Шмаков А.А.	15	
Пронин С.В.	362	Шперлинь А.В.	255	
Прохоров С.А.	286	<b>Щ</b>		
<b>Р</b>			Щелоков С.А.	213
Радионова И.Ю.	111	<b>Ю</b>		
Раимбергенов А.И.	294	Юдина А.И.	215, 218	
<b>Р</b>			<b>Я</b>	
Рачковская Л.А.	34	Яткевич О.Г.	336	
Рожнева Е.М.	145			
Романов Е.В.	257			
Романова А.В.	260			
Рыбинцева Г.В.	395			
Рыжков И.Н.	323			
Рябова А.А.	20			

# Раздел 1

## ФИЛОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

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

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

УДК 82-31

*Guzi N.A. RHYTHMICAL ORGANIZATION IN NOVELS BY I.A. GONCHAROV.* A rhythm is a universal conception of human life. Many philological investigations were devoted to this category during the XX century, but a rhythm of prose is still studied a little today. A rhythmical organization is expressed in the novels by I.A. Goncharov with sufficient measure. It is expressed in subject, images, motives, style and other levels.

A rhythm has the function of formation of structure and sense organization in the novels by I.A. Goncharov.

**Key words:** *rhythm, prose, novel, Goncharov, subject, image, motive, style, levels, structure.*

*Н.А. Гузь, д-р филол. наук, проф. Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: zotova@bigpi.biysk.ru*

### РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ В РОМАНАХ И.А. ГОНЧАРОВА

В статье раскрывается понятие ритма как универсальная концепция человеческой жизни. Много филологических исследований были посвящены этой категории в течение XX столетия, при этом ритм прозы все еще изучается сегодня. Ритмичная организация ярко выражена в романах И.А. Гончарова. Это проявляется в предмете изображения, стиле и других уровнях текста. Ритм имеет функцию формирования организации смысла конца структуры в романах И.А. Гончаров.

**Ключевые слова:** *ритм, проза, роман, Гончаров, предмет, изображение, повод, стиль, уровни, структура.*

Ритм (греч. *rhythmos* – соразмерность, стройность) – универсальная категория, пронизывающая жизнь живой и неживой природы. Традиционно ритм определяется как повтор, чередование элементов, частей и отношений внутри целого. В философии ритм понимается как возвращение позабытого через одинаковые промежутки времени и связывается либо с периодичностью (временем), либо со структурой (пространством). Ритм диалектичен и противоречив по своей природе: он включает в себя и динамику, и статику. Это динамическая система, связанная с идеей эволюции и, следовательно, необратимости. Это означает, что в любом процессе объективно выделяются фазы возникновения, роста, стабилизации и регрессии в аритмию и дезорганизацию.

Ритм в словесном искусстве, естественно, менее изучен, чем в музыке, хореографии, живописи, архитектуре. В начале XX века Ф. Зелинским были установлены связи между ритмом художественной речи и психологией человека [1]. В 20-е годы XX века С.Н. Бродский и Г. Шенгели на методологической базе системно-структурного анализа рассмотрели ритм как категорию формы. Значительный вклад внес в решение проблемы А. Белый: он подчеркивал динамический характер ритма, трактовал его как проявление композиции, ставил вопрос о взаимодействии формы и содержания в связи с ритмом. Правда, методы исследования стиха он переносил на прозу, так как стирал границы между ними, а в качестве единицы ритма выдвигал стопу [2]. В. Жирмунский и Б. Томашевский природу ритмической организации прозы объясняли различными формами грамматико-синтаксического параллелизма, сопровождаемого словесными повторами, при этом В. Жирмунский [3] выделял ритм только в лирической прозе. М.М. Бахтин усложнил связь ритма и содержания. Ритм, по его мнению, структурирует внутренний мир произведения и выражает авторскую точку зрения, в нем две

стороны: «предопределенность» и «освобожденность» от нее. Ритм, отмечал Бахтин, многолик и полифункционален [4]. В 60-90-е годы изучение проблемы ритма связано с именами А. Чернина [5], М. Гиршмана [6], Б. Мейлаха [7], А. Федорова [8]. В большинстве работ рассматриваются сфера или уровни функционирования ритма. Самой значимой работой остается книга М. Гиршмана «Ритм художественной прозы». На сегодняшний день достаточно полно изучена ритмика речевого плана [9]. Вопрос о методах исследования ритма в больших жанрах прозы требует дальнейшей разработки. Острой остается и проблема ритмической единицы: на каждом уровне она своя (ситуация благополучнее всего на речевом, в котором большинство исследователей выделяют синтагму).

Ритм прозаического произведения тесно связан с его жанром. По мнению М. Гаспарова, на сюжетном, образном и идейном уровнях ритмизация возможна лишь в произведениях большого объема. Ф. Федоров высказал мысль о более частной и, главное, непосредственно воспринимаемой ритмической организации малых жанров в сравнении с большими [8]. Н.Д. Тамарченко даже полагал, что ритм «может помочь вычленивать типологию романа» [10].

С учетом вышеозначенных исследований, опираясь на них в теоретическом и методологическом планах, рассмотрим ритмическую организацию в романной трилогии И.А. Гончарова. Приоритетными при этом будем полагать аспекты, выделенные Н.М. Фортунатовым: «Ритм художественной прозы, по-видимому, должен рассматриваться с точки зрения одной из главных функций – как важнейший фактор формообразования, способствующий возникновению законченной, строго упорядоченной замкнутой системы...; другой аспект изучения лежит исключительно в сфере искусствознания и связан с необходимостью исследования свойств и функций ритма как одного из средств выражения эстетических идей и эстетических эмоций» [11, с. 173].

Ритм «Обыкновенной истории» задан сложным проявлением оппозиции Петербург-провинция, диалогическим конфликтом прежде всего. Несовпадение ценностных ориентаций выходит за рамки мировоззренческих или вкусовых пристрастий и продуцирует разную темпоральность и, соответственно, разный темп столичной и деревенской жизни. Один – подчеркнуто напряженный, строго размеренный, с небольшим диапазоном ритмической «волны», основанный на рациональном целеполагании и связанный с линейным (векторным) временем. Другой – ослабленный, то есть с большим диапазоном повторов и чередований, связанный с циклическим временем и покоящийся на приспособлении к суточным и годовым сезонным ритмам природы. Первый воплощает собой Петр Иванович Адуев, второй – обитатели Грачей и частично – Александр. Частично – потому что вне воспитавшей его провинциальной среды, не вписавшись в столичную жизнь, а главное, в силу романтического характера, он, то и дело, срывается в «аритмию». Поэтому, если образ Петра Ивановича характеризуется спокойным, размеренным, «правильным» ритмом, то ритмический рисунок образа Александра Адуева гораздо сложнее: относительная ритмическая стабильность (служба, счастливые дни влюбленности, занятия творчеством, даже прогулки с Костяковым) сменяются сбоями, перечеркиванием привычного ритма (разочарование, отчаяние).

На сюжетном уровне в «Обыкновенной истории» ритм проявляется в ситуациях, мотивах и чередовании фабульных и внефабульных элементов. Ситуативно племянник повторяет канву жизни дяди: первая сентиментальная влюбленность (Мария Горбатова – Софья), переезд в Петербург, женитьба «с расчетом», забвение идеалов юности и успешная карьера. Как это далось Александру, чего стоило – не меняет сути, так как ритм – это не обязательно повтор тождественного, может быть – и подобного. Да и название романа усиливает ритмическое соотношение судеб героев: создается новый внефабульный имплицитный план, множачий «историю» Александра на ей подобные. Тематические повторы в диалогах и описаниях образуют мотивы (любовь, творчество, труд, деньги и т.д.), для ритмической организации которых характерно то изолированное, то контактное проявление (например, мотивы любви и труда не связаны между собой, в отличие от мотивов любви и творчества – в восприятии Александра, как мотивы творчества и денег – в восприятии его дяди). Ритм всех без исключения мотивов неравномерен: в какие-то моменты он становится четче и напряженнее, в какие-то – размывается и ослабевает. Например, мотив творчества, проходящий через весь роман, ярче всего проявляется во 2-й и 3-й главах 2-й части (когда сочинительство становится последней надеждой героя и когда он испытывает потрясение на концерте). Для «Обыкновенной истории» характерно то, что ритм ее мотивов чаще всего поддерживается не одними и теми же, как следовало ожидать, а разными ситуациями. Так, мотив денег связан сначала с практическим умом Анны Павловны и ее предостережениями, затем с некоторой скупостью дяди, потом с доверчивостью Александра (дал взаймы), далее с его равнодушием к деньгам и дядиными опасениями и т.д. – вплоть до эпилога, в котором завершающий элемент ритма этого мотива по смыслу контрастен предыдущим: Александр изменил отношение к деньгам и впервые одолжил их у дяди. Другими словами, при сохранении ритма мотива, смысл последнего может меняться в зависимости от контекста, сюжетных ходов, – то есть ритм обрывается вариантами мотива.

На уровне повествования ритмично чередование диалогов с авторским словом. Периодичность диалогов обусловлена изменениями в судьбе главного героя: каждый относительно крупный диалог соответствует очередной вехе в его жизни. Эта ритмическая цепь размыкается отсутствием диалогов в сценах с Юлией (их нет потому, что и в смысловом, и в стилистовом планах Александр и Юлия дублировали бы друг друга, – нарушилась бы мера), но потом она восстанавливается и компенсируется диалогами с другими героями. Ритм диалогов создается интонацией, темпом речи, синтаксисом, повторами. Верифицировать его практически невозможно, – как отмечал Ф. Федоров, речевой ритм не может быть сведен ни к строгой периодичности, ни к абсолютно свободному движению, – но все же можно отметить ровность и постоянство ритмообразующих факторов в речи Петра Ивановича (нейтральная или ироническая интонация, размеренный темп, прозрачный, не перегруженный синтаксис). Речь Александра изобилует эмоционально-экспрессивной интонацией, часто – ускоренным темпом, усложненными, витиеватыми

синтаксическими конструкциями. Оба плана высказываний (дяди и племянника), взаимодействуя, образуют речевое единство диалога, ритм которого задан чередованием вышеотмеченных признаков. Для ритмического рисунка диалогов Петра Ивановича и Александра характерны сбои: дядя постоянно прерывает племянника.

Объективный и субъективный планы повествования образуют весьма причудливый и, пожалуй, самый сложный ритмический узор, так как реализуются не только в значительных по объему фрагментах (внешняя или внутренняя речь героя чередуется с авторским повествованием), а и в частой смене точек зрения, планы которых, в свою очередь, могут совпадать или не совпадать.

В композиционном плане в четком ритме проявляется реакция Петра Ивановича на дикое, с его точки зрения, мысли или поступки племянника: у дяди в таких случаях поднимаются брови и «наостраются уши». В первой главе романа Александр периодически делает попытки обнять дядю. Дважды Петр Иванович помогает ему «очищать» квартиру. Своеобразный ритм образует последовательность портретных характеристик в романе: два беглых и один развернутый портрет Петра Ивановича и четыре – пять кратких описаний внешности Александра, причем дважды это сравнительно-сопоставительные описания.

Уникальный, свойственный, быть может, только данному произведению ритм создают многочисленные лексические повторы. Специфика их в том, что в одно и то же слово Александр и Петр Иванович вкладывают разный, чаще противоположный смысл: «– Все кончено! – сказал он. – Кончено! – повторил Петр Иванович. – Ну, Александр, советую тебе не медлить: сейчас же напиши к Ивану Ивановичу, чтобы прислал тебе работу...». «Александр с грустью покачал головой. – Не могу, – сказал он, – нет, не могу, все кончено». При расширенном повторе ритм сохраняется, но теряет четкость: «Я ... за рыбой, – бормотал Александр». «– За рыбой! – повторил старик с насмешкой, – знаете ли, что это значит ловить рыбу в мутной воде?».

Повторы в «Обыкновенной истории» являются ритмообразующим фактором не только в диалогах, но и в повествовании: «Петр Иванович советовал бросить пустяки, но Александр при слове “пустяки” пожимал плечами, с сожалением улыбался и молчал. Дядя, видя бесполезность своих представлений, тоже пожал плечами, улыбнулся с сожалением и замолчал». В данном примере сохраняется принцип многозначной семантизации одного и того же слова, как и в диалогах, разница в том, что здесь игра слов создается не двумя разными сознаниями говорящих, но одним – повествователем, а повторяющиеся слова обретают смысл не в контексте повторяющегося фрагмента, а в контексте психологической характеристики каждого из персонажей.

Если симметрию позволительно считать одной из вариаций ритма, то следует отметить пейзажные ритмы: дорогу и рошу, данные в противоположных контекстах: расставание и ожидание встречи. Озеро же не только дважды (отъезд – приезд) изображено в визуальных деталях, но и время от времени упоминается в качестве атрибута романтического мировосприятия и сентиментальной любви. Так же симметрично расположены образы провинции: с изображения Грачей и их обитателей начинается роман, и эти же образы заключают последнюю главу второй части. Своеобразным обрамлением служат письма в начале и в конце романа. Наконец, изображение романтического характера углубляется с помощью приема удвоения: Александр и Юлия находят друг в друге свое Я; в каждой из двух частей романа – одно сильное любовное чувство Александра и одно увлечение, не получившее никакого развития.

Ритм портретных деталей и характеристик призван подчеркнуть контраст между героями и изменения, происходящие с каждым из них. Таким образом, ритм в «Обыкновенной истории» является и жанрообразующим началом, и весьма значимым средством выразительности.

Долговременность воплощения замысла «Обломова» в завершенное произведение (1846 – 1859 гг.), вынужденная неравномерность работы над ним, связанная и со служебной занятостью, и с кругосветным путешествием, и с творческим состоянием (от длительного «застоя» – к «мариенбадскому чуду») сказались, естественно, на художественной системе романа. Такие авторитетные исследователи, как М.В. Отрадин и А. Чичерин отмечают отсутствие стиливого единства «Обломова».

Е.А. Краснощекова также подчеркивает, что каждая часть романа – самостоятельная единица повествования с особым внутренним строением и своим стилем. Давно подмечена связь первой части «Обломова» с творческой манерой Гоголя и с натуральной школой. Оставив в стороне вопрос о разностильности частей второго романа трилогии, рассмотрим его ритмическую организацию. Она характеризуется двумя особенностями: повторами и чередованием практически на всех уровнях и симметрией противоположностей. Последнее воплощено преимущественно в системе образов-персонажей: Штольц – Обломов, Ольга – Агафья Матвеевна, Анисья – Захар, что, в свою очередь, на другом уровне, равнозначно симметрии мотивов: движение – покой, развитие – застой, новое – старое, труд – лень и т.д.

Строго симметричен ритмический рисунок в темпоральном плане: первая и четвертая части характеризуются замедленным ритмом, вторая и третья – ускоренным (причина в соотношении повествования и диалогов). Объясняется это тем, что первая и последняя части связаны с круговым, циклическим временем, ритм которого равномерен, предсказуем, неспешен, как в микро- (день), так и в макро- (жизнь) проявлениях. Ритм в этих частях романа обнаруживается прежде всего в бытовых реалиях, в повторяющихся естественных каждодневных отправлениях жизни. Ритм же второй и третьей частей продуцирован линейным временем, напряженностью и непредсказуемостью которого обусловлена его конкретикой. Это время развития и угасания любви Ольги и Ильи Ильича, отсюда – меньший «размах» ритмической «волны», большая частота «всплесков», аритмия второй части. Строго говоря, в третьей части появляются (по нарастающей) элементы циклического времени с его замедленным ритмом, отражающие, во-первых, сферу жизни Агафьи Матвеевны, во-вторых, утомление Обломова новым, беспокойным образом жизни, прежнюю беспомощность в деловых вопросах и постепенное возвращение на круги своя. Но в целом это не меняет вышеозначенной ритмической картины романа.

Симметрично расположены и картины двух идиллий – Обломовки и Крыма – в первой и последней частях. Равнозначными их можно считать и потому, что крайности уравновешивают друг друга, и потому, что у них есть общие черты, и потому, наконец, что герои живут именно той жизнью, которую считают нормой. Не равнозначны по масштабам, но симметричны по расположению в романе «Сон Обломова» и «видение» Ильей Ильичем вечера в «темной гостиной» в первой и четвертой частях: и то, и другое – сон наяву, греза-воспоминание. Правда, функции их различны: «Сон» объясняет характер Обломова и целый пласт русской жизни, «видение» же свидетельствует о слиянии для героя прошлого и настоящего, о том, что время для него остановилось.

В системе образов-персонажей ритм задан, помимо симметрии оппозиций, повтором. Захар так же ленив, бездеятелен, пассивен, так же цепляется за привычное и не принимает нового, как и его барин, – вспомним пришедшую на ум Илье Ильичу мысль: *«Да ты, брат, еще больше Обломов, чем я сам...»*

Ритм временных планов своеобразен в каждой из частей. В первой – настоящее представлено одним днем из жизни героя и заполнено событиями, инициированными не им, а другими (визитами и тем, что Обломов назвал: «жизнь достает» – требованиями хозяина, лавочника, письмом). Будущее относится к внутреннему миру героя и связано с его «планами» по переустройству Обломовки. Это весьма условное будущее, так как никакими временными координатами («завтра», «через год») оно не конкретизируется. Прошедшее воссоздается авторскими экскурсами и «Сном» При этом происходит удивительно явление: в силу идеализации Обломовки «Сон» – не только воспоминание, но и – на уровне бессознательного – греза, часть желаемого будущего. Другими словами, будущее обусловлено в мечтах Обломова не настоящим, а прошлым, и это сразу же переводит его в разряд утопии, так как отсутствует его опора в настоящем. Кроме того, с этим связан и диссонанс обобщенных временных планов: *«Деревенское утро давно прошло, а петербургское еще не наступило»*. Наконец, не прикрепленными вообще ни к какому временному плану остаются полуфантастические мечтания Ильи Ильича – остатки его детской веры в сказки. Как видим, временные планы чередуются отнюдь не равномерно и по масштабу своему далеко не пропорциональны, и все же именно они задают не соответствующий строгому чередованию замедленный ритм первой части. Замедленность сообщают ему – несмотря на парад гостей – преобладание темы прошлого, фи-

зическая неподвижность героя и мотив сна, который становится метафорой всей жизни героя. Вторая часть лишь начинается с экскурса в прошлое, но далее ограничивается настоящим, ритм которого задан развитием отношений между Ольгой и Обломовым. В сравнении с первой, ритм второй части ускорен и наполнен событиями настоящего: прошлое не довлеет над Ольгой и отступает на второй план в этот период жизни Обломова. Отсутствует чередование временных планов и в третьей части: она полностью посвящена настоящему. Но появляется тень прошлого: слишком много в домике Пшеницыной напоминает об Обломове, все реже становятся встречи героя с Ольгой, все чаще проявляется неумение Обломова что-либо изменить, – то есть ритм временных планов отсутствует, а темп замедляется. Наконец, в четвертой части линейное настоящее постепенно приобретает черты кругового времени и, как уже говорилось, сливается с прошлым. Ритм четвертой части довольно четко выражен: это установившийся порядок жизни Ильи Ильича и редкие (с интервалами в год и в пять лет) посещения Штольца. Если ритм второй и третьей частей определялся днями, то четвертой – годами, со все большим разрывом, то есть с возрастающим размахом ритмической волны. Смерть героя не становится естественным затуханием временных ритмов произведения: последняя его сцена (встреча Штольца с Захаром, разговор с литератором) превращает все временные планы романа в различные пласты прошлого и становится единственным настоящим, выдержанным в грамматической форме прошедшего.

Ритм пространства как таковой отсутствует в романе в силу специфики центрального образа. С большой долей условности можно говорить о ритме «своего» и «чужого» для обломовского пространства в первой части роман. «Свое» – обжитая им квартира или, еще уже, комната, «чужое» – пространство, в котором советуется ему побывать визитеры и, впоследствии, Штольц. Даже реальная Обломовка, в которой надо что-то делать, остается для героя чужим пространством. С несколько меньшей натяжкой можно выделить ритм пространственных образов во второй и третьей частях, определив их как места встреч героев. Объединяющим началом этих разных пространственных образов (дом Ольги, парк, театр, улица, река) будет вовлеченность Обломова в движение, в жизнь; здесь значима уже сама смена «своего» пространства на любое другое. В этом смысле можно говорить о выраженном пространственном ритме второй и третьей частей с затуханием к концу третьей.

На уровне повествования четко выделяются два ритмообразующих фактора. Первый – это различного рода ретардации, замедляющие ритм, перебивы повествования нефабульными элементами, отступлениями, объяснениями, экскурсами, сентенциями, размышлениями. Второй ритмообразующий фактор – это повтор деталей. Этот повтор образует мотивы, ритмы которых строго индивидуальны и могут усиливать или ослаблять друг друга, быть постоянными или связанными лишь с какой-то частью жизни героев. Так, мотив заходящего солнца в первой части дан как ключевой в осмыслении жизни Обломова, такая деталь, как ветка сирени, оттеняет нюансы любовных чувств героев: сирени в цвету – сорванная ветка – брошенная ветка – подобранная ветка – вышиваемая ветка – обещание, что тревоги отойдут, как поблекшая сирень – воспоминание о сирени в последнем объяснении. Но этот мотив не исчезает навсегда: на могиле Обломова цветут сирени, «посаженные дружеской рукой», – красота и любовь не исчезают в мире...

Как и в «Обыкновенной истории», своеобразный ритм образует игра слов. Например, *«к истории открытий и изобретений он все примешивал какие-нибудь новые открытия в наружности или характере Ольги»*. Повтор может также разграничивать различные этапы в жизни героя (одно и то же осмысливается различно). Например: *«Он уже жил не прежней жизнью, когда он не ждал никого и ничего, ни от дня, ни от ночи. Теперь и день, и ночь, всякий час утра и вечера принимал образ свой...»*. Наконец, повтор может подчеркивать различные точки зрения на одно и то же явление, состояние и т.д., – так, в разговоре Обломов и Пенкин вкладывают разный смысл в понятие «реальное направление». Переосмысление слова при повторе обычно сопровождается иронией.

Если литературная природа повествования открыто подчеркивается и в «Обыкновенной истории», и в «Обломове», то в «Обрыве» ничего подобного нет: все описанное и происходящее в нем не оговорено как авторское произведение, а слова Райского об отсутствии границ между жизнью и романом демон-

стрируют максимальное жизнелюбие жанра. Соответственно авторское рациональное начало, столь явно выражено в первых двух романах, почти незаметно в третьем. Это (вместе с повышенной степенью романтических тенденций) сказало и на ритмической организации «Обрыва». Архитектоника произведения грандиозна, но ее ритмы незаметны. Оппозиция образов не достигает такого масштаба, как в предыдущих романах: за ней не стоит противопоставление культур или различных пластов русской жизни, и в конечном итоге она оказывается размытой обнаружившимися тенденциями. Другими словами, ритмическая организация «Обрыва» максимально приближена к ритмам самой жизни. Оппозиция «столица-провинция» существует какое-то время в воображении Райского, который приписывает последней идеальные черты и намеревается «просвещать» наивных обитателей периферии. Противоположные начала характерны в «Обрыве» внутри социумов Петербурга и Малиновки: Райский – Софья, Кириллов – Аянов, Нил Андреич – Тит Никоныч, Марк – Тушин. В системе образов-персонажей ритмическая организация произведения проявляется преимущественно как доминантная черта характера или поведения (например, периодические увлечения Райского творчеством и женской красотой, простодушие и доброта Марфеньки, замкнутость и независимость Веры, неизменно проявляющиеся в их словах и поступках, постоянные «атаки» Крицкой, готовность бабушки накормить всех и т.д.). То, что характеры Татьяны Марковны, Веры, Райского, даже Марфеньки не статичны на протяжении романа, а постепенно дополняются новыми чертами, углубляются, не вступает в противоречие с их ритмическими проявлениями, а означает лишь, что Райский не сразу их понял и что они глубже, шире, значительнее поведенческой доминанты. Своеобразный ритм составляют воспоминания Райского о детских годах сестер и его впечатления об их сформировавшихся характерах.

«Обрыв» изобилует самыми разнообразными проявлениями любовных чувств. В.А. Недзвецкий установил тонкую связь между типами любви в романе и определенными культурно-историческими эпохами [12]. Эти варианты можно рассматривать как своего рода ритмический узор. Ритмом судеб связаны так

называемый «грех» бабушки и «падение» Веры. Если в «Обломове» повтор некоторых деталей складывается в мотивы, то в «Обрыве» повторяются не только детали, но и ключевые слова, что также образует мотивы: «судьба», «миражи». Лексический повтор чаще всего осуществляется как средство создания иронии. («разочарованный» в произведениях своей фантазии Райский – «разочарованные» обрывками бумаг, которые он выбросил, куры...).

Если рассматривать все романы Гончарова в целом, то как ритмические будут восприниматься именно те элементы, которые дают основания говорить о трилогии, то есть те, которые остаются узнаваемыми и повторяются в динамической системе романного творчества писателя. Прежде всего, это типология мужских характеров и генеалогическая связь женских с пушкинскими образами сестер Лариных, а отсюда – ряд оппозиций, за которыми, в свою очередь, закреплены конкретные мотивы. То есть на этом уровне ритм продуцирован бинарным мышлением писателя. В отношении к творчеству Райский много унаследовал от Александра Адуева: романтическое понимание природы творчества, неспособность к кропотливому, систематическому труду; отсутствие, по выходу из университета, четкой цели, туманное представление о будущем. Из романа в роман переходят такие значимые образы детали, как пирог (во всех трех), заходящее солнце (впервые и второй романы), овраг – обрыв (второй и третий романы), дом в Обломовке – дом у предводителя в «Обрыве», гомерические масштабы подаваемой на стол снеди в Грачах, Обломовке и Малиновке. Во всех трех романах встречаются одни и те же лексические или стилиевые повторы. Например. «... люблю, как никто не любил, люблю такую любовь, которая омывает всю вселенную», – эти слова в пору говорить Александру, и первая часть фразы им действительно произнесена, но в целом фрагмент принадлежит Райскому.

Таким образом, ритм является композиционно-стилевой особенностью всех уровней художественной системы И.А. Гончарова и является смыслообразующей и структурообразующей категорией.

#### Библиографический список

1. Зелинский, Ф.Ф. Ритмика художественной речи и ее психологические основания. – М., 1922.
2. Белый, А. Ритм как диалектика и «Медный всадник». – М., 1929.
3. Жирмунский, В. О ритмической прозе // Вопросы литературы. – 1966. – № 4.
4. Бахтин, М. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
5. Чичерин, А. Ритм образа. – М., 1980.
6. Гиршман, М.М. Ритм художественной прозы. – М., 1982.
7. Мейлах, Б.С. Ритмы действительности и искусства // Наука и жизнь. – 1970. – № 12.
8. Федоров, Ф. О ритме прозы Г. Клейста // Вопросы сюжетосложения: сб. статей. – Рига. – 1978. – № 5.
9. Черемисина, Н.В. Вопросы эстетики русской художественной речи. – Киев, 1981.
10. Тмарченко, Н.Д. Ритм в романе и проблемы типологии жанра (на материале немецкой прозы XX века) // Природа художественного целого и литературный процесс: межвузовский сб. научных трудов. – Кемерово, 1980.
11. Фортунатов, Н.М. Ритм художественной прозы // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л., 1974.
12. Недзвецкий, В.А. Гончаров и русская философия любви // Русская литература. – 1993. – № 3.

#### Bibliography

1. Zelinskiy, F.F. Ritmika khudozhestvennoy rechi i ee psikhologicheskie osnovaniya. – M., 1922.
2. Beliy, A. Ritm kak dialektika i «Medniy vsadnik». – M., 1929.
3. Zhirmunskiy, V. O ritmicheskoy proze // Voprosih literaturih. – 1966. – № 4.
4. Bakhtin, M. Literaturno-kriticheskie statji. – M., 1986.
5. Chicherin, A. Ritm obraza. – M., 1980.
6. Girshman, M.M. Ritm khudozhestvennoy prozih. – M., 1982.
7. Meylakh, B.S. Ritmihi deystvitel'nosti i iskusstva // Nauka i zhiznj. – 1970. – № 12.
8. Fedorov, F. O ritme prozih G. Kleyjsta // Voprosih syuzhetoslozheniya: sb. statej. – Riga. – 1978. – № 5.
9. Cheremisina, N.V. Voprosih ehstetiki russkoy khudozhestvennoy rechi. – Kiev, 1981.
10. Tmarchenko, N.D. Ritm v romane i problemih tipologii zhanra (na materiale nemeckoy prozih XX veka) // Priroda khudozhestvennogo celogo i literaturnij process: mezhvuzovskij sb. nauchnikh trudov. – Kemerovo, 1980.
11. Fortunatov, N.M. Ritm khudozhestvennoy prozih // Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve. – L., 1974.
12. Nedzveckij, V.A. Goncharov i russkaya filosofiya lyubvi // Russkaya literatura. – 1993. – № 3.

Статья поступила в редакцию 16.06.13

УДК 392/393 (571.15)

*Izvekova T.F. SEMANTICS OF THE OPPOSITION «DEATH – BIRTH» IN THE ALTAI FOLKLORE.* The work touches upon the semantics of the opposition «death – birth» in the traditions and rituals of the Altaians. The article analyses the rituals committed during the growth and the development of a child; the meaning of death in relation to the act of birth. Major role is devoted to the linguistic and cultural analyses of the words-titles in Turkic peoples.

*Key words: ritual folklore, folk symbols, mythological and ritual symbols, Turkic peoples, Altaic folklore.*

**Т.Ф. Извекова**, канд. филол. наук, зав. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского гос. медицинского университета, г. Новосибирск, E-mail: interNSMU@gmail.com

## СЕМАНТИКА ОППОЗИЦИИ «СМЕРТЬ – РОЖДЕНИЕ» В АЛТАЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

В работе рассматривается семантика оппозиции «смерть – рождение» в традициях и ритуалах алтайцев. В статье анализируются ритуалы, совершаемые во время роста и развития ребенка; значение смерти в отношении к акту рождения. Большое значение уделяется лингвокультурологическому анализу слов-названий у тюркоязычных народов.

**Ключевые слова:** обрядовый фольклор, фольклорная символика, мифоритуальные символы, тюркоязычные народы, алтайский фольклор.

Обряды, связанные с ребенком с внутриутробного развития, представляют собой одну из составляющих традиционной духовной культуры народа. Различные формы устного народного творчества сопровождает обряды «*кабайгасалары*» – положения в колыбель, «*атадаары*» – наречения имени, «*тужаккери*» – разрезания пупа, «*токимкагар*» – первый самостоятельный выезд на коне, «*табышкак-ойын*» – игра в загадки. Совершение обрядовых действий, насыщенных магической символикой, подчинено обеспечить благополучие жизни детей, а также

В обрядах, связанных с рождением ребенка, главное место занимала вера в Умай (Май) – эне – доброго духа, покровительницы детей. В этих ритуалах также отразилась вера в духов – покровительниц замужних женщин – «*эмегендерев*». Этим проблемам посвящены работы Л.Э. Каруновской [1], Л.П. Потапова [2].

Не меньшее значение алтайцы придавали колыбели (*кабай*). От слова «*кабай*» – колыбель произошло, видимо, и словосочетание «*кабайкожон*» – колыбельная песня. В работе Э.С. Каруновской «Из алтайских верований и обычаев, связанных с ребенком у алтайцев», а затем в исследовании Е.М. Тошакковой «Традиционные черты народной культуры алтайцев» довольно подробно описываются типы колыбелей и обряды, связанные с ними; приводятся поэтические произведения, приуроченные к ритуалу положения в колыбель и сопровождающие другие ритуалы, связанные с детьми.

Е.М. Тошаккова в своей работе акцентирует внимание на обрядах и типах колыбелей у разных этнических групп Алтая. Сравнивая названия колыбелей у тюркоязычных народов, она приводит две типологические группы их:

- 1) «*кабай*» – «*пубай*» – «*побый*» – «*ибей*» – «*убай*»;
- 2) «*бежик*» – «*бичик*» – «*бесик*» – «*писик*».

Она отмечает: «Возможно эти фонетические разновидности одного какого-то термина. Мы попытались выяснить их происхождение, но ни в одном из словарей обнаружить что-либо не удалось» [3].

Вероятно, названия колыбели несут в себе черты древнейшего мифологического мотива «через смерть к новому рождению». В казахском обрядовом фольклоре сохранилась символика колыбели как двери во Вселенную [4]. А гроб, вероятно, объяснялось в мифологии тюркоязычных народов как дверь в мир мертвых, мир предков – «*ада-цбццнинжер*». В алтайском языке *эжик* (дверь), *бозого* (порог) имеют символическое значение перехода из одного значимого пространства в другое. Семантический ряд: *бежик* – *эжик* – *межик* (соответственно: колыбель – дверь – гроб) содержит в себе переход во Вселенную людей, вторая дверь – это переход невесты в дом жениха и третья дверь – переход в мир предков.

В «Этимологическом словаре тюркских языков» Э.В. Севортяна находим: «*бешик*» – 1) колыбель, люлька ...; 5) гроб (алт.).

Производящей основой *би:шик* – *ведек* и т.д. является, по всей вероятности, глагол, который может объяснить совмещение значений «колыбель» – место действия (состояние), метафорически гроб, могила (и дитя – объект действия) [5].

Так же обстоит дело с термином «*кабай*» – как в значении к «колыбель», так и в значении «гроб», хотя мы не нашли «*кабай*» в значении «гроб» в современных тюркоязычных словарях. Но у алтайцев до сих пор, когда умирает человек, задают вопрос: «*Кабайыкичинекболды ба, јаанболды ба?*» (Подошла ли колыбель для захоронения: мала или большая?). Здесь «*кабай*» употребляется в значении «гроб».

Общеизвестно, что особая роль в реконструкции глубинных смыслов обряда и фольклорной символики принадлежит языковым фактам. Рассмотрение ключевых лексем («*кабай*», «*бешик*») позволяет увидеть в них сосредоточение напластования древнейших мифоритуальных символов.

В мифологическом представлении актом рождения человек начинает свой жизненный путь изаканчивает он смертью. Однако в мифоритуальном комплексе алтайцев относительно круговорота жизни со смертью течение жизни не прекращается. Предшествующий браку и последующий после него периоды оказываются симметричными. Из состояния эмбриона в начале жизни, к концу ее человек возвращается висходное состояние. Это подтверждается многими фактами фольклорной традиции алтайцев.

Мифоритуальная концепция бытия алтайцев выглядит следующим образом: прошлое неотделимо от настоящего и будущего, умершие – от живых, новорожденные – от старости, где смерть уподоблялась зачатию, т.е. инобытию. Мифологический мотив «рождение через смерть» на примере названия колыбелей у тюркоязычных народов, рассмотренном выше является одним из ключевых для многих тюркских племен. Это тождество отчетливо передано в погребальной обрядности этих народов, в которых сохраняется до сих пор числовая символика: третий, седьмой (девятый), сороковой дни, годовщина смерти. И такая же символика в родильном обряде: на третий день после рождения ребенка у алтайцев устраивается праздник «*койукчб*» («густой перловый суп»), на седьмой день ребенка укладывают в колыбель, примерно на сороковой день, с отпадением пуповины, устраивают праздник ребенка – «*баланынтоуы*» или «*уйт-мун*» и на исполнение года совершается обряд разрезания пупа и стрижки волос [6].

В мифоритуальной традиции самыми значимыми были первые дни и месяцы после появления на свет. Это связано с положением о том, что младенец как бы неполноценным членом общества, как инаковое существо. Поэтому в колыбельный период – «*кабайбала*» (*јаш бала*) он находится под покровительством божества Умай (Май), также это наиболее насыщенный обрядами оберегательного характера период жизни человека (если не считать свадебный обряд). Одним из самых важных оберегов служили «*алкышсбс*» – благопожелания. Они сопровождали все важные вехи рождения и становления ребенка: родины, имянаречение, первую стрижку волос, разрезания пупа и т.д.

Как мы могли убедиться, в мифоритуальной традиции источником жизни была природа. В весенних *муреуул* (молениях) предводитель рода или шаман обращались к Алтай-Кудай (*Јер-Суу*) к «*тбс-туу*» (гора-покровитель), испрашивая «*кут*» («зародыш») для людей и скота; благополучие и умножение рода. В мифологическом мировоззрении «*тбс-туу*» воспринимался как основа, предок рода, мужское начало, а «*суу*», как женское. Эпитет «*ак*» («белый») несет в себе чистую субстанцию, материнское, молоко. Поэтому иносказание в этом «*алкышсбс*» имеет символическое значение возврата к своим истокам. Приобщение нового члена общества к родовым покровителям «*Ак-Сумер*» и «*Агынуу*» давало гарантию сохранения и благополучия ребенка на жизненном пути. Олицетворения, оживляя и одухотворяя неживой мир, придают «*алкышсбс*» большую поэтичность, создают яркие образы и картины. Наиболее традиционные из них приобретают значение поэтических формул и широко употребляются в сказках, эпосе и других жанрах.

## Библиографический список

1. Каруновская, Л.Э. Из алтайских верований и обрядов, связанных с ребенком. – Л., 1927.
2. Потапов, Л.П. Очерки по истории алтайцев. – Л., 1953.
3. Тошаква, Е.М. Заметки о современном семейном быте у алтайцев // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978.
4. Нурланова, К. Символика мира в традиционном искусстве казахов // Кочевники. Эстетика: познание мира традиционным казахским искусством. – Алматы, 1993.
5. Севортыан, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на букву «Б» / АН СССР. Ин-т языкознания. – М., 1978.
6. Шатинова, Н.И. Семья у алтайцев. – Горно-Алтайск, 1981.

## Bibliography

1. Karunovskaya, L.Eh. Iz altajyskikh verovaniy i obryadov, svyazannihkh s rebenkom. – L., 1927.
2. Potapov, L.P. Ocherki po istorii altajycev. – L., 1953.
3. Tothakova, E.M. Zаметki o sovremennom semejnom bihte u altajycev // Ehtnografiya narodov Altaya i Zapadnoy Sibiri. – Novosibirsk, 1978.
4. Nurlanova, K. Simvolika mira v tradicijnom iskusstve kazakhov // Kochevniki. Ehstetika: poznanie mira tradicijnim kazaxskim iskusstvom. – Almatih, 1993.
5. Sevortyan, Eh.V. Ehtimologicheskij slovarj tyurkskikh yazihkov: obthetyurkskie i mezhtyurkskie osnovih na bukvu «B» / AN SSSR. In-t yazihkoznaniya. – M., 1978.
6. Shatinova, N.I. Semjya u altajycev. – Gorno-Altajysk, 1981.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 81.374

*Litvinova L.A.* THE DEGREE OF SEMANTIC SIMILARITY IN A SYNONYMIC SEQUENCE AND ITS FORMALIZATION EXPERIENCE (BASED UPON THE INFORMATION OF THE «VILLAGE» LEXEME AND ITS SYNONYMIC SEQUENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE). The article is devoted to the problem of semantic similarity and difference among synonyms. Semantic similarity index is used to determine a degree of semantic similarity and difference among the synonyms in their synonymic sequence as well as among the synonyms' equivalents. Methodology of generalized lexicographical description along with the component analysis of the lexemes in a synonymic sequence are the ways to determine the semantic similarity index among the words in their synonymic sequence and among their equivalents.

**Key words:** semantic similarity and difference, synonyms, synonymic sequence, equivalents, methodology of generalized lexicographical description, component analysis.

*Л.А. Литвинова, ст. преп. каф. иностранных языков Воронежской гос. лесотехнической академии, г. Воронеж, E-mail: milalitvinova@rambler.ru*

## ОПЫТ ФОРМАЛИЗАЦИИ СТЕПЕНИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ ЛЕКСЕМ В СИНОНИМИЧЕСКОМ РЯДУ (НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА «VILLAGE» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Статья посвящена проблеме семантического сходства и различия синонимов. Для определения степени сходства лексем в синонимическом ряду одного языка, а также степени семантического сходства между межъязыковыми эквивалентами используется индекс семантического сходства. Методика обобщенного словарного описания вкпе с полным компонентным анализом помогают определить индекс семантического сходства лексем в синонимическом ряду одного языка, равно как и их переводные соответствия.

**Ключевые слова:** семантическое сходство и различие, синонимы, синонимический ряд, переводные соответствия, метод обобщенного лексикографического описания, компонентный анализ.

Описание семантического сходства и различия синонимов синонимического ряда – актуальная задача современной семасиологии и лексикографии. Решения этой задачи ожидают как синонимическая лексикография, так и теория и практика перевода. Одним из способов решения этой задачи является семное описание значений синонимов методами семной семасиологии. Семная семасиология – это описание семантики слова с помощью выделения сем разных типов как структурных компонентов значения. Термин введен З.Д. Поповой и И.А. Стерным [1, с. 4-9].

Опираясь только на дефиниции толковых словарей при компонентном анализе недостаточно, так как принципы описания значений в разных словарях различаются, и семный принцип описания проводится неполностью, не все семы значения указываются. Для достижения цели можно использовать методику обобщения словарных дефиниций [2, с. 26-34]. Важно также дополнительно описать функциональные семы, большая часть которых в словарях традиционно не фиксируется.

Покажем возможности семной семасиологии и методики обобщения словарных дефиниций в описании сходств и разли-

чий группы семантически близких слов с формализацией выявленных сходств и различий.

Рассмотрим синонимический ряд слова **village** в английском языке. Исследование базируется на следующих словарях:

1) Collins Cobuild English Language Dictionary; 2) Longman Dictionary of Contemporary English; 3) Webster's New World Dictionary; 4) Oxford Advanced Learner's Dictionary; 5) English-Russian Dictionary, Аракин В.Д.; 6) English-Russian Dictionary, Мюллер В.К.; 7) Англо-русский синонимический словарь, Литвинов П.П.; 8) The Free Merriam-Webster Dictionary; 9) Klein's Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language; 10) Толковый словарь английского языка Oxford Concise School Dictionary: 40 000 слов и выражений/Дж.Хокинс, Э.Делаханти, Ф.Макдональд; 11) The Oxford Classical Dictionary, 3-d edition. Edited by Simon Horablower, Antony Spawforth; 12) The Encyclopedia «Britannica», William Benton; 13) Словарь синонимов английского языка, Апресян Ю.Д.; 14) Webster Dictionary of Synonyms.

Синонимические словари под редакцией Литвинова П.П., Апресяна Ю.Д., а также словарь синонимов Webster информа-

ции по лексеме **village** не содержат [3; 4; 5]. Синонимический ряд в словаре The Free Merriam-Webster Dictionary выглядит так: **village – bourg – hamlet – settlement – townlet – vill** [6].

Лингвострановедческий словарь «Americana» дополняет этот синонимический ряд следующими лексическими единицами – «**rancheria**» (индейская деревня) и «**whistle-stop**», «**flag-stop (station)**» (небольшой населенный пункт у железной дороги) [7]. Энциклопедия «Britannica» уточняет современную орфографию лексемы **bourg – burgh – borough** [8]. Таким образом, обобщение данных имеющихся словарей позволяет представить синонимический ряд слова «деревня» в английском языке в следующем виде: **village – bourg(burgh, borough) – hamlet – rancheria – settlement – townlet – vill – whistle-stop – flag-stop (station)**. Обобщение словарных дефиниций рассмотренных словарей позволяет следующим образом сформулировать значения слов синонимического ряда и его слова-доминанты **village**:

1. Небольшой по размерам населенный пункт с церковью и школой, расположенный в сельской местности, где проживает небольшое количество жителей. В настоящее время данный населенный пункт является административно-территориальной единицей, а в США еще и частью округа. В прошлом подобный населенный пункт считался статусом ниже, чем город, где проживали бедные слои английского населения [8; 9; 10; 11; 12].

2. Сельское население, люди, проживающие в сельском населенном пункте, жители деревни [9; 13; 11; 10].

3. Орган самоуправления – администрация, муниципалитет – небольшого по размерам населенного пункта [6; 7].

4. Имеющий черты «деревни», характерный для сельского населенного пункта или жизни в сельском населенном пункте (в значении прилагательного или в качестве определения) [9].

С учетом всей информации словарей значения слова «**borough**» могут быть представлены в следующем виде:

1. Небольшой населенный пункт, в котором есть муниципалитет с функцией самоуправления [7; 8].

2. *амер.* (Городской) округ – составная часть крупного муниципалитета [7].

3. *исп.* Средневековый населенный пункт рядом с замком [10; 6].

4. *исп.* Французский небольшой населенный пункт с рынком [10; 6].

5. *этим.* Укрепленное место, крепость для защиты от неприятеля [8].

6. *исп.* Главный населенный пункт графства в средневековой Англии [8].

Слово **hamlet**.

1. Населенный пункт в сельской местности очень маленького размера, состоящий из нескольких домов [13; 11; 10; 9; 14].

2. В Британии маленький населенный пункт без церкви [12].

3. *этим.* Место, где расположен отчий, родной дом [14].

**Rancheria**

1) *исп. разг.* индейская деревня [7];

2) мексиканское поселение в штатах Техас, Оризона [7]

**Settlement**

1. Небольшое количество уединенно живущих людей, жители небольшой деревни [15; 16; 10].

**Townlet**

1. Небольшой городок; очень маленький городок [15; 16].

**Vill**

1. Населенный пункт в сельской местности средневековой Англии, состоящий из некоторого количества домов, но не менее двух [11].

2. Маленький населенный пункт с прилегающими землями, в настоящее время соответствует территориально а) церковному приходу в Англии и б) гражданскому округу в США [8; 11].

3. Англицизм от латинского слова «**villa**» для обозначения населенного пункта в сельской местности [8].

**Whistle-stop**

1. *исп.* Небольшая станция, населенный пункт, расположенный на железной дороге [6; 7].

2. *амер.* Остановка по требованию [7].

«**Flag-stop (station)**»

1. *исп.* Небольшая станция, населенный пункт, расположенный на железной дороге; станция, на которой поезд делает остановку по особому сигналу [6; 7].

Сводная таблица семного состава анализируемого синонимического ряда выглядит следующим образом.

Таблица 1

Семный состав синонимического ряда

	village	borough	hamlet	rancheria	settlement	townlet	vill	whistle-stop	flag-stop (station)
1. Населенный пункт	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. В сельской местности	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3. Небольшой по размерам, больше чем маленький		+			+	+		+	
4. Маленький	+								
5. Очень маленький, меньше, чем маленький			+				+		
6. Есть церковь	+								
7. Нет церкви			+						
8. Есть школа	+								
9. Есть орган самоуправления	+	+							
10. Рядом с замком		+							
11. Укрепленный населенный пункт		+							
12. Немногочисленное население	+				+				
13. Индейское население				+					
14. Есть прилегающие земли							+		
15. Соответствует церковному приходу							+		
16. Является гражданским округом		+							
17. У железной дороги								+	+
18. Есть рынок		+							
19. Главный населенный пункт средневекового графства		+							
20. На территории США	+	+		+	+	+		+	+
21. В Англии	+	+	+				+		
22. Во времена римлян	+						+		
23. В период средневековья	+	+	+						
24. Историзм		+		+	+		+	+	+
25. Населенный пункт, где поезда останавливаются по двойному свистку								+	
26. Населенный пункт, где поезда останавливаются по сигналу кондуктора флажком									+

Итак, по результатам отраженного в таблице 1 полного компонентного анализа синонимического ряда значения лексем исследуемого синонимического ряда могут быть представлены в следующем семном составе [2, с. 16-18]:

1. **«Village»** – это маленький населенный пункт в сельской местности на территории США и Англии с церковью и школой, являющийся административно-территориальной единицей, которая управляется собственным местным властным органом, где проживает небольшое количество жителей.

2. **Borough.** Современное значение: небольшой по размерам населенный пункт в сельской местности, в котором есть орган самоуправления; в США может быть составной частью крупного муниципалитета. Историческое значение: изначально подобный населенный пункт был крепостью, затем небольшим населенным пунктом в сельской местности, который в средневековой Англии располагался рядом с замком, главным местом для ведения торговли, а также центром английской административно-территориальной единицы – графства – в средние века.

3. **Hamlet.** Очень маленький населенный пункт в Великобритании без церкви.

4. **Settlement.** Небольшая деревня с небольшим количеством уединенно живущих людей

5. **Rancheria.** Населенный пункт в сельской местности в США, где проживают только коренное население Северной Америки – индейцы, либо переселенцы из Мексики.

6. **Townlet.** Небольшой по размерам населенный пункт в сельской местности.

7. **Vill.** Значение в античные времена: населенный пункт в сельской местности. Средневековое значение: очень маленький населенный пункт в сельской местности. Современное значение: маленький населенный пункт с прилегающими землями, в купе составляющий церковный приход в Англии, или гражданский округ в США.

8. **Whistle-stop.** Небольшая станция, населенный пункт, расположенный на железной дороге, на котором поезда останавливаются по требованию пассажиров либо по сигналу кондуктора; подобная остановка поезда отмечается двойным свистком.

9. **Flag-stop (station).** Станция, населенный пункт, расположенный на железной дороге, где поезд останавливался по (особому) требованию или по сигналу кондуктора флажком.

Проведем попарное сопоставление единиц исследуемого синонимического ряда с целью выявить степень близости синонимов по значению. Учитывая выявленные семным описанием значения семантические компоненты, можно вычислить индекс сходства каждой пары синонимов в синонимическом ряду как

соотношение интегральных сем двух синонимов и дифференциальных сем этих синонимов [17, с. 45]. В качестве примера приведем слово-доминанту синонимического ряда «village» и один из его синонимов «borough». Проведенное семное описание этих слов выявило 7 интегральных сем и такое же количество дифференциальных сем (таблица 1). Таким образом, индекс сходства будет равен 7/7 или 1. «Чем больше у сравниваемых слов интегральных сем, тем ближе они друг к другу по значению, и наоборот – чем больше у них дифференциальных сем, тем менее близкими по значению являются эти слова» [17, с. 45].

Таблица 2 наглядно демонстрирует наиболее и наименее близкие по значению слова синонимического ряда лексемы «village» в английском языке. Индекс сходства близкий 1, равный 1 и более 1 будет свидетельствовать о достаточно высокой или высокой степени сходства слов. Мы можем сделать вывод, что, согласно индексу сходства, слово «**village**» наиболее близко по значению к словам «borough», «settlement», «hamlet» и наименее близко к словам «whistle-stop», «flag-stop», «rancheria»; слово «**borough**» наиболее близко по значению к слову «village» и дальше всего по значению к словам «hamlet», «vill».

Исходя из индекса сходства, слово «**hamlet**» наиболее близко по значению к лексемам «vill», «village», и наименее близко к следующим словам синонимического ряда – «rancheria», «settlement», «flag-stop», «whistle-stop»; как показывает индекс сходства, целый ряд слов исследуемого синонимического ряда семантически достаточно близок к слову «**rancheria**» – «settlement», «whistle-stop», «flag-stop», «townlet»; «vill», «hamlet», «village», «borough» являются наименее близкими по значению к этому слову.

Слово «**settlement**» ближе всего по значению к следующим единицам синонимического ряда: «whistle-stop», «flag-stop», «townlet», «rancheria» и наименее близко к словам «vill» и «hamlet», что согласуется с выводами по слову «hamlet». Слово «**townlet**» наиболее близко семантически к следующим словам – «whistle-stop», «flag-stop», «settlement», «rancheria» и наименее близко семантически к словам-синонимам «vill», «hamlet». Слово «**vill**» ближе других слов по значению к «hamlet», «village» и наименее близко к словам «townlet», «settlement», «borough», что также подтверждается выводами по слову «borough». Слова «**whistle-stop**», «**flag-stop**» – семантически чрезвычайно близкая пара слов в синонимическом ряду лексемы «village»: самый высокий индекс сходства. Близкие этой паре по значению слова в исследуемом синонимическом ряду «rancheria», «settlement», «townlet», в то время как «vill», «village» являются семантически наименее близкими.

Таблица 2

Индексы сходства пар синонимов в синонимическом ряду (в правом нижнем углу индекс сходства выражен десятичным числом; дробь в левом нижнем углу представляет соотношение количества интегральных и дифференциальных сем соответственно)

Village-borough 7/7 1							
village-hamlet 5/7 0,71	Borough-hamlet 4/11 0,36						
village-rancheria 3/9 0,33	Borough-rancheria 4/10 0,4	Hamlet-rancheria 2/7 0,28					
village-settlement 5/7 0,71	Borough-settlement 5/9 0,55	Hamlet-settlement 2/7 0,28	Rancheria-settlement 4/3 1,33				
village-townlet 4/7 0,57	Borough-townlet 4/9 0,44	Hamlet-townlet 2/5 0,4	Rancheria-townlet 3/3 1	Settlement-townlet 4/2 2			
village-vill 5/9 0,55	Borough-vill 4/12 0,33	Hamlet-vill 4/6 0,66	Rancheria-vill 3/7 0,42	Settlement-vill 2/8 0,25	Townlet-vill 2/8 0,25		
village-whistle-stop 3/12 0,25	Borough-whistle-stop 5/10 0,5	Hamlet-whistle-stop 2/9 0,22	Rancheria-whistle-stop 4/4 1	Settlement-whistle-stop 5/3 1,66	Townlet-whistle-stop 4/3 1,33	Vill-whistle-stop 3/9 0,33	
village-flag-stop 3/11 0,27	Borough-flag-stop 4/11 0,36	Hamlet-flag-stop 2/8 0,25	Rancheria-flag-stop 4/3 1,33	Settlement-flag-stop 4/4 1	Townlet-flag-stop 3/3 1	Vill-flag-stop 3/8 0,37	Whistle-stop-flag-stop 5/3 1,66

Таким образом, семное описание значений синонимов методом полного компонентного анализа позволяет формализовать описание степени сходства отдельных синонимов в синонимическом ряду. В связи с этим, при подаче слова в одноязычном синонимическом словаре можно ранжировать список синонимов по степени их семного сходства со словом-доминантой. Например:

**Village** – borough 7/7 (1), hamlet 5/7 (0,71), townlet 4/7 (0,57), vill 5/9 (0,55), whistle-stop 3/12 (0,25), flag-stop 3/11 (0,27).

**Bourg** – hamlet 4/11 (0,36), rancheria 4/10 (0,4), settlement 5/9 (0,55), townlet 4/9 (0,44), vill 4/12 (0,33), whistle-stop 5/10 (0,5), flag-stop 4/11 (0,38).

**Hamlet** – rancheria 2/7 (0,28), settlement 2/7 (0,28), townlet 2/5 (0,4), vill 4/6 (0,66), whistle-stop 2/9 (0,22), flag-stop 2/8 (0,25).

**Rancheria** – settlement 4/3 (1,33), townlet 3/3 (1), vill 3/7 (0,42), whistle-stop 4/4 (1), flag-stop 4/3 (1,3).

**Settlement** – townlet 4/2 (2), vill 2/8 (0,25), whistle-stop 5/3 (1,66), flag-stop 4/4 (1).

Таблица 3

Состав синонимического ряда в русском языке

	Бутырки	Выселки	Деревня	Дор	Острог	Погост	Починок	Слобода	Слободка	Околоток	Село	Становище	Селильба	Селение	Поселок	Поселение	Поселье	Станица	Хутор	Местечко	Займка	Мыза	С/поселение	Весь
Населенный	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Пункт	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Небольшой	+	+	+			+			+						+				+					
Большой								+			+							+		+				
Отделен от др.н. пункта лесом/полем	+																							
Есть церковь						+					+													
Нет церкви			+																					
Место проживания крестьян			+								+								+		+			+
Место проживания Мастеровых								+	+															
Ведется торговля								+	+		+													
Недалеко от города								+	+						+									
Недавно основанный							+																	
Около пасек(и)										+														
Хозяйственный/ административный центр											+													
Низовая адм./тер. единица в советское время											+				+			+						
На берегу гавани												+												
Недалеко от др. насел. пункта		+																						
На рощисте				+																				
Место лечения															+									
Место отдыха															+									
Рядом с крупным хоз. объектом															+									
Место для отбывания наказания																+								
На Дону, Кубани																		+						
Место проживания казаков																		+						
Одноворный																			+		+	+		
На Украине, юге России																			+					
Городского типа															+					+				
Далеко от города, деревни																					+			
В Сибири, на европ. севере России																					+			
Место проживания охотников, рыбаков																					+			
В Прибалтике																						+		
Есть орган самоуправления																							+	
Место проживания рабочих								+	+															
Устаревшее	+			+	+	+	+	+	+			+	+	+			+							+
Зап.,Укр., Бел..			+																	+				
Диалектное, обл.			+																		+			
Арх., волог.			+																					
Древнерусское											+													
Спец.												+	+											
Современн историзм																					+			+
Укрепленный населенный пункт					+																			

**Townlet** – vill 2/8 (0,25), whistle-stop 4/3 (1,33), flag-stop 3/3 (1).

**Vill** – whistle-stop 3/9 (0,33), flag-stop 3/8 (0,37).

**Whistle-stop** – flag-stop/station 5/3 (1,66).

При контрастивном описании языка могут быть аналогичным образом ранжированы по степени сходства переводные соответствия того или иного слова.

Сводная таблица 3 семного состава синонимического ряда в русском языке выглядит следующим образом.

Исходя из информации по семному составу синонимического ряда лексемы «деревня» в русском языке, все единицы анализируемого синонимического ряда можно представить следующим образом:

**Бутырки** (*устар.*) – небольшой по размерам сельский населенный пункт, отделенный от иного населенного пункта лесом или полем.

**Выселки** – сельский населенный пункт, расположенный недалеко от другого населенного пункта, меньше его по размерам.

**Деревня** – небольшой по размерам населенный пункт в сельской местности без церкви, где проживают крестьяне.

**Дор** (*устар.*) – сельский населенный пункт, основанный на рощисте, на месте, расчищенном предварительно от деревьев и прочих зарослей.

**Острог** (*устар.*) – укрепленный населенный пункт, расположенный в сельской местности.

**Погост** (*устар.*) – небольшой по размерам населенный пункт в сельской местности, в котором есть церковь.

**Починок** (*устар.*) – новый, недавно основанный населенный пункт в сельской местности.

**Слобода** (*устар.*) – большой по размерам сельский населенный пункт, расположенный недалеко от города, где проживали изначально мастеровые, а затем с развитием капитализма рабочие, а также была развита торговля.

**Слободка** (*устар.*) – небольшой по размерам сельский населенный пункт, расположенный рядом с городом, где проживали изначально мастеровые, а затем с развитием капитализма рабочие, в этом населенном пункте была также развита торговля.

**Околодок** (*устар.*) – сельский населенный пункт, расположенный недалеко от пасек(и).

**Село** – большой сельский населенный пункт с церковью, известный еще в Древней Руси, который позже считался хозяйственно-административным центром, в советское время являлся низовой административно-территориальной единицей, где проживали крестьяне и были развиты торговые отношения.

**Становище** (*устар., спец.*) – сельский населенный пункт, расположенный на берегу гавани, т.е. прибрежной части водного пространства.

**Селитьба** (*устар., спец.*) – место поселения и проживания людей вне территории города.

**Селение** (*устар.*) – место проживания людей в сельской местности.

**Поселок** – небольшой по размерам населенный пункт городского типа в сельской местности, расположенный недалеко от города или рядом с крупным хозяйственным объектом и считавшийся низовой административно-территориальной единицей в советское время, а также местом для отдыха или/и лечения.

**Поселение** – населенный пункт в сельской местности, в котором отбывали наказания, ссылали за совершенные преступления.

**Поселье** (*устар.*) – сельский населенный пункт, место проживания людей в сельской местности.

**Станица** – большой по размерам населенный пункт в сельской местности на Дону или Кубани, в котором проживали казаки и считавшийся низовой административно-территориальной единицей в советское время.

**Хутор** – небольшой или даже однодворный населенный пункт в сельской местности, где проживали крестьяне; такой тип поселения был распространен на Украине или в южных областях России.

**Местечко** – большой по размерам сельский населенный пункт городского типа, распространенный, как правило, на Украине и Белоруссии.

**Заимка** (*истор., диал.*) – однодворный населенный пункт в сельской местности, расположенный далеко от города или другого населенного пункта, в котором проживали крестьяне, либо охотники/или рыболовы; такой тип поселения был распространен в Сибири или на европейском севере России.

**Мыза** – однодворный населенный пункт в сельской местности, распространенный на территории Прибалтики.

**Сельское поселение** (*нов.*) – населенный пункт или объединение таковых в сельской местности, в котором есть орган самоуправления (администрация сельского поселения).

**Весь** (*устар.*) – сельский населенный пункт, в котором проживали крестьяне.

К примеру, пара слов «деревня» – «village» имеет следующие совпадающие, интегральные семы (населенный пункт, сельский) и нижеперечисленные несовпадающие, дифференциальные (1. – в сельской местности; 2. – маленький по размеру; 3. – есть церковь; 4. – есть школа; 5. – немногочисленное население; 6. – на территории США; 7. – на территории бри-

Таблица 4

	village	borough	hamlet	rancheria	settlement	townlet	vill	Whistle-stop	Flag-stop
Бутырки	1/12	2/13	1/8	1/7	2/6	2/4	1/10	3/6	2/6
Выселки	1/11	2/12	1/7	1/6	2/5	2/3	1/9	2/6	1/7
Деревня	1/15	2/16	2/9	1/10	2/9	2/7	1/12	2/10	1/11
Дор	2/10	1/14	1/7	1/6	1/6	1/5	1/9	2/5	2/5
Острог	2/10	4/10	1/7	1/6	1/7	1/5	1/9	2/5	2/5
Погост	3/11	2/13	1/8	1/7	2/6	2/4	1/10	3/5	2/6
Починок	1/10	1/13	1/6	1/5	1/6	1/4	1/8	2/6	2/5
Слобода	2/14	2/16	1/11	1/10	1/11	1/9	1/13	2/10	2/9
Слободка	2/14	3/14	1/11	1/10	2/9	2/8	1/13	3/9	2/9
Околодок	1/10	1/13	1/6	1/5	1/6	1/4	1/8	1/7	1/6
Село	2/15	2/17	1/12	1/11	1/11	1/10	2/12	1/12	1/12
Становище	1/11	1/15	1/8	1/7	1/8	1/6	1/10	2/5	2/6
Селитьба	1/10	1/14	1/7	1/6	1/7	1/4	1/9	2/5	2/5
Селение	1/10	1/13	1/6	1/5	1/6	1/4	1/8	2/4	2/4
Поселок	1/16	2/17	1/12	1/11	2/10	2/8	2/12	2/11	1/12
Поселение	1/10	1/13	1/6	1/5	1/6	1/4	1/8	1/6	1/6
Поселье	1/10	1/13	1/6	1/5	1/6	1/4	1/8	2/5	2/4
Станица	1/13	1/16	1/9	1/8	1/9	1/7	2/9	1/10	1/9
Хутор	1/12	2/13	1/8	1/7	2/6	2/4	1/10	2/8	1/9
Местечко	1/12	1/15	1/8	1/7	1/8	1/6	1/10	1/9	1/8
Заимка	1/15	1/19	1/11	2/10	2/10	1/10	2/12	3/11	2/10
Мыза	1/11	1/14	1/7	1/6	1/7	1/5	1/9	1/8	1/7
с/поселение	2/10	2/12	1/7	1/6	1/6	1/4	1/8	1/7	1/7
весь	1/11	1/14	1/7	1/6	1/7	1/5	1/9	2/6	2/5

танских островов; 8. – во времена римлян; 9. – в средние века; 10. – небольшой по размеру; 11. – нет церкви; 12. – место проживания крестьян; 13. – на территории Украины и Белоруссии; 14. – диалект; 15. – на территории Архангельской и Вологодской областей).

Данные таблиц 1, 3 позволяют наглядно представить степень сходства переводных соответствий единиц, составляющих анализируемые синонимические ряды, в таблице 4 (верхняя горизонталь таблицы представляет синонимический ряд слова «village» в английском языке, левая вертикаль является синонимическим рядом слова «деревня» в русском языке: пересечение каждой пары определенных единиц представлено дробью, где числитель – количество интегральных сем, а знаменатель – количество дифференциальных сем) (таблица 4).

Таким образом, семная семасиология позволяет дифференцированно описать значения близких по семантике слов как внутри языка, так и в межъязыковом плане, и дает возможность:

1) эффективно дифференцировать близкие по семантике лексемы как одного, так и нескольких языков; подтвердить **отсутствие абсолютных синонимов в языке** формализовать

степень семантических различий и сходств между близкими лексемами в синонимическом ряду;

2) формализовать степень семантических различий и сходств между межъязыковыми соответствиями разных языков.

Исследование показывает, что для эффективного семного описания значений по лексикографическим источникам необходимо использовать методику обобщения словарных дефиниций, при этом необходимо обобщить данные не менее 7-10 словарей, что гарантирует достаточный материал для семного описания.

Важен также следующий вывод: в дальнейшем исследовании при определении степени семантического сходства синонимов и межъязыковых переводных соответствий надо учесть и тип совпадающих и несовпадающих сем, так как, к примеру, различие в ядерных семах более значимо, чем различие в периферийных, различие в лексических семах может быть существеннее, чем в функциональных; это требует качественного анализа семантики, который должен дополнить предложенный формальный анализ. Качественные различия семантики также должны быть выражены в виде определенных индексов, опирающихся на критерий степени взаимозаменяемости лексем в контекстах.

#### Библиографический список

1. Попова, З.Д. Семный и семный анализ как методы семасиологии / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Язык и национальное сознание. – 2009. – № 12.
2. Стернин, И.А. Семантический анализ слова в контексте / И.А. Стернин, М.С. Саломатина. – Воронеж, 2011.
3. Литвинов, П.П. Англо-русский синонимический словарь. – М., 2005.
4. Апресян, Ю.Д. Англо-русский синонимический словарь. – М., 2004.
5. Webster Dictionary of Synonyms.
6. The Free Merriam-Webster Dictionary.
7. Чернов, Г.В. Лингвострановедческий словарь «Americana». М., 1996.
8. The Encyclopedia «Britannica», William Benton, Publisher, Vol.3 A new Survey of Universal knowledge. – Chicago; London; Toronto, 1768.
9. Collins Cobuild English Language Dictionary. – Collins Publishers, 2001.
10. Longman Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education Ltd., 1999.
11. Webster's New World Dictionary. – Third College Edition, 2000.
12. Oxford Advanced Learner's Dictionary.
13. Толковый словарь английского языка Oxford Concise School Dictionary: 40 000 слов и выражений / Дж. Хокинс, Э. Делакханти, Ф. Макдональд. – М., 2008.
14. Klein's Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Unabridged, one-volume edition, Elsevier Publishing Company. – Amsterdam; London; New York, 1971.
15. Аракин, В.Д. English-Russian Dictionary. – М., 2003.
16. Мюллер, В.К. English-Russian Dictionary. – М., 1990.
17. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. – Воронеж, 1984.

#### Bibliography

1. Popova, Z.D. Semnnyy i semnyy analiz kak metodih semasiologii / Z.D. Popova, I.A. Sternin // Yazyk i nacionalnoe soznanie. – 2009. – № 12.
2. Sternin, I.A. Semanticheskij analiz slova v kontekste / I.A. Sternin, M.S. Salomatina. – Voronezh, 2011.
3. Litvinov, P.P. Anglo-russkiy sinonimicheskij slovarj. – M., 2005.
4. Apresyan, Yu.D. Anglo-russkiy sinonimicheskij slovarj. – M., 2004.
5. Webster Dictionary of Synonyms.
6. The Free Merriam-Webster Dictionary.
7. Chernov, G.V. Lingvostranovedcheskiy slovarj «Americana». M., 1996.
8. The Encyclopedia «Britannica», William Benton, Publisher, Vol.3 A new Survey of Universal knowledge. – Chicago; London; Toronto, 1768.
9. Collins Cobuild English Language Dictionary. – Collins Publishers, 2001.
10. Longman Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education Ltd., 1999.
11. Webster's New World Dictionary. – Third College Edition, 2000.
12. Oxford Advanced Learner's Dictionary.
13. Tolkovij slovarj anglijskogo yazhka Oxford Concise School Dictionary: 40 000 slov i vihrashenij / Dzh. Khokins, Eh. Delakhanti, F. Makdonaldj. – M., 2008.
14. Klein's Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Unabridged, one-volume edition, Elsevier Publishing Company. – Amsterdam; London; New York, 1971.
15. Arakin, V.D. English-Russian Dictionary. – M., 2003.
16. Myuller, V.K. English-Russian Dictionary. – M., 1990.
17. Sternin, I.A. Kontrastivnaya lingvistika. Problemih teorii i metodiki issledovaniya. – Voronezh, 1984.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 821.161.1

*Uruzzbekova M.M.* **NATIONAL FEATURES IN PAREMIYA OF THE DARGWA AND RUSSIAN LANGUAGES.** In the present article questions of reflection of national features in the Dargwa and Russian proverbs and sayings are considered. The materials given in work, represent a great interest in respect of comparative studying of paremiya of studied languages.

**Key words:** Paremiya, Dargwa language, Russian, tolerance, national originality.

**М.М. Урузбекова**, канд. филол. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка в национальной школе, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В настоящей статье рассматриваются вопросы отражения национальных особенностей в даргинских и русских пословицах и поговорках. Материалы, приводимые в работе, представляют большой интерес в плане сопоставительного изучения паремий исследуемых языков.

**Ключевые слова:** паремии, даргинский язык, русский язык, толерантность, национальное своеобразие.

Актуальность темы обусловлена, в первую очередь, малоисследованностью паремий даргинского языка. Данное исследование представляет собой первую попытку специального сопоставительного исследования паремий в двух генетически неродственных языках – даргинском и русском. В этом плане, полученные в ходе исследования результаты, на наш взгляд, следует считать новыми и актуальными для теории сопоставительного языкознания.

Сопоставительный анализ пословичного материала даргинского языка позволит проследить общие и отличительные черты и перспективы развития пословиц и поговорок даргинского и русского языков. «Пословицы и поговорки реагируют на все явления действительности, отражают жизнь и мировоззрение народа во всем многообразии, они передают бытовые, социальные, философские, религиозные, морально-этические, эстетические народные взгляды» [1, с. 23].

Исследование паремий даргинского и русского языков, показывает, что определенное количество из них совпадают, а определенная часть из них не имеют аналогов. А Ф. Назаревич пишет: «...как бы ни были различны народы на всей земле, из какого бы разного жизненного опыта они ни исходили, в каких бы языках самых различных систем они ни воплощали пословицу, в её художественном оформлении они пришли к поразительному единообразию» [2, с. 14].

В исследуемых нами языках представлены паремии, определяющие место человека и его роль в коллективе, дающие ему оценку:

дарг. *ца чат1али х1еб х1еху*. «Одна ласточка весны не приносит»

рус. *одна ласточка весны не делает*.

дарг. *ца адамла хъу х1едухъар*. «Поле в одиночестве не цветет»

рус. *один в поле не воин* и т.д.

В паремиях и даргинского и русского языков наблюдается значительное количество паремий о толерантности. В данных паремиях преимущество отдается понятиям «мир», «добро», «терпение», «труд»:

дарг. *дургъбани дурх1ни х1ебиркъахъу, барибтира бубк1ахъу*. «Воины не рожают детей, и родившихся убивают». *Ханжа дяхъи сагъбирар, гъайла дяхъи – х1ебирар*. «Рана от кинжала залечится, рана от злого слова нет».

рус. *Терпеливый цели достигнет, а нетерпеливый – ничего; Терпенье и труд все перетрут; Терпение – золото; Худой мир лучше доброй ссоры* и т.д.

В обоих языках подчеркивается необычайная терпеливость характера:

дарг. *гъалмагъуначи х1еръили сай адам валуси* «Человека узнают, посмотрев на его друзей»;

рус. *скажи мне, кто твой друг, я скажу тебе, кто ты;*

дарг. *гъалмагъ къияндак1ибх1ели вала* «Друг познается в беде»;

рус. *друг познается в беде* и т.д.

В то же время мы видим, что в современном русском языке имеются незаполненные «пространства», когда замечаем, что в нем отсутствуют паремии, встречающиеся в даргинском языке. Это такие паремии, как *Давлала вег1ла цулби ц1уба дирар, урк1и – ц1удара*. «У богача зубы белые, а сердце – черное»; *Къяцала муц1ур бирар, давлачевсила к1ел кани дирар*. «У козла борода бывает, у богача два брюха» и т.д.

Одной из главных ценностей у всех народов является здоровье человека, т.к. в обоих исследуемых языках в достаточно большом количестве можно увидеть паремии о здоровье:

дарг. *арадеш маслис асес х1ейрар*. «Здоровье за деньги не купишь»

рус. *здоровье за деньги не купишь;*

Значительное количество паремий в обоих языках подчеркивают доброту и человеколюбие, отзывчивость и благодарность:

дарг. *дунъяличиб г1ях1ти адамти бахъал бирар*. «На свете много добрых людей»;

рус. *на свете не без добрых людей;*

дарг. *Г1ях1дешли вайси х1ебалта* «Добро побеждает зло»;

рус. *добро не умрёт, а зло пропадет*.

Национальная специфика пословиц и поговорок наиболее ясно выявляется при сопоставлении разных языков. Известно, что даргинцы и русские – люди, живущие в разных социальных и природных условиях и имеющие разную историю, религию, нравы и т.д. В пословицах и поговорках выражается свойственный народу склад ума, способ суждения, особенность воззрения; в них проявляются быт и обиход, дух и характер, нравы и обычаи, верования и суеверия. Пословицы и поговорки наиболее наглядно иллюстрируют и образ жизни, и географическое положение, и историю, и традиции той или иной общности, объединенной одной культурой.

Безусловно, разной является и кухня у обоих народов, а, следовательно, названия национальных блюд, употребляемых в пословицах, тоже разные:

рус. *в дороге хлеб не в тягость;*

рус. *в бочке мёда – ложка дётя;*

дарг. *асибси жерши муриси бирар* «Купленный чеснок всегда сладок как мед»;

дарг. *духусини къац1 учибиру, мех1урли – къаркъуби*. «Умный хлеб соберет, дурак – камни».

Порой название одного продукта, часто встречающегося в русских поговорках, нельзя встретить в даргинских, и наоборот. Например, в русских пословицах и поговорках часто употребляются слова, характерные лишь для русских людей: *щи, каша: щи да каша – пища наша; где щи – там и нас ищи; первый блин всегда комом*.

А у даргинцев национальной пищей является чуду, хинкал: *Дахъал гъайличир, гъал чуду г1ях1ти дирар*. «Лучше двадцать чуду, чем много слов»; *Хинк1ачиб абиркули, нергъличиб даршубиранти*. «Во время хинкала ссорящиеся, к бульону мирящиеся».

Сопоставительный анализ включенных в настоящую работу даргинских и русских пословиц по их денотативному значению позволяет выделить следующие группы изречений в названных языках:

1. Тожественные пословицы, или так называемые параллели, совпадающие и по смыслу, и по образности, и по составу основных компонентов:

рус. *яблоко от яблони далеко не падает;*

дарг. *г1инчлицибад г1инц гъарахъ ках1ебиркур* «Яблоко от яблони далеко не падает».

рус. *кто не работает, тот не ест;*

дарг. *узх1евзуси – ухх1евкар*. «Кто не работает, тот не ест».

2. Русские пословицы, не имеющие никаких параллелей – ни эквивалентов, ни аналогов в даргинском языке: *Аппетит приходит во время еды; Не всё коту масленица, будет и Великий пост* и т.д.

3. Даргинские пословицы, не имеющие эквивалентов в русском языке: *Бурт дигив – гамуш аса*. «Хочешь сметану, купи буйвола»; *Буртличила хъулик1уси нех1ра агарли калун*. «Надеясь на сметану, остался и без сыворотки» и т.д.

В пословицах и поговорках наиболее зримо проявляется своеобразие быта и характерные особенности жизни того или иного народа. Так как в паремике конденсируется сложный комплекс культуры и психологии того или иного народа, неповторимый способ его образного мышления, она наиболее отчетливо характеризует уклад жизни народа [3].

Лексика даргинского языка характеризуется тем, что обозначает наиболее важные, жизненно необходимые понятия, без которых невозможно существование человеческого общества [4].

Таким образом, пословичные фонды даргинского и русского языков складывались в течение продолжительного времени.

Накопление этих фондов шло постоянно и продолжается в настоящее время. Естественно, что определенное количество этих пословиц и поговорок устарело и вышло из употребления. На смену им приходят новые выражения, однако не все они зак-

репляются в пословичном фонде языка. Они подобны живым существам: они рождаются, живут и умирают, они сохраняют живое и поэтическое богатство лингвистических творений людей для будущих поколений.

#### Библиографический список

1. Маркелова, Т.В. Отражение особенностей национального менталитета в пословицах и поговорках русского и английского языков. – Самара, 2005.
2. Назаревич, Ф.А. Пословицы и поговорки народов Дагестана. – Махачкала, 1997.
3. Кашароков, Б.Т. Пословицы русского, немецкого и кабардино-черкесского языков как источник изучения культурно-языкового сознания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2004.
4. Мусаев, М-С.М. Лексика даргинского языка. – Махачкала, 1978.

#### Bibliography

1. Markelova, T.V. Otrazhenie osobennostej nacionaljnogo mentaliteta v poslovicakh i pogovorkakh russkogo i anglijskogo yazihkov. – Samara, 2005.
2. Nazarevich, F.A. Poslovicij i pogovorki narodov Dagestana. – Makhachkala, 1997.
3. Kasharokov, B.T. Poslovicij russkogo, nemeckogo i kabardino-cherkesskogo yazihkov kak istochnik izucheniya kuljturno-yazihkovogo soznaniya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Krasnodar, 2004.
4. Musaev, M-S.M. Leksika darginskogo yazihka. – Makhachkala, 1978.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 81-139

**Shmakov A.A. COMMUNICATIVE MODELING AS A TECHNIQUE OF STUDYING OF BEING OF A TEXT WITH A FORM OF ADDRESS IN INTERNET-COMMUNICATION.** In the article the possibility of using of the communicative modeling method for the study of being of a text with form of address in the Internet-communication on material of texts of online forums is discussed. The author provides a rationale explanation of relevance of application of this technique to the linguistic category of being of a text and demonstrates the procedure of text being modeling in a communicative act in the parameter «function of form of address».

**Key words:** communicative modeling, being of text, form of address, Internet-communication, online forum.

**A.A. Шмаков**, аспирант каф. русского языка, Горно-Алтайский гос. университет,  
E-mail: art.schmakow@gmail.com

## КОММУНИКАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ БЫТИЯ ТЕКСТА С ОБРАЩЕНИЕМ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются возможности использования методики коммуникативного моделирования при изучении бытия текста с обращением в интернет-коммуникации на материале текстов интернет-форумов. Автор дает обоснование релевантности использования данной методики применительно к лингвистической категории бытия текста и демонстрирует процедуру моделирования бытия текста в коммуникативном акте по параметру «функция обращения».

**Ключевые слова:** коммуникативное моделирование, бытие текста, обращение, интернет-коммуникация, интернет-форум.

Моделирование как процесс построения моделей реально существующих объектов (процессов, явлений) и их исследование в современной филологии используется все чаще, поскольку позволяет переместить акцент с рассмотрения «объектов-целостностей на объекты-ситуации и объекты-взаимодействия» [1, с. 57]. Следовательно, объектом моделирования оказываются не только статичные феномены (например, модель простого предложения), но и динамические образования (текстовые, дискурсивные модели).

В современной лингвистике активно используется методика коммуникативного моделирования [2; 3], суть которой заключается в построении моделей объектов лингвистической природы с точки зрения отнесенности их компонентов к процессу коммуникации. Сегодня коммуникативные модели строятся на основе комплексных методик с привлечением теоретических положений прагмалингвистики, теории дискурса, когнитивной лингвистики [4; 5; 6].

В статье текст понимается в русле коммуникативного подхода – как «коммуникативно направленный и прагматически значимый сложный знак лингвистической природы, репрезентирующий участников коммуникативного акта в текстовой личности Homo Loquens ... механизм существования которого базируется на возможностях его коммуникативной трансформируемости» [7, с. 422]. Определение, данное А.А. Чувакиным, позволяет обосновать бытие текста как лингвистическую категорию, ха-

рактеризующую текст с точки зрения его включенности в коммуникативный процесс через механизм коммуникативных трансформаций. Чтобы вскрыть сущность данного механизма, необходимо формализовать его, используя методику, позволяющую выстроить модель данного механизма и описать ее.

В современной отечественной филологии учение о бытии текста – его вечном перевоплощении – заложено в трудах М.М. Бахтина, который работал с более частными категориями «событие в жизни текста», «условия жизни текстов». Так, событие жизни текста – это «его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [8, с. 228].

Обращенность текста – «всеобщая предназначенность высказывания своему потенциальному адресату» [9, с. 9] – одна из категорий, через которые реализуется интерактивная функция текста («осуществление знакового управления деятельностью адресата» [5, с. 138]): «... пишущий не может не принимать во внимание фигуру адресата, который ... определяет цель любого коммуникативного акта» [6, с. 11]. Наличие эксплицитно выраженного обращения в тексте позволяет выделить тип текста «текст с обращением» [10, с. 139].

Итак, цель данной статьи – продемонстрировать возможности методики коммуникативного моделирования в исследовании бытия текстов с обращением в интернет-коммуникации (далее – ИК). Материалом исследования служат тексты сообщений, представленных на Форуме Академгородка г. Новосибирска [http://forum.academ.org].

Информационно-коммуникативное пространство Интернета предстает сложной и многомерной средой, состоящей из различных элементов – *коммуникативных форматов* (термин О.Ю. Усачевой), обладающих определенными наборами лингво-технических характеристик [11]: чатов, блогов, форумов, персональных сайтов и др. ресурсов. Данное исследование строится на основе интерактивной модели коммуникативного акта, включающей такие компоненты, как коммуниканты, текст, процессы говорения / понимания, ситуацию, практические и коммуникативные цели [12, с. 29]. При этом коммуникативный акт рассматривается как микросреда бытия текста [12, с. 30] – более «узкая» коммуникативная среда по сравнению с макросредой, например, пространством блога или интернет-форума.

*Интернет-форум* (далее – ИФ) как лингвистическое образование относится исследователями к форматам общения, характерным только для виртуальной реальности [13]. Структура форума представляет собой множество веб-страниц, разделенных по тематическому признаку и представленных на главной странице в виде гиперссылки. Для форума характерно неограниченное, но, как правило, постоянное число участников, вступающих в полилог между собой по той или иной проблеме (теме). Ср. определение, данное О.Ю. Усачевой: «Форум – это «тематический полисубъектный неофициальный диалог с открытым числом участников» [14, с. 155]. Коммуникация на форуме объективируется в виде линейного ряда реплик, последовательность которых продиктована хронологией их появления, независимо от того, реакцией на какое сообщение они выступают. Так образуется линейная структура сообщений.

Моделирование микросреды бытия текста осуществляется на основе принципов а) диалогичности (М.М. Бахтин, Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков), подразумевающего учет адресата сообщения; б) вариативности, позволяющего учитывать возможность различных интерпретаций одного и того же текста (Л.Г. Ким); в) актуализации определенных текстовых элементов для их последующей интерпретации [15].

В разрабатываемой методике ключевым звеном выступает обращение как текстовый элемент, репрезентирующий адресата текста и «отбирающий» реципиента из множества потенциальных получателей сообщения. Авторская гипотеза заключается в том, что функция обращения, реализуемая в тексте, оказывает влияние на модель бытия текста в акте речевой коммуникации.

Обращение как элемент коммуникативной структуры текста выполняет различные функции, которые сводятся нами к трём базовым: 1) этикетно-фатической, 2) номинативной и 3) оценочно-характеризующей. Выбор той или иной формы обращения зависит от коммуникативных прагматических целей коммуниканта (интернет-коммуниканта), тесно связан с другими компонентами речекоммуникативного акта и определяет образ бытия текста в микросреде. Рассмотрим функции обращения в отношении их влияния на бытие текста.

1. Обращения в *этикетно-фатической функции* используются для привлечения внимания к сообщению, тем более, когда обращение (или коммуникативно тождественный ему элемент) включено в тему сообщения. В данном случае модель бытия текста принимает следующий вид.

$$ИК_1 ! [O_n + \text{ТЕКСТ-1}] \rightarrow ИК_2^n ! [O_1 + \text{ТЕКСТ-2}] \\ \rightarrow \text{отсутствие ответа,}$$

где  $O_n$  – обращение к желаемому адресату,  $O_1$  – обращение к  $ИК_1$ ;  $ИК_1$  – автор инициального текста (ТЕКСТ-1);  $ИК_2^n$  – желаемый адресат, прочитавший сообщение и создавший на него ответ (ТЕКСТ-2).

Проиллюстрируем данную модель примером. 07.02.2012 в 18:22 пользователь Kamelot ( $ИК_1$ ) оставил на форуме Академгородка в разделе «Отношения» сообщение под заголовком «ПОМОГИТЕ!!!, проблемы с беременностью девушки». Заголовок сообщения построен как призыв о помощи, используется форма повелительного наклонения глагола «помогите», после этого идет указание на характер возникшей проблемы: «проблемы с беременностью девушки».

Текст сообщения: **Народ** (здесь и далее выделено мной. – А.Ш.), мне срочно требуется ваша помощь! Излагаю: от меня забеременела девушка (по ее словам), все было по обоюдному согласию, за исключением того что мы не хотели беременности. <...> на чьей стороне правда? что мне грозит и что с этим делать? мы оба совершеннолетние. **ПОЖАЛУЙСТА ПОМОГИТЕ!!!** можно представить в виде модели  $[O_{\text{народ}} + \text{ТЕКСТ-}$

1].  $ИК_1$  обращается ко всем потенциальным участникам коммуникации ( $O_{\text{народ}}$ ), которые могут помочь ему советом в данной ситуации. Последняя фраза сообщения перекликается с его темой и еще раз задает образ действий  $ИК_2^n$ : помочь автору сообщения. Отметим, что ТЕКСТ-2 не всегда содержит эксплицитно выраженную формулу обращения, однако обращенность текста к  $ИК_1$  сохраняется в любом случае. Отсутствие реакции на сообщение является крайне нежелательным для  $ИК_1$ .

Итак, включение в текст записи обращения в этикетно-фатической функции призвано воздействовать на адресата и побудить его к ответным речевым действиям, предполагаемым  $ИК_1$ .

2. *Номинативная функция* обращения, включенного в текст сообщения, подразумевает, что обращение «отбирает» только тех адресатов, которые по экстралингвистическим признакам попадают в категорию лиц, обозначенную обращением. Модель бытия текста в данном случае реализуется в следующем виде:

$$ИК_1 ! [O_n + \text{ТЕКСТ-1}] \rightarrow ИК_2^n \rightarrow [O_1 + \text{ТЕКСТ-2}] \\ \rightarrow ИК_2^n \rightarrow [O_1 + \text{ТЕКСТ-2}] \\ \rightarrow \text{отсутствие ответа,}$$

где  $O_n$  – обращение к желаемому адресату,  $O_1$  – обращение к  $ИК_1$ ;  $ИК_1$  – автор инициального текста (ТЕКСТ-1);  $ИК_2^n$  – желаемый адресат;  $ИК_2^n$  – случайный адресат, прочитавший сообщение и создавший на него ответ (ТЕКСТ-2).

Так, пользователь Suu\_87 08.05.2012 в 17:50 оставил сообщение под заголовком «**Туристы, летящие в ближайшее время во Вьетнам** – отзовитесь!!!», который указывает на то, что ответить пользователю должны только те, кто летит во Вьетнам в ближайшее время ( $O_n$ ).

Сообщение представляет собой текст, структурно напоминающий жанр электронного письма: *Уважаемые туристы, планирующие в ближайшее время путешествие во Вьетнам, а именно – в город Ня Чанг, очень Вас прошу – отписаться!!! Мне очень-очень нужна ваша помощь! просьба необычная, но приятная) все подробности напишу сразу при поступлении ваших откликов!!! => **Пожалуйста-пожалуйста, отзовитесь и помогите сделать** одним очень хорошим людям очень приятный сюрприз!!! => Очень жду Ваших отзывов! Можете писать также на e-mail: suu\_87@mail.ru, или во VK: <http://vk.com/yuliyays>. Заранее огромное спасибо, Юлия. p.s.[перед Вами в долгу не останусь=].*

В тексте имеется формула обращения, характерная для письма, – «уважаемые туристы», далее в причастном обороте уточняется, какие именно туристы интересуют говорящего – те, которые в ближайшее время планируют путешествие во Вьетнам. После этого объясняется ситуация (*сделать одним очень хорошим людям очень приятный сюрприз*), а затем автор повторяет просьбу, вновь вежливо обращаясь к слушающим и указывая, какой образ действий слушающих был бы желателен: *отзовитесь и помогите сделать ... сюрприз ...*

В данном тексте также указана контактная информация говорящего (адрес электронной почты и страницы в социальной сети «ВКонтакте»), которую можно использовать для ответов. В конце имеется подпись и постскриптум, служащий для побуждения адресата к ответным действиям.

Как видим, данный текст составлен с соблюдением всех существующих норм электронной переписки, однако ответов на него нет. Эта ситуация может быть интерпретирована двояко: 1) не нашлось желаемого адресата  $ИК_2^n$ , 2) адресат(ы) ответил(и), используя другие средства связи, указанные автором в конце сообщения. Возможная ошибка автора заключается в том, что нет второй записи, в которой он либо благодарил бы тех, кто откликнулся, либо выразил сожаление по поводу того, что желающих помочь не нашлось. До тех пор, пока он этого не сделает, коммуникативный акт в пространстве ИФ не будет завершен.

Таким образом, использование обращения с номинативной функцией позволяет производить отбор определенных адресатов по четким параметрам. Сообщения адресатов, которые не соответствуют данным параметрам ( $ИК_2^n$  в нашей модели), являются коммуникативным шумом.

3. Обращения с *оценочно-характеризующей функцией* придают бытие текста в ИК свою специфику, связанную с тем, что действительность не отражается в тексте непосредственно, а преломляется под определенным углом: адресат наделяется определенной характеристикой или же одна из характеристик адресата гиперболизируется в ущерб остальным. Модель бытия текста приобретает следующий вид:

$$ИК_1 \rightarrow [O_x + \text{ТЕКСТ-1}] \rightarrow ИК_2^x \rightarrow [O_1^y + \text{ТЕКСТ-2}]$$

→ ИК<sub>2</sub><sup>z</sup> [O<sub>2</sub><sup>z</sup> + ТЕКСТ-2]

→ отсутствие ответа,

где O<sub>x</sub> – обращение к желаемому адресату, O<sub>1</sub><sup>y</sup> и O<sub>1</sub><sup>z</sup> – обращения к ИК<sub>1</sub>, при этом индексы y и z символизируют обращения-характеристики; ИК<sub>1</sub> – автор инициального текста (ТЕКСТ-1); ИК<sub>2</sub><sup>x</sup> – желаемый адресат; ИК<sub>2</sub><sup>z</sup> – случайный адресат, прочитавший сообщение и создавший на него ответ (ТЕКСТ-2).

Обращения с оценочно-характеризующей функцией используются, как правило, в высказываниях, являющихся реакциями на речевое поведение других участников общения. Так, в ответ на сообщение ИК<sub>1</sub> о том, что он недоволен советами, которые ему дали остальные участники форума, один из ИК<sub>2</sub> обращается к нему: *Ты за советом пришел или как? Так радуйся, дурьиндо, что хоть кто-то те руку помощи протянул. Э-эх, ну что за молодежь неблагодарная пошла...* (Iamaga, 24.07.12 14:50).

В данном контексте обращение *дурьиндо* воспринимается как укор, упрек со стороны участника форума автору темы. Далее речевой реакции на это обращение не последовало.

Итак, на основе проведенного анализа эмпирического материала было установлено, что на бытие текста в ИК оказывает влияние функция обращения, включенного в текст сообщения. Используя обращение, автор сообщения определяет круг жела-

емых адресатов, от которых он бы хотел получить ответ на форуме. Обращения в этикетно-фатической функции служат средством привлечения внимания к сообщению и установкой контакта между коммуникантами, обращения в номинативной функции устанавливают критерии разделения желаемых и случайных адресатов, обращения в оценочно-характеризующей функции позволяют коммуникантам обмениваться репликами, содержащими эмоциональную или иную оценку друг друга.

В соответствии с функциями обращений, выполняемыми им в текстах, выделяется три основных модели бытия текста – создания текста-ответа (ТЕКСТА-2) по отношению к инициальному тексту (ТЕКСТУ-1) в условиях коммуникативного акта, при этом вне зависимости от функций обращения существует возможность отсутствия ответа на инициальный текст.

Методика коммуникативного моделирования обнаруживает возможность варьирования при использовании ее для изучения коммуникативных объектов с различными статусами, что говорит о ее гибкости и универсальности. Использование методики коммуникативного моделирования при исследовании различных коммуникативных актов в разнообразных форматах интернет-коммуникации позволяет установить уникальное соотношение между их компонентами в каждом конкретном случае.

#### Библиографический список

1. Бермус, А.Г. Введение в гуманитарную методологию. – М., 2007.
2. Гронский, И.А. Проблема модели и цели коммуникативного моделирования // *Философия. Культурология. Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского*. – 2011. – № 1(2). – Сер. Социальные науки.
3. Мясников, И.Ю. Коммуникативное моделирование прессы: жанровая структура издания как ключ к структуре его дискурса // *Вестник ТГУ*. – 2011. – № 3(15). – Сер. Филология.
4. Олешков, М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Тагил, 2007.
5. Сидоров, Е.В. Онтология дискурса. – М., 2009.
6. Чернышова, Т.В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России. – М., 2009.
7. Чувакин, А.А. К проблеме сущности текста // *Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы*. – М., 2004.
8. Бахтин, М.М. Язык в художественной литературе // *Собр. соч.: в 7 т.* – М., 1997. – Т.5.
9. Митрофанова, Т.А. Обращенность как прагматический феномен в институциональном дискурсе (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.
10. Шмаков, А.А. Коммуникативная сущность обращения как компонента текстов диалогических форматов интернет-коммуникации // *Филология и человек*. – 2013. – № 1.
11. Усачева, О.Ю. К вопросу о жанрах интернет-коммуникации // *Вестник МГОУ*. – 2009. – № 3. – Сер. «Русская филология».
12. Чувакин, А.А. Текст как объект и предмет лингвистики // *Теория текста*. – М., 2010.
13. Селютин, А.А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности // *Вестник Челябинского государственного университета*. – 2009. – № 35(173). Филология. Искусствоведение. – Вып. 37.
14. Усачева, О.Ю. Анализ дискурса диалогической коммуникации в Интернете. М., 2011.
15. Жиркова, Е.А. Актуализация семантики текстовых структур, имеющих доминантное значение для адекватной интерпретации художественного текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2006.

#### Bibliography

1. Bermus, A.G. Vvedenie v gumanitarnuyu metodologiyu. – M., 2007.
2. Gronskiy, I.A. Problema modeli i celi kommunikativnogo modelirovaniya // *Filosofiya. Kuljturologiya. Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N.I. Lobachevskogo*. – 2011. – № 1(2). – Ser. Socialjnihe nauki.
3. Myasnikov, I.Yu. Kommunikativnoe modelirovanie pressih: zhanrovaya struktura izdaniya kak klyuch k strukture ego diskursa // *Vestnik TGU*. – 2011. – № 3(15). – Ser. Filologiya.
4. Oleshkov, M.Yu. Sistemnoe modelirovanie institucionaljnogo diskursa (na materiale ustnihkh didakticheskikh tekstov) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Nizhniy Tagil, 2007.
5. Sidorov, E.V. Ontologiya diskursa. – M., 2009.
6. Chernihshova, T.V. Tekstih SMI v mentaljno-yazikovom prostranstve sovremennoj Rossii. – M., 2009.
7. Chuvakin, A.A. K probleme suthnosti teksta // *Russkiy yazihk: istoricheskie sudbii i sovremennostj: II Mezhdunarodnihy kongress issledovateley russkogo yazihka: trudih i materialih*. – M., 2004.
8. Bakhtin, M.M. Yazihk v khudozhestvennoj literature // *Sobr. soch.: v 7 t.* – M., 1997. – T.5.
9. Mitrofanova, T.A. Obrathennostj kak pragmalingvisticheskij fenomen v institucionaljnomo diskurse (na materiale nemeckogo yazihka): avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. – M., 2009.
10. Shmakov, A.A. Kommunikativnaya suthnostj obratheniya kak komponenta tekstov dialogicheskikh formatov internet-kommunikacii // *Filologiya i chelovek*. – 2013. – № 1.
11. Usacheva, O.Yu. K voprosu o zhanrah internet-kommunikacii // *Vestnik MGOU*. – 2009. – № 3. – Ser. «Russkaya filologiya».
12. Chuvakin, A.A. Tekst kak objekt i predmet lingvistiki // *Teoriya teksta*. – M., 2010.
13. Selyutin, A.A. Zhanrih kak forma kommunikativnogo vihrazheniya onlayjnovoy lichnosti // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2009. – № 35(173). Filologiya. Iskusstvovedenie. – Vihp. 37.
14. Usacheva, O.Yu. Analiz diskursa dialogicheskoy komunikacii v Internetne. M., 2011.
15. Zhirkova, E.A. Aktualizaciya semantiki tekstovihkh struktur, imeyutihkh dominantnoe znachenie dlya adekvatnoj interpretacii khudozhestvennogo teksta: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Krasnodar, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.06.13

УДК 821.161.1

*Dzhalilova A.B. Kizi* **CATEGORY OF TIME IN MUKHAD AND KHNOV DIALECTS OF RUTUL LANGUAGE IN COMPARISON WITH ENGLISH LANGUAGE.** In this article is illuminated a problem of the category of tense in Khnov dialect of Rutul language and English language. These languages possess a developed category of time. Plan of the present, past and future tenses have branched structure of tenses mentioned to define every period of time.

**Key words:** perfect tenses, imperfect tenses, grammatical category of time, temporal centre.

**А.Б. Кызы Джалилова, соискатель каф. дагестанских языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru**

## КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В МУХАДСКОМ И ХНОВСКОМ ДИАЛЕКТАХ РУТУЛЬСКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

В статье освещается проблема категории времени в хновском и мухадском диалектах рутульского языка и в английском языке. В обеих исследуемых сферах имеется развитая система времен. Настоящее, прошедшее и будущее времена в обоих языках имеют разветвленную структуру.

**Ключевые слова:** перфектные времена, имперфектные времена, грамматическая категория времени, временной центр.

Система времени во всех языках мира считается сложной категорией, которая имеет богатую временную шкалу, проявляющуюся более ярко в одних языках и менее – в других. Традиционно минимальным темпоральным делением является наличие в языке прошедшего, настоящего и будущего времен. В некоторых языках каждое из этих времен имеет множество оттенков, образующих сложную сеть грамматического обозначения категории времени. К числу таких языков относятся рутульский и английский языки. Система грамматического времени рутульского и английского языков содержит достаточно много схожих черт.

Хновский диалект является пограничным между рутульским, хиналугским и крызским языками, в силу чего сохранил архаические черты и представляет большой интерес для исторической грамматики дагестанских языков.

Работы Махмудовой С.М. наиболее полно освещают проблему темпоральности в рутульском языке. Она выделяет в прошедшем времени рутульского языка 15 способов обозначения различных периодов прошлого. Перфектные времена образуются от однократного аспекта, имперфектные – от основы многократного аспекта глагола [1].

Для выражения времени совершения действия – настоящего, прошедшего и будущего – английский глагол имеет своеобразную систему глагольных времен (Tenses). Глагольные времена делятся на четыре группы: группа «неопределенных» времен, «длительных» времен, «совершенных» времен, «совершенно-длительных» времен [2].

В английском языке категорию времени или категорию аспекта иногда сложно различить. Категория аспекта показывает способ, по которому действие происходит, является ли это действие совершенным действием или действием в процессе. Есть четыре группы времен: простое, длительное, совершенное и совершенно-длительное [3]. Каждое из трех времен имеет по четыре формы, что в общей сложности составляют 12 форм. Их

мы приводим в следующей таблице.

Как показывает приведенный материал, хновскому диалекту свойственно локальное многообразие категории времени – прошедшее время имеет разветвленную структуру, чего не скажешь о настоящем и будущем временах. Английский же язык располагает равномерным многообразием оттенков времен во всех трех временных формах.

В хновском диалекте рутульского языка семантика настоящего времени, выражающего действие, происходящее в момент речи, передается тремя формами. Настоящее время в хновском диалекте рутульского языка показывает детализированное развитие настоящего времени, подобно английскому языку.

В английском языке настоящее время имеет четыре основные формы.

Рассмотрим наглядно в таблице систему настоящего времени хновского диалекта рутульского языка и английского языка.

Как показывают примеры, можно наблюдать совпадение формы настоящего совершенного времени с прошедшим совершенным.

Аналогичное количество временных форм настоящего времени дает основание полагать, что система настоящего времени насчитывает три формы. Времена группы презенс в хновском диалекте рутульского языка по количеству форм уступают прошедшему времени. Будущее время в хновском диалекте, наравне с настоящим временем, совпадают с формами этого времени в английском языке. Все формы будущего времени аналитические. В английском языке равномерное развитие категории времени на всех временных уровнях проявляется и в будущем времени, в котором обнаруживаются четыре формы: будущее неопределенное, будущее длительное, будущее совершенное и будущее совершенно-длительное времена. В хновском диалекте рутульского языка и английском языке обнаруживаются следующие формы будущего времени (таблица 3).

Таблица 1

Сравнительная характеристика времён в мухадском и хновском диалектах рутульского языка в сопоставлении с английским языком

Формы времен	Английский язык	Мухадский диалект рутульского языка	Хновский диалект рутульского языка
Past Simple (настоящее простое время)	<i>I wrote yesterday.</i>		<i>Йидж накь кихьи и.</i>
	Я написал вчера.		
Past Continuous (настоящее длительное время)	<i>I was writing when you come.</i>	<i>кирхьере а</i>	<i>Гъу йиркьыда йидж кинсана ина.</i>
	Я писал, когда ты пришел.		
Past Perfect (настоящее совершенное время)	<i>I had written by 5 o'clock.</i>	<i>кихьир а</i>	<i>Йидж сээт фьддыдис кихьири.</i>
	Я написал к 5 часам.		
Past Perfect Continuous (настоящее совершенное длительное время)	<i>I had been writing when you left.</i>	<i>Килхьереу</i>	<i>Гъу халыгы огъоч1уда йидж кинсана ана ина.</i>

Таблица 2

Система настоящего времени хновского диалекта рутульского языка и английского языка

Формы времен	Английский язык	Мухадский диалект рутульского языка	Хновский диалект рутульского языка
<b>Present Simple</b> (настоящее простое время)	<i>I write often.</i>		<i>Иидж ва1хта-ва1хта кинсари.</i>
	Я пишу часто.		
<b>Present Continuous</b> (настоящее длительное время)	<i>I am writing now.</i>	<i>кирхьере а</i>	<i>Иидж гьамы кинсана и.</i>
	Я пишу сейчас.		
<b>Present Perfect</b> (настоящее совершенное время)	<i>I have already written.</i>	<i>кихьир а</i>	<i>Иидж кихьури.</i>
	Я уже написала		
<b>Present Perfect Continuous</b> (настоящее совершенное длительное время)	<i>I have been writing since morning.</i>	<i>Килхьерей</i>	<i>Иидж гьукала кинсана ана йиъи.</i>
	Я пишу с утра.		

Таблица 3

Формы будущего времени хновского диалекта рутульского языка и английского языка

Формы времен	Английский язык	Мухадский диалект рутульского языка	Хновский диалект рутульского языка
<b>Future Simple</b> (настоящее простое время)	<i>I shall write tomorrow.</i>	<i>За быгаа кихьиси</i>	<i>Иидж бага кихьис и.</i>
	Я напишу завтра.		
<b>Future Continuous</b> (настоящее длительное время)	<i>I shall be writing at 5 tomorrow.</i>	<i>За быгаа хьуддис кихьисды йиъи</i>	<i>Бага фьидда йидж кинсана гьыкыс и.</i>
	Я напишу в 5 часов завтра.		
<b>Future Perfect</b> (настоящее совершенное время)	<i>I shall have written for 2 hours, when you come.</i>	<i>Хьудды йыкъамаъ за кихьир бегьем гьаъаси</i>	<i>Бага фьиддыдис йидж кихьы гьыкыс и.</i>
	Я уже напишу к 5 часам завтра.		
<b>Future Perfect Continuous</b> (настоящее совершенное длительное время)	<i>I shall have been writing when you left.</i>	<i>Кьва1д саъа1т за кихьир ад йикиси, вы руъумаа</i>	<i>Гьу йиркьыда, йидж йукала кинсана ана гьыкыс и.</i>

Наблюдения демонстрируют интересный факт: в будущем совершенном времени хновского диалекта вместо должной формы *кихьури* употребляется *кихьы* – форма, свойственная простому прошедшему. Данной формы нет и в мухадском диалекте.

Приведенный анализ категории времени хновского диалекта рутульского и английского языков позволяет установить в обоих языках богатое многообразие временных форм настоящего, прошедшего и будущего времен. В общей сложности в английском языке насчитывается 12 временных форм, в хновском же диалекте приходится говорить об 11 формах, из кото-

рых 4-прошедших, 3-настоящих и 4-будущих форм, в мухадском диалекте рутульского языка – 12 временных форм.

Категория времени в английском языке располагает равномерным разветвлением времен, т.е. прошедшее, настоящее и будущее времени имеют по четыре формы каждые из них. В хновском же диалекте четыре формы имеют прошедшее и будущее времена аналогично английскому языку. В настоящем же времени данная систематичность нарушается в совершенном настоящем времени.

Такое совпадение временных форм является следствием особого рода близости этих двух языков.

## Библиографический список

1. Махмудова, С.М. Морфология рутульского языка. – М., 2001.
2. Качалова, К.Н. Практическая грамматика английского языка / К.Н. Качалова, Е.Е. Израилевич. – М., 2003.
3. Дроздова, Т.Ю. English Grammar / Т.Ю. Дроздова, В.Г. Маилова. – СПб., 2009.

## Bibliography

1. Makhmudova, S.M. Morfologiya rutul'skogo yazihka. – M., 2001.
2. Kachalova, K.N. Prakticheskaya grammatika angliyskogo yazihka / K.N. Kachalova, E.E. Izrailevich. – M., 2003.
3. Drozdova, T.Yu. English Grammar / T.Yu. Drozdova, V.G. Mailova. – SPb., 2009.

Статья поступила в редакцию 18.06.13

УДК 820

**Zhatkin D.N., Ryabova A.A. S.F.UVAROV'S ESSAY «MARLOWE, ONE OF SHAKESPEARE'S PREDECESSORS» (1859) AS THE FIRST STUDY OF THE ENGLISH DRAMATIST'S CREATIVE WORK IN RUSSIA.** The article deals with the analysis of S.F.Uvarov's essay «Marlowe, one of Shakespeare's predecessors», which was published in «Russian word» in 1859 and became the first literary critical material in Russia about Christopher Marlowe's creative work. It shows peculiarities of S.F.Uvarov's understanding of Marlowe's drama creative work evolution, his methods of modernization of the English drama, importance of his merits in the development of Shakespeare's theatre in the near future. It is found that the material of S.F.Uvarov's essay was used by V.P.Botkin while preparing an article «Literature and theatre in England before Shakespeare», prefacing the first volume of the first in Russia «Full set of Shakespeare's drama works in translation of Russian writers», which was published by N.V.Gerbel and N.A.Nekrasov in 1865 – 1868.

**Key words:** S.F. Uvarov, Christopher Marlowe, literary critical essay, drama creative work.

*Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. каф. ПГТА, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru;*

*А.А.Рябова, канд. филол. наук, доц. ПГТА, г. Пенза, E-mail: sva00@yandex.ru*

## **ОЧЕРК С.Ф. УВАРОВА «МАРЛО, ОДИН ИЗ ПРЕДШЕСТВЕННИКОВ ШЕКСПИРА» (1859) КАК ПЕРВЫЙ ОТЫТ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА АНГЛИЙСКОГО ДРАМАТУРГА В РОССИИ\***

В статье осуществлен анализ очерка С.Ф. Уварова «Марло, один из предшественников Шекспира», помещенного на страницах «Русского слова» в 1859 г. и явившегося первым литературно-критическим материалом о творчестве Кристофера Марло в России. Выявлены особенности осмысления С.Ф. Уваровым эволюции драматургического творчества Марло, его методов модернизации английской драмы, значимости его заслуг в становлении шекспировского театра в недалеком будущем. Установлено, что материал очерка С.Ф. Уварова был использован В.П. Боткиным при подготовке статьи «Литература и театр в Англии до Шекспира», предварявшей первый том первого в России «Полного собрания драматических произведений Шекспира в переводе русских писателей», изданного Н.В. Гербелем и Н.А. Некрасовым в 1865 – 1868 гг.

**Ключевые слова:** С.Ф. Уваров, Кристофер Марло, литературно-критический очерк, драматургическое творчество.

Очерк С.Ф. Уварова «Марло, один из предшественников Шекспира», написанный в Дерпте в октябре 1858 г. и опубликованный в № 2-3 «Русского слова» за 1859 г., впервые в русской литературной критике представил целостную, хотя и краткую характеристику всего творческого пути Кристофера Марло, сделав особый акцент на его поздней трагедии «Эдуард II» («Edward II», 1592). Говоря о существовании некоего промежуточного звена между последней средневековой мистерией и первой из пьес Шекспира, С.Ф. Уваров утверждал, что шекспировский театр в значительной мере был подготовлен жизнью и творениями Кристофера Марло. Опершись на разыскания тогда еще не переведенного в России немецкого шекспироведа Г.Г. Гервинуса, проведшего параллель между началом английского и немецкого театров («Как Гете, так и Шекспир <...> прошли чрез анархический период разрыва с прошлым, окруженные сонмом гениальных, но беспорядочных голов» [1, с. 9]), С.Ф. Уваров назвал конкретные имена предшественников Шекспира («Марло (Marlowe), Роберт Грин (Robert Green), Наш (Nasch), Пиль (Peel) – <...> все это были натуры титановские, с пылками страстями, не признавшие условий общественных. <...> Сыны гнева и противления, на памяти которых тяготеет еще то проклятие, которое этому периоду английского театра дает как бы значение драмы действительной» [1, с. 9 – 10]) и охарактеризовал первый период английского театра как эпоху трагедий, отличавшихся от «предшествовавших им туманных эпико-романтических попыток» «строгой замкнутостью действия и резко отлитыми формами», представлявших собой «трагедии в строгом смысле и трагедии чрезвычайно кровавые, <...> преимущественно из рассказа и диалога», в которых «самое действие происходит за сценой», и испытавших влияние Сенеки и ранней английской трагедии «Горбодук, или Феррекс и Поррекс» (1561) Томаса Нортон и Томаса Сэвилла [см.: 1, с. 14 – 15].

По мнению С.Ф.Уварова, именно «Тамерлан Великий» Кристофера Марло (его первая трагедия, если не считать написанной в соавторстве с Томасом Нэшем «Дидоны, царицы Карфагена») проложил новые пути в английском драматургическом творчестве, – последовавшие далее «Испанская трагедия» Томаса Кида, «Битва при Алькасаре» Джорджа Пила, «Альфонс, король Арагонский» Роберта Грина, «Раны гражданской войны,

или Марий и Сулла» Томаса Лоджа были похожи на «Тамерлана Великого»: «Во всех тот же чрезмерный пафос, та же надутая риторика, та же жажда к громким эффектам, свойственная начинающим. Везде исполинские страсти, везде речи, напыщенные донельзя. Громкие события и кровавые ужасы наперерыв являются для раздражения железных нервов зрителей того времени. Чудовищные характеры доходят, наконец, до карикатуры. <...> Все вращается около одной и той же мысли, главной темы древней драмы и главной идеи трагедии вообще, – той мысли, что пролитая кровь примиряется только кровью же» [1, с. 16]. Еще одной заслугой Марло как автора «Тамерлана Великого» стало утверждение пятистопного нерифмованного ямба, заменившего излюбленный прежде рифмованный четырнадцатисложник с цезурой посредине стиха; хотя этот размер и был использован прежде Джорджем Пилем и Томасом Сэвиллом, именно Марло «с редким тактом постиг все блестящие преимущества пятистопного ямба, всю естественность и гибкость этого стиха и живость, с которою он может переходить от торжественного и высокого к речи, мало чем отличной от обыденной» [1, с. 17]; во многом благодаря Марло Шекспир нашел последствие для своего творчества готовую поэтическую форму.

С.Ф. Уваров усматривал определенную близость между «Трагической историей доктора Фауста» Кристофера Марло и позднейшим «Макбетом» Шекспира, соотносящимися между собой сценами из мира «духов и чародейства»: «...есть уже сходство и как бы предчувствие Шекспирова искусства в том, как Марло выводит на сцену бесов и призраки, как он вдвигает их появление и исчезновение в область совести и фантазии, вне проверки холодного рассудка, вне удостоверения опытом и даже свидетельством чувств» [1, с. 20]. «Парижская резня» («The Massacre at Paris», около 1893) Марло, имевшая, по указанию драматурга-елизаветинца Томаса Деккера, успех на сцене театра марионеток («успех в то время немаловажный, успех на знаменующий народную славу Марло» [1, с. 278]), была сюжетно близка вызывавшим в то время значительный интерес событиям Варфоломеевской ночи, однако производила у С.Ф. Уварова впечатление «драматического эскиза, поспешно набросанных сцен» [1, с. 38], как, впрочем, и трагедия «Мальтийский еврей», главный герой которой Варавва – «существо ужасное до отвраще-

ния, существо, которая могла создать слепая, средневековая, в то время еще совершенно народная ненависть» [1, с. 40]. С.Ф. Уваров соотносил Варавву с Шейлоком из «Венецианского купца» Шекспира, отдавая несомненное предпочтение последнему, как более сложному, многогранному драматическому герою: «Алчность к деньгам не так исключительно владеет им, как Варавой; Шилок мстит не за материальный вред, — он хочет выместить на христианах презрение их к евреям и орудие этой мести умеет найти в области законов, признаваемых теми же христианами. Как ни ужасен Шилок, можно, даже должно думать, что он не посягнул бы на другое средство утолить свою злобу <...>. Марло <же>, ступивши раз на стезю темных проделок, влачит своего героя от одного злодеяния к другому» [1, с. 42]. Отмечая множество неточностей и несообразностей в тексте трагедии Марло, С.Ф. Уваров подводил читателя к выводу о том, что «Мальтийский еврей» стал для Шекспира «указанием того, чего надо избегать» [1, с. 53].

Подробно рассматривая трагедию Марло «Эдуард II» как «бесспорно лучшую из всего его театра», С.Ф. Уваров указывал, что, хотя «Марло не первый выступил на поприще исторических драм», — попытки инсценировать диалогизированные хроники, воссоздавать самые интересные эпизоды былых царствований были и прежде, — однако и в этом случае именно он «явился преобразователем»: «...он открыл и здесь путь Шекспиру» [1, с. 221]. Определенную близость описаний Марло и Шекспира русский критик обуславливал их обращением к фактографии, содержащейся в одной и той же книге — «Хронике Англии, Шотландии и Ирландии» («The Chronicles of England, Scotland and Ireland») Рафаэля Холиншеда, изданной в 1577 г. К тому же драматурги не стремились к созданию «строгofактической» истории, предлагая читателям историю поэтическую, «проникнутую всеми думами и интересами великой эпохи» [1, с. 223]. Вместе с тем события в исторических хрониках Шекспира «подчиняются законам идеала, который он носил в душе своей», тогда как в «Эдуарде II» Кристофера Марло «нет такого внутреннего закона; но <...> тем нераздельнее проявляется в нем внешняя сфера, сфера истории, оживленной духом и сочувствием народным», причем «близость к источнику, один из перлов Марло Эдуарда <...>, подействовала благотворно на слабую сторону таланта Марло, на характеристику <персонажей>; ему удалось в Эдуарде II стать <...> выше прочих своих драм, достигнуть такой художественности, в которой уже можно предвкусить творения Шекспира» [1, с. 223; о первом опыте перевода «Эдуарда II» в России см.: 2, с. 58 — 60].

Завершая обзор трагедий Кристофера Марло, С.Ф. Уваров предпринял попытку определить его место в истории английской драматургии. Им были особо отмечены «внешнее совершенство» произведений Марло, проявлявшееся, в частности, в «естественности входов и выходов»; выдержанность его монологов в манере, раскрывавшей самые заветные мысли говорящих; целостную законченность его творчества, подчеркнутую, с одной стороны, «замкнутостью в себе», а с другой — «многосторонностью драматического действия» [1, с. 260-261]. Основными недостатками произведений Марло С.Ф. Уваров считал некую бессознательность в цели, приводившую автора к зависимости от своего же сюжета; отсутствие «заднего плана» описания, тех второстепенных, казалось бы, незначимых эпизодов, которые в реальности существенно способствуют продвижению действия; недостаточность прорисовки образов, при которой все внимание сосредоточивается на детальной характеристике одного или двух персонажей; недостаток внутреннего центра, к которому бы тяготели все сцены и эпизоды; наконец, чуждость пародии, иронии, юмору, значимым для елизаветинского театра, и преобладание всепоглощающего пафоса [1, с. 263 — 267]. В трагедиях Марло можно видеть ставшие общими местами елизаветинской драматургии картинность, живописность, определенную риторичность, однако при этом в них нет игры слов, акцентировки их многозначности, свойственных пьесам Шекспира [1, с. 268].

В поэзии Кристофера Марло (переводах отрывков из «Искусства любви» Овидия, дописанной уже после смерти Марло Джорджем Чампеном незавершенной поэме «Геро и Леандр» («Hero and Leander», 1592 — 1593)) С.Ф. Уваров усматривал «поэтический колорит, щедролетовость выражений, доходящую до роскоши», «изысканность, стоящую в <...> резко контрасте с шероховатой простотой средних веков», «художественность стиха, живописность описаний», «изысканные образы, остроум-

ные концепты», что и составляло «тон двора Елизаветы и классических писателей того времени <...> Сиднэ <Филипа Сидни>, Спенсера и других...» [1, с. 268]; особую «негу и наивную грацию» русский критик видел в стихотворении Марло «Страстный пастух — своей возлюбленной» («The Passionate Shepherd to His Love», около 1593), дававшем «полное понятие о гибкости его языка, разнородности его чувств» [1, с. 269; о характерном внимании к языку английской поэзии в России в середине XIX в. см.: 3, с. 137-144; 4, с. 203-206].

Признавая, что «мрачный образ мыслей, дикие нравы, страшный конец Марло» давно создали его образ как творца, «отверженного небом» [1, с. 270], ожидавшего предрешенного свыше безвременного финала, С.Ф. Уваров приводил суждения современной Марло английской публицистики, воспринимавшей гибель драматурга как божью кару за хулы и безверие, а его самого — как порочного гения, заблудившегося в земной жизни, способствовавшего «дьявольскому атеизму», «распущенности нравов» и в конечном итоге поглощенного адом [1, с. 271-272]. Однако уже в начале XVII в. были и те немногие, кто, сумев несколько дистанцировать Марло-драматурга от Марло-человека, оценили художественные достоинства его произведений: например, Джон Хейвуд, назвавший «Мальтийского еврея» «лучшим творением первого из поэтов», или Майкл Дрейтон, подчеркнувший «прекрасное безумие» таланта английского драматурга [1, с. 40, 273]. Столь же разительными, по наблюдению С.Ф. Уварова, были и суждения о Кристофере Марло поэтов, прозаиков, литературных критиков нового времени, одни из которых видели в безвременно ушедшем литераторе несостоявшегося «опасного соперника» Шекспира (Дж.-П.Кольер), другие — только лишь интересную личность, о которой нужно писать, но чьи произведения нет особого смысла переводить и издавать (например, автор «Жизни поэта» Л. Тик, не поместивший ни одной из драм Марло в сборниках переводов английской драматургии), третьи — не особо примечательного драматурга, уступавшего в даровании Роберту Грину (Г.Г. Гервинус) [1, с. 274, 277]. Излагая полярные точки зрения, С.Ф. Уваров предлагал заинтересованному читателю сформулировать самостоятельную позицию, исходя исключительно из достоинств и недостатков самих произведений, в связи с чем приводил фрагменты текстов Марло на английском языке, а также пространные фрагменты из «Эдуарда II» в своем прозаическом переводе.

Обстоятельства создания очерка С.Ф. Уварова были впоследствии воссозданы в воспоминаниях писателя П.Д. Боборыкина, в ту пору студента Дерптского университета, не преминувшего подчеркнуть свое участие в подготовке и написании статьи: «В это время <во второй половине 1850-х гг.> он <С.Ф. Уваров> ушел в предшественников Шекспира, в изучение этюдов Тэна о староанглийском театре. И я стал упрашивать его разработать эту тему, остановившись на самом крупном из предтеч Шекспира — Кристофере Марло. Язык автора мы и очищали целую почти зиму от чересчур нерусских особенностей. Эту статью я повез в Петербург уже как автор первой моей комедии и был особенно рад, что мне удалось поместить ее в «Русском слове»» [5, с. 72]. Помимо участия П.Д. Боборыкина, отметим также влияние на С.Ф. Уварова статьи «Analytical Essays on the Early English Dramatists» («Аналитические очерки о ранних английских драматургах»), помещенной за подписью Н.М. в №№4, 7, 9 «Blackwood's Edinburgh Magazine» за 1817 г. [6]; на нее русский критик опирался в оценках отдельных трагедий и в подробном разборе «Эдуарда II».

Материал очерка С.Ф. Уварова был в 1865 г. использован В.П. Боткиным при подготовке статьи «Литература и театр в Англии до Шекспира» [7, с. IX — XLVI], предварявшей первый том первого в России «Полного собрания драматических произведений Шекспира в переводе русских писателей», изданного Н.В. Гербелем и Н.А. Некрасовым (имя Н.А. Некрасова как соиздателя в первом томе не было указано, что вызвало его преклонения с Н.В. Гербелем, завершившиеся тем, что последующие тома выходили с указанием имен обоих издателей [8, с. 29-30]). В.П. Боткин отмечал стремление Марло «изображать взрывы необычайных и необузданных страстей», особо характеризовал «титанический» образ Тамерлана, жестокое величие которого подчеркнуто «великолепно-напыщенным стилем» описания [6, с. XXXIV], подчеркивал сочетание в лице Марло и драматурга, и актера, свойственное для елизаветинской эпохи [7, с. XLVI]. В отдельное примечание В.П. Боткин вынес суждение о марловском «Фаусте», который, опираясь на народную немец-

кую легенду, сохранил «с небольшими изменениями» всю ее сюжетную канву – «отчаяние Фауста после неудачи его покорить себе мир силою мысли, искусством и наукою, союз его с Мефистофелем, жизнь Фауста при дворе папы и немецкого императора, страсть его к призраку прекрасной Елены и, наконец, гибель его», выделив в качестве доминанты контраст скоротечности и преходящести земного счастья и вечности мук ада, в которые погружена погибшая душа [7, с. XXXIV].

Таким образом, автором первого литературно-критического материала о творчестве Кристофера Марло в России стал С.Ф. Уваров, который в очерке «Марло, один из предшественников Шекспира», помещенном на страницах «Русского слова» в 1859 г., осмыслил эволюцию драматургического творчества

Марло, его методы модернизации английской драмы, а также значимость его заслуг в становлении в недалеком будущем шекспировского театра. Материал очерка С.Ф. Уварова был использован В.П. Боткиным при подготовке статьи «Литература и театр в Англии до Шекспира», предварявшей первый том первого в России «Полного собрания драматических произведений Шекспира в переводе русских писателей» (1865 – 1868).

*\* Статья подготовлена в рамках реализации проекта по гранту Президента РФ МД-2112.2013.6 «Текстология и поэтика русского художественного перевода XIX – начала XXI века: рецепция поэзии английского романтизма в синхронии и диахронии».*

#### Библиографический список

1. Уваров, С.Ф. Марло, один из предшественников Шекспира: очерк из истории английской драмы // Русское слово. – 1859. – № 2; № 3.
2. Жаткин, Д.Н. Н.В. Гербель – переводчик фрагментов пьесы Кристофера Марло «Эдуард II» / Д.Н. Жаткин, Н.Ю. Орлова // Культурная жизнь Юга России. – 2010. – № 3.
3. Жаткин, Д.Н. Английская романтическая поэзия в русских переводах 1840 – 1850-х гг. // Вестник Московского государственного областного университета. – 2008. – №3. – Сер. Русская филология.
4. Жаткин, Д.Н. Традиции творчества Дж.-Г. Байрона и байронические мотивы в лирике И.И. Козлова / Д.Н. Жаткин, С.В. Бобылева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4.
5. Боборыкин, П.Д. За полвека: воспоминания. – М., 2003.
6. Analytical Essays on the Early English Dramatists // Blackwood's Edinburgh Magazine. – 1817. – № 4 (June). – (№I. Faustus. – Marlowe); №7 (Oct.). – (№II. Edward II. – Marlowe); №9 (Dec.). – (№III. Jew of Malta. – Marlowe).
7. Боткин, В.П. Литература и театр в Англии до Шекспира // Полное собр. драматических произведений Шекспира в переводе русских писателей: в 4 т. – СПб., 1865. – Т. 1.
8. Тэн-Чагай, Н.Ю. Творческая и издательская деятельность Н.В. Гербеля в контексте русско-английских литературных связей XIX века: дис. ... канд. филол. наук / Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2011.

#### Bibliography

1. Uvarov, S.F. Marlo, odin iz predshestvennikov Shekspira: ocherk iz istorii anglijskoj dramih // Russkoe slovo. – 1859. – № 2; № 3.
2. Zhatkin, D.N. N.V. Gerbelj – perevodchik fragmentov pjesih Kristofera Marlo «Ehduard II» / D.N. Zhatkin, N.Yu. Orlova // Kuljturnaya zhiznj Yuga Rossii. – 2010. – № 3.
3. Zhatkin, D.N. Anglijskaya romanticheskaya poehziya v russkikh perevodakh 1840 – 1850-kh gg. // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. – 2008. – №3. – Ser. Russkaya filologiya.
4. Zhatkin, D.N. Tradicii tvorcestva Dzh.-G. Bayrona i bayronicheskie motivih v lirike I.I. Kozlova / D.N. Zhatkin, S.V. Bobihleva // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2010. – № 4.
5. Boborihkin, P.D. Za polveka: vospominaniya. – M., 2003.
6. Analytical Essays on the Early English Dramatists // Blackwood's Edinburgh Magazine. – 1817. – № 4 (June). – (№I. Faustus. – Marlowe); №7 (Oct.). – (№II. Edward II. – Marlowe); №9 (Dec.). – (№III. Jew of Malta. – Marlowe).
7. Botkin, V.P. Literatura i teatr v Anglii do Shekspira // Polnoe sobr. dramaticheskikh proizvedenij Shekspira v perevode russkikh pisatelej: v 4 t. – SPb., 1865. – T. 1.
8. Tehn-Chagaj, N.Yu. Tvorcheskaya i izdateljskaya deyatel'nostj N.V. Gerbelija v kontekste russko-anglijskikh literaturnihk svyazey XIX veka: dis. ... kand. filol. nauk / Saratovskij gos. un-t im. N.G. Chernihshevskogo. – Saratov, 2011.

*Статья поступила в редакцию 20.06.13*

УДК 80/81; 008

*Ivanishcheva O.N. MOTHER TONGUE AS A CONDITION OF ETHNIC IDENTITY (IN THE EXAMPLE OF MURMANSK REGION).* Results of research on the role of language in the process of ethnic self-identification are presented, is shown how the erosion of ethnicity is associated with loss of language in the era of globalization, the role of language is considered the ratio related to the operation of it as a translator of ethnic culture, and its communicative function.

*Key words: ethnic identity, mother tongue, loss of ethnic consciousness.*

*О.Н. Иванищева, д-р филол. наук, проф., зав. каф. культурологии и межкультурных коммуникаций, теории языка и журналистики Мурманского гос. гуманитарного университета, г. Мурманск, E-mail: oivanishcheva@gmail.com*

## **РОДНОЙ ЯЗЫК КАК УСЛОВИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НАСЕЛЕНИЯ МУРМАНСКОЙ ОБЛАСТИ)\***

В статье представлены результаты исследования роли языка в процессе этнической самоидентификации, показано, как размывание этнической принадлежности связано с утратой языка в эпоху глобализации, рассматривается соотношение роли языка, связанной с функционированием его в качестве транслятора этнической культуры, и его коммуникативной функции.

*Ключевые слова: этническая самоидентификация, родной язык, деэтнизация.*

Исследование роли языка в самоидентификации личности актуально, как минимум, по двум причинам.

Во-первых, определяя роль языка в своей жизни, личность автоматически определяет свою принадлежность к тому или

иному этносу. Это влечет за собой ряд последствий: желание сохранить свой язык приводит к попыткам сохранить этнос, государственность, независимость. Это в свою очередь может повлечь за собой ряд политических последствий (изменения

закона, война, значительные политические решения). Во-вторых, выясняя свое отношение к тому или иному языку, личность формирует свое самосознание, свои ценностные установки.

Эти два положения позволяют нам говорить о внешней и внутренней самоидентификации личности.

Последствия внешней самоидентификации, представленные в разного рода опросах, анкетах, переписях, отражаются на языковой политике отдельно взятого государства. Последствия внутренней самоидентификации, менее заметные и еще менее изученные, позволяют говорить о психологическом климате в отдельно взятой стране, регионе или коллективе.

Газета The Independent в 2007 году отметила, что, по утверждению британских исследователей, к концу столетия может исчезнуть до 40% языков. Произойдет это потому, что 80% населения мира говорит на английском, русском и китайском, не оставляя шансов на выживание более мелким собратям. При этом «живые» языки исчезают быстрее, чем представители живой природы на планете. Каждые две недели человечество лишается одного наречия.

«Существует 357 языков, на каждом из которых общается менее 50 человек. У редких диалектов признаки исчезновения появляются с большей вероятностью, чем у более распространенных», – отметил профессор Билл Сазерленд, биолог из университета Восточной Англии. – «И спасти их практически невозможно» [1].

Можно ли при этом говорить об утрате человеческих личностей, представителей этносов? Как влияют биологические и политические факторы на сохранение языков? Что является условием сохранения языка в большей степени: внутренние или внешние факторы? Эти вопросы могут быть рассмотрены с точки зрения антропологической, т.е. с точки зрения самого носителя языка, его самосознания и самоидентификации.

Как показывают окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года [2], Российская Федерация является одним из самых многонациональных государств мира – представители свыше 160 национальностей проживают на территории страны. 7 народов, населяющих Россию, – русские, украинцы, татары, башкиры, чувашы, чеченцы и армяне, имеют численность населения, превышающую 1 млн. человек. Русские являются наиболее многочисленной национальностью, их численность составила 115,89 млн. человек (80,9% жителей страны).

Каждый язык в переписном листе имел свой код, кодов всего 770. Представленная национальная палитра поражает воображение. Здесь «затундренные крестьяне», «удмурты слободские», «крещеные» (код 222), «крещёны» (820), «крещенцы» (232), «староверы» (264), «мамоны», «фараоны». Кроме «папуасов» и народа «хули» появились, видимо, их потомки – «папуасы хули», очень актуальный для России народ. Кроме «украинцев», есть «хохлы». Есть неизвестные науке национальности – «гражданин земли» (452), «гражданин мира» (453), «жители вселенной», «земляне», «иностранцы», «советские», «интернационалисты», «космополиты», «мулаты», «метисы», «полукровки». Разнообразен перечень афронациональностей – «афро», «афроамериканец», «афросиянин». Есть 9 национальностей болгар (волжские и волжеские). Есть народы «бангладешы» (441) и «бангладешцы» (569). Есть «беларусы» (80) и «белорусы» (11). Вводится разнообразие среди русских – «руснаки» (1466), «русняки» (1467), «русские» (2), «русские казаки» (186), «русские немцы» (137), «русские поморы» (190), «русскоустынцы» (328), «русско-устынцы» (908), «ведороссы» (741), «ведо-россы» (740), «ведруссы» (742), «великороссы» (180), «кацапы» (1163), просто «витебские» (1202). Адыгейский народ разбит на 13 национальностей, марийцы на 10 – «мари», «марийцы луговые», «марийцы лесные», «марийцы горные» и т. п. Литовцы представлены 7 составляющими. Существуют «крымскотатарский» (146), «крымско-татарский» (147), «сибиро-татарский» (413), «сибирско-татарский» (415), «татарско-юртовский» (174), языки «татар юртовских» (173), «юртовских татар» (176), «сибирских татар» (414). Многочисленные марийцы имеют – «горномарийский» (90), «горный марийский» (107), «марийский горный» (108) и ещё несколько языков. Уникальность разработки подтверждает выявление около 15 языков жестов: «язык жестовый», «язык пальцевый глухих», «язык пальцевый глухонемых», «язык русский глухих», «язык российский жестовый» и т. п.

В 2010 г. владение русским языком указало 138 млн. человек (99,4% из числа ответивших на вопрос о владении русским языком).

Среди других языков наиболее распространенными являются английский, татарский, немецкий, чеченский, башкирский, украинский, чувашский [3].

В Мурманской области, по данным переписи 2010 года, проживает 89% русских, 4,7% украинцев, 1,7% белорусов, 0,8% татар, 0,5% азербайджанцев, 0,2% саами, 0,2% коми, из них 0,1% коми-ижемцы [4]. Количество носителей этнических групп, кроме русских, в Мурманской области уменьшилось по сравнению с 2002 годом или осталось на прежнем уровне.

В современной науке исследователи больше обращаются к проблемам языковой ситуации, языкового планирования, языкового строительства, т.е. по сути вторжения в сущность отношений между языком и личностью. Ср. классическое определение языкового планирования как *сознательного* влияния на развитие социального языка (напр.: [5, с. 441-472]).

Исследования, посвященные аккультурации в иноязычной среде, выявляют факторы, связанные с социально-языковой средой эмигранта и влияющие на его самоощущение. Это *язык окружения* (это диалект родного языка? совершенно неизвестный язык? престижный ли это язык? изучался ли он заранее, до переселения? какие есть учебники и пособия, литература по этому языку?); *подготовленность к эмиграции* (имеет ли человек навыки изучения второго языка? какими другими языками владеет? насколько представляет себе, что его ожидает? имеет ли перед глазами успешные примеры интеграции? насколько он мотивирован к изучению языка и интеграции?); *возраст переселения* (процесс овладения вторым языком происходит по-разному в разных возрастах); *состав членов семьи* (насколько зависит успех интеграции всей семьи от действий отдельных её членов? осознается ли это? с кем, как много, на каких языках происходит общение в семье?); *возможности участия в жизни принимающего общества; положение на родине* (или там, откуда человек переселился); *характер, темперамент, тип личности, умение концентрироваться на решении проблем, способность к автодидактике* [6, с. 147-148].

В данной статье мы хотели бы показать ту роль языка, которую он действительно играет в процессе самоидентификации этнической личности.

Методом исследования явился «*биографический метод*» [7, с. 63-82]. Этот метод органичен для нашей работы, так как позволяет анализировать сознание и самосознание. Кроме того, «биографический метод <...> увеличивает шансы исследователя в понимании нестандартных или «отклоняющихся» от общепринятого смысловых перспектив» [8, с. 67]. В нашем исследовании биографический метод позволил обратиться к такому типу социопсихологического описания, как *языковая биография*. Образцом для нас послужили языковые биографии феннороссов, представленные в работе Е.Ю. Протасовой [9, с. 234-300].

В первую очередь необходимо определиться с главным понятием исследования – родной язык. Критерии определения понятия *родной язык* в современной лингвистике не определены. В.К. Журавлев выдвигает на первое место критерий происхождения и считает родным язык матери, то есть тот язык, на котором с ребёнком начинает общаться мать с момента его рождения и который усваивается им в какой-то мере еще в её утробе. М.Н. Губогло, выдвигая на первое место критерий самоидентификации, считает, что как свой родной язык, так и национальность индивид определяет только сам по своему ощущению и усмотрению. Эти два критерия в определенных случаях может приводить к разным результатам. При использовании критерия М.Н. Губогло в решение вопроса вносится значительный элемент субъективности.

Наконец, родной язык может определяться на основе критерия компетенции, то есть наилучшего владения.

Если, по В.К. Журавлеву, родной язык – категория неизменная, то в соответствии со всеми остальными критериями родной язык индивида в течение его жизни может меняться. У одного и того же индивида может быть два родных языка. Таким образом понятие родной язык вполне адекватно заменяется понятием основной функциональный язык [10, с. 15-17]. По Н.Б. Вахтину и Е.В. Головки, очевидность понятий *материнский язык, родной язык и первый язык* обманчива: материнский язык не обязательно родной, родной язык не обязательно первый. Как утверждают авторы, материнский язык – это язык матери, который ребёнок осваивает незаметно с младенческого возраста и до 5-6 лет благодаря тому, что он постоянно находится на руках у матери или рядом с ней. Родной язык, как пра-

вило, совпадает с материнским, однако в ряде случаев люди могут называть родным язык, который они знают плохо или даже вообще не знают. Первый язык – это язык, который ребёнок выучивает первым; он, как правило, совпадает с материнским, однако и здесь существуют случаи, когда родным языком человека становится не тот, который он выучил первым [11, с. 46]. Кроме того, в литературе при изучении эмигрантского узуса используются понятия «наследственный язык» [12, с. 80], «материчный» и «включенный» языки [13; 14].

Еще большие трудности возникают при определении понятия *родной язык* во время переписки населения: основания для ответа на вопрос о том, какой язык опрашиваемый считает родным, у разных лиц были различны, а разъяснение понятия в инструкции переписчику довольно туманно (родной язык – это язык, который опрашиваемый считает своим родным). В связи с этим В.И. Беликов и Л.П. Крысин требуют внимательного и критического отношения к статистическим данным при их использовании в социолингвистических исследованиях [15, с. 236–238].

С этими проблемами мы также столкнулись в ходе полевых социолингвистических исследований. Ср. мнение одного из информантов: *Для меня родной язык – это тот, с которого ты начал вообще говорить, на котором говорили твои родители, который ты начал первый узнавать, вообще понимать.* Информанты, отвечая на вопрос о родном языке, в основном ориентировались на фактор *знания/незнания* языка своей национальности (евреи, например, называли родным языком русский, азербайджанцы – азербайджанский и русский, говорящие на саамском языке саами – русский и саамский).

В нашем исследовании родной язык – это тот, который родным считает сам информант.

Анализ языковых биографий и реального поведения анкетированных показал, что они при определении своей этнической принадлежности осознают важность общности происхождения и исторических судеб (т.наз. «историческая память»). Интервьюеры участвуют в традиционных праздниках, одеваются по особым случаям в традиционную одежду, отстаивают даже политические права своего народа.

Желание сохранить национальный язык напрямую связано с желанием изучать традиции своего народа и наоборот. Это обстоятельство отмечают в своих интервью носители инокультуры. Знание языка и культуры, исследованное нами, может быть основанием для выделения следующих условных групп на территории Мурманской области:

1 *условной группой* можно считать этническую группу, в которой язык и традиции сохраняются в поколениях на бытовом уровне (домашнее воспитание) – *азербайджанская* этническая группа; 2 *условная группа* – этническая группа, в которой язык не может быть сохранен в силу отсутствия языковой среды; но традиции в поколениях сохранены – *еврейская* этническая группа; 3 *условная группа* – этническая группа, в которой язык активно изучается в его литературном варианте, а традиции восстанавливаются путем обучения, в том числе и при изучении языка, – *немецкая* этническая группа.

Внешняя самоидентификация, объективирующаяся в реальном поведении (участие в праздниках, использование национальной одежды, создание национальных организаций и объединений, занятие традиционными промыслами), как выявило исследование, не всегда напрямую связана с формированием этнического самосознания, т.е. с восприятием антитезы «мы – они». Особенно это заметно у потомков смешанных браков. Дети и внуки смешанных браков (саами/коми; саами/русские; евреи/русские; азербайджанцы/армяне и др.), соблюдая традиции, напр., саамского народа (игры, саамский футбол, оленеводство, отстаивание прав народа в различных организациях и проектах), не знают языка, не проявляют других признаков национальной идентичности (у евреев, напр., иудаизм, община, нормы бытовой культуры, пища). В этих случаях правомерно говорить о некоем «конструировании» условной самоидентификации (см. об этом: [16]).

Наши наблюдения позволяют утверждать, что в среде *русскоязычного монолингвизма* отсутствует прямая и однозначная зависимость и между степенью знания анкетированных своего этнического языка и внутренней самоидентификацией. Признавая родным языком язык своего этноса, носители культуры иногда его не знают и не хотят изучать. Негативным примером этого могут служить молодые представители саамского этноса. Имея близких родственников, знающих язык, молодые саами не говорят на языке, не учат его или, что еще страшнее, начинают изу-

чать северосаамский язык. С начала 2012-2013 учебного года преподавание кильдинского диалекта саамского языка в Саамском национальном колледже села Ловозеро (бывшее ПТУ № 26) прекратилось, а во втором семестре началось преподавание северосаамского языка (язык западных саамов) вместо кильдинского, что является серьезной угрозой для существования кильдинского диалекта и может ускорить полную его утрату.

Для изучения родного языка недостаточно только желания, а оно все-таки есть у представителей этнических групп, но возможности есть не всегда. Ср. отрывки из языковых биографий:

*Есть желание изучать этот язык дальше?*

Ну, Вы знаете, желание учиться всегда есть, но как таковых возможностей нет и учителей нет. Если бы я жила в Израиле, то там есть. Если я уеду туда, то...

*Есть возможность изучать родной язык для евреев?*

Родной-то язык не иврит, а идиш. А кто же учит идиш? Мы даем возможность встретиться, перевести что-то, песню перевести. Не воспитаны наши дети в желании знать.

Нет ауры, нет мотивации.

Многие Вам скажут. Они уже от языка отходят.

*Государство создает возможности?*

Государство может создавать условия для языка более массового (азербайджанский). Хотя и не препятствует. Хотите изучать идиш, пожалуйста. В Петербурге есть светские еврейские школы и садики. Туда не попасть. На территории Мурманской области не препятствуют. В Мончегорске был языковой центр. Ну многие и уехали. Организаторы, от которых исходила сила, молодость...

Государство очень даже поддерживает.

*Хотите ли Вы изучать свой родной (азербайджанский) язык?*

Да

*Есть ли у Вас возможность изучать родной язык по месту жительства в Мурманской области?*

Нет

*Запрещают ли Вам говорить на родном языке?*

Нет

*Поощряют ли Вас говорить на родном языке?*

Нет особо

*А потом почему Вы решили, что язык (немецкий) надо изучать?*

Но все равно что-то сидит в тебе, свербит. И говорит, что надо. Надо язык изучать.

*Какое место в Вашей сегодняшней жизни занимает немецкий язык?*

Вы знаете, я не могу сказать, какое конкретно место, но могу сказать, что это для меня как ощущение полного счастья жизни.

Как видим, главные основания этнической самоидентификации (необходимость соотносить себя с кем-то или чем-то; стремление к чувству общности; связь поколений; знакомство человеческого мышления; стремление к ощущению избранности; бинарная оппозиция «свои-чужие») у разных этнических групп региона представлены по-разному: это зависит от степени социокультурной интеграции этнических меньшинств в регионе. Длительный опыт аккультурации, а затем ассимиляции, а также негативный фактор – дискриминация или преследования по этническому признаку нередко становятся основными факторами, которые формируют этническую самоидентификацию ряда этнических меньшинств [17].

Напр., ассимиляция личного имени представителя определенного этноса представляет важным доказательством деэтнизации. В рамках магистерской диссертации, написанной под руководством автора настоящей статьи, Е.Н. Шемелиной (Сухановой) было проведено 30 неформализованных интервью в форме беседы и 121 анкетирование с лицами разных национальностей (татары, чувашы, азербайджанцы), мужского и женского пола в возрасте от 18 до 56 лет. Анализ показал, что 24% опрошенных представителей этнических групп категорически против адаптации своего национального имени под русскоязычную среду: *«Категорически не одобряю тех, кто своих детей называет русскими именами»* (Заира); *«Я не понимаю, зачем самим представляться или дочерей называть Оксанами или Катями ...ведь никто из русских своих не называет, допустим, Заремой, Азаматом, Асланом.... у нас столько имен красивых... а русские даже с отчеством некрасиво звучат... ну допустим... Лилиана Аслановна или Василий Байзетович или Оксана Казбековна»* (Фатима). Однако 76% респондентов все же изменя-

ют свои имена при общении с людьми русской национальности. Причинами смены имени указываются упрощение коммуникации (78%) и избежание негативных ассоциаций, связанных с национальной принадлежностью (12%): «*Да, я представляюсь русским именем Миша. Причины могут быть разными, зачастую это негативные ассоциации с моим настоящим именем*» (Мухаммат); «*Знаю одну женщину пожилую. Ее зовут Бондаренко Зарема Тимофеевна. Звучит нелепо. Но вот брата моего зовут Кургохъ, но все его называют Павел. Или Умар, которого называют Шурик. Просто многие древние имена сейчас людям выговорить сложно, особенно людям другой национальности. Например, такие имена, как Елбздыхъ, Сызрыхъ и т.д. Поэтому почему бы не упростить общение*» (Азамат).

Большинство представителей этнических групп действительно адаптируют своё национальное имя к новой языковой среде, но делают это только при общении с непосредственным представителем другой культуры. Среди своих соотечественников они представляются своими исконными именами, а также по большей части сохраняют свои имена в личных документах.

Таким образом, язык играет весьма разнообразную роль в процессе этнической самоидентификации.

С одной стороны, язык – один из базовых элементов и внешней, и внутренней самоидентификации. Внешняя самоидентификация выражается в реальном поведении представи-

телей этноса, большая часть которых ассоциируется с вербальными средствами выражения. Внутренняя идентификация связана с особым чувством языка, его особым эмоциональным восприятием, что подтверждает наше исследование.

С другой стороны, наше исследование подтверждает и тот факт, что утрата только языка не ведёт к деэтнизации ни в реальном поведении, ни в самосознании (Ср.: [18]). Незнание родного языка или нежелание его учить не означает, что личность не ассоциирует себя с определенным этносом. В определении своей национальности играют роль личные (семья, воспитание, роль родителей) и общественные факторы (окружающая среда).

Можно даже утверждать, что размывание этнической принадлежности в эпоху глобализации не заканчивается и не начинается с утраты языка. Никто не оспаривает роль языка, связанную с функционированием его в качестве *транслятора* этнической культуры. Но при этом его *коммуникативная функция*, функция общения, все больше разрушается в малых этнических группах. Поэтому родной язык можно представить как условие самоидентификации личности, но степень его необходимости в этом процессе можно и нужно обсуждать.

\* Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0272.

#### Библиографический список

- [Э/р]. – Р/д: <http://news.samaratoday.ru/news/127140/>
- [Э/р]. – Р/д: [http://www.perepis-2010.ru/results\\_of\\_the\\_census/results-inform.php](http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php).
- [Э/р]. – Р/д: [http://www.perepis-2010.ru/results\\_of\\_the\\_census/results-inform.php](http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php).
- [Э/р]. – Р/д: <http://murmanskstat.nw-region.ru/census/>.
- Хауген, Э. Лингвистика и языковое планирование // Новое в лингвистике. – Вып. VII: Социолингвистика. – М., 1975.
- Протасова, Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. – СПб., 2004.
- Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования. – М., 2003.
- Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования. – М., 2003.
- Протасова, Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. – СПб., 2004.
- Дьячков, М.В. Социальная роль языков в многоэтнических обществах: пособие для ун-тов и пед. ин-тов. – М., 1993.
- Вахтин, Н.Б. Социолингвистика и социология языка: учеб. пособие / Н.Б. Вахтин, Е.В. Головкин. – СПб., 2004.
- Протасова, Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. – СПб., 2004.
- Протасова, Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. – СПб., 2004.
- Зеленин, А.В. Типология лексических заимствований в эмигрантской прессе (1919–1939) // Вопросы языкознания. – 2008. – № 1.
- Беликов, В.И. Социолингвистика: учебник для вузов / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – М., 2001.
- Штейн, Е.Э. Формирование этнической самоидентификации у потомков русско-еврейских браков в современной России : автореф. дис. ... д-ра. ист. наук. – М., 2005.
- Штейн, Е.Э. Формирование этнической самоидентификации у потомков русско-еврейских браков в современной России : автореф. дис. ... д-ра. ист. наук. – М., 2005.
- Макарова, Е.Ю. Язык как основа этнической культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Волгоград, 2006.

#### Bibliography

- [Eh/r]. – R/d: <http://news.samaratoday.ru/news/127140/>
- [Eh/r]. – R/d: [http://www.perepis-2010.ru/results\\_of\\_the\\_census/results-inform.php](http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php).
- [Eh/r]. – R/d: [http://www.perepis-2010.ru/results\\_of\\_the\\_census/results-inform.php](http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php).
- [Eh/r]. – R/d: <http://murmanskstat.nw-region.ru/census/>.
- Khaugen, E. Lingvistika i yazyhkovoe planirovanie // Novoe v lingvistike. – Vihp. VII: Sociolingvistika. – M., 1975.
- Protasova, E.Yu. Fennorossih: zhiznj i upotreblenie yazyhka. – SPb., 2004.
- Devyatko, I.F. Metodih sociologicheskogo issledovaniya. – M., 2003.
- Devyatko, I.F. Metodih sociologicheskogo issledovaniya. – M., 2003.
- Protasova, E.Yu. Fennorossih: zhiznj i upotreblenie yazyhka. – SPb., 2004.
- Djyachkov, M.V. Socialjnaya rolj yazyhkov v mnogoehnicheskikh obshestvakh: posobie dlya un-tov i ped. in-tov. – M., 1993.
- Vakhtin, N.B. Sociolingvistika i sociologiya yazyhka: ucheb. posobie / N.B. Vakhtin, E.V. Golovko. – SPb., 2004.
- Protasova, E.Yu. Fennorossih: zhiznj i upotreblenie yazyhka. – SPb., 2004.
- Protasova, E.Yu. Fennorossih: zhiznj i upotreblenie yazyhka. – SPb., 2004.
- Zelenin, A.V. Tipologiya leksicheskikh zaimstvovaniy v eh migrantskoj presse (1919–1939) // Voprosih yazyhkoznaniya. – 2008. – № 1.
- Belikov, V.I. Sociolingvistika: uchebnik dlya vuzov / V.I. Belikov, L.P. Krihsin. – M., 2001.
- Shteyjn, E.Eh. Formirovanie eh nicheskoy samoidentifikacii u potomkov russko-evrejskikh brakov v sovremennoj Rossii : avtoref. dis. ... d-ra. ist. nauk. – M., 2005.
- Shteyjn, E.Eh. Formirovanie eh nicheskoy samoidentifikacii u potomkov russko-evrejskikh brakov v sovremennoj Rossii : avtoref. dis. ... d-ra. ist. nauk. – M., 2005.
- Makarova, E.Yu. Yazyhk kak osnova eh nicheskoy kul'turih: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – Volgograd, 2006.

Статья поступила в редакцию 22.06.13

УДК 821.161.1

**Lavrenteva N. V. RECEPTION OF THE FAUST'S IMAGE IN THE BORIS PASTERNAK' WORKS IN THE CONTEXT OF THE PERCEPTION OF THE «GERMAN TEXT».** This article analyzes the reception of the image of Faust in the works by Boris Pasternak. The material of the study were the poet's letters, his poetry and prose, social and political essays. We conducted a comparative analysis of Faust and Hamlet's images from the homonymous poem, included in the cycle, written by Yuri Zhivago in the novel «Doctor Zhivago».

**Key words:** Pasternak, «the German text», Faust, intertextuality.

*Н.В. Лаврентьева, канд. филол. наук, доц. каф. журналистики Рязанского гос. университета им. С.А. Есенина, докторант МПГУ, г. Рязань, E-mail: natlaw@yandex.ru*

## **РЕЦЕПЦИЯ ОБРАЗА ФАУСТА В ТВОРЧЕСТВЕ Б. ПАСТЕРНАКА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ «НЕМЕЦКОГО ТЕКСТА»**

В статье анализируется рецепция образа Фауста в творчестве Б. Пастернака. Материалом исследования стали письма поэта, его поэтические и прозаические произведения, публицистика. Нами проведен сопоставительный анализ образов Фауста и Гамлета, героя одноименного стихотворения из цикла, созданного Юрием Живаго в романе «Доктор Живаго».

*Ключевые слова:* Пастернак, «немецкий текст», Фауст, интертекстуальность.

Современный этап развития литературоведения характеризуется непреходящим интересом к творчеству Б. Пастернака не только у представителей литературоведения, но и лингвистики, философии, методики преподавания филологических дисциплин. Творчество Б. Пастернака привлекало и привлекает многочисленные когорты исследователей. Среди изысканий литературоведов часть работ посвящена анализу поэтической системы (А.К. Жолковский, И.П. Смирнов, В.С. Баевский, М.Л. Гаспаров, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев, К.Ф. Тарановский, О'Сонног и др.), ряд исследований представляют собой многоаспектный анализ творчества Б. Пастернака (Е.Б. Пастернак, Л. Флейшман, В.Н. Альфонсов и др.), проблемы прозаических произведений поэта стали объектом анализа в работах А.А. Газизовой, Р. Якобсона, А. С. Акимовой, актуальным для современных ученых представляется вопрос об эстетико-философских проблемах поэзии и прозы Б. Пастернака (Л. Флейшман, А. Хан, М.О' Кутерье и др.). В работах Е. Фарыно творчество Б. Пастернака рассматривается с мифологических позиций, которые находят свое продолжение в работах В.С. Баевского и Л.Л. Горелик, с позиций интертекстуальности рассматривает поэтическое наследие нобелевского лауреата И.П. Смирнов.

Е.Б. Пастернак, Н.Н. Вильмонт, М. Баевский, Л. Флейшман, Л.Л. Горелик, Е. Павловец рассматривали творчество Б. Пастернака сквозь призму компаративистики. В последние десятилетия подобный аспект пастернаковедения стал наиболее востребованным и актуальным: диссертационные исследования В.Б. Скурыдиной, Л.Н. Ивашутиной, Е.И. Леенсон, Д.А. Малева-ной-Митарджян, А.Н. Позднякова.

Несмотря на достаточное количество достойных и содержательных работ, проблема далека от разрешения, потому что современный этап развития науки предлагает новые методы и приемы для более точного и детального исследования творческого наследия авторов XIX и XX веков.

Объект анализа данной статьи – рецепция образа Фауста в творчестве Б. Пастернака. Поэзия и проза Бориса Пастернака во многом ориентированы на культуру и литературу Германии. Совокупность всех возможных обращений к произведениям немецкой культуры мы позиционируем как «немецкий текст».

Термин «немецкий текст» в современном литературоведении возник как клиширование уже существующих в научном обиходе «текстов»: «петербургский текст», «московский текст», «шекспировский текст», «историософский текст». О.С. Карпухина предлагает рассматривать «немецкий текст» как составную часть «культурного текста», что является неоспоримым, а «культурный текст» в свою очередь, по мнению исследователя, – это «знаковая система», которая рассматривается «в качестве звена иерархической цепочки «индивидуальное сознание – текст – культура» [1, с. 6]. Мы считаем необходимым уточнить ступени иерархической цепочки. По нашему мнению, первой ступенью должен быть сам «культурный текст», который оказывает определенное воздействие на «индивидуальное сознание» – вторую ступень, а затем уже все это реализуется в новом тексте – третьей ступень (текст – абсолютно любая знаковая система).

В данном случае уместным будет вспомнить об уже существующих моделях коммуникации, так как восприятие «культурного текста» есть не что иное, как информационный обмен. В таком случае, полагая основным то воздействие, которое оказывается на реципиента с помощью текста, «коммуникатором» можно обозначить «немецкий текст», «индивидуальное сознание» (подразумеваются творческие и мировоззренческие установки участника) – проводник, а «коммуникант» – новый текст, возникший на основе восприятия, в нашем случае, немецкоязычной культурной среды.

Б. Пастернак, таким образом, в определенной степени участник своеобразного коммуникационного процесса, в котором основную роль играют тексты.

Особенность «немецкого текста», на наш взгляд, еще и в том, что данное сложноорганизованное явление состоит из множества разнонаправленных знаковых систем, которые, в свою очередь, также могут существовать в виде «текста»: «гетевский текст», «гейневский текст» по аналогии с «шекспировским», «марбургский текст» и т.п. Можно сколько угодно дополнять настоящий список, но все предложенное так или иначе будет находиться в рамках «немецкого текста». В настоящей статье мы обращаемся к одной из знаковых составляющих «немецкого текста» – образу Фауста, который активно разрабатывался в творческой лаборатории Б. Пастернака.

«Немецкий текст» в творчестве Бориса Пастернака – феномен, предполагающий использование определенной методологической базы. Подобная необходимость объясняется вариативностью и многообразием приемов и методов включения «немецкого текста» в произведения самим поэтом. Основой для нашего исследования стала школа компаративистики (сравнительного литературоведения), основные положения которой были заложены в работах А.Н. Веселовского [2].

К проблеме интерпретации образа «русского Фауста» XX века филологи обращаются постоянно: классический труд В.М. Жирмунского «Гете в русской литературе» [3], статьи и монографии А. Аникста [4], работы Г.В. Якушевой [5], Г.Г. Ишимбаевой [6] и др. Мы также неоднократно обращались к указанной проблеме [7], однако она до сих пор представляется нам не вполне изученной и открытой для дальнейших исследований.

Однако, несмотря на многочисленные комментарии, решение заявленной проблемы далеко от логического финала. Недостаточное внимание, на наш взгляд, уделяется Фаусту Б. Пастернака. Каждая эпоха создает свой вариант образа «русского Фауста». Г.Г. Ишимбаева выделяет дореволюционный период, период между мировыми войнами, а далее «по десятилетиям – 50-е, 60-е, 70-е и т.д. Исследователь утверждает: «В каждом из названных периодов проявляется своя ведущая тенденция в истолковании гетевского произведения, связанная с социальными условиями конкретно-исторического времени» [6, с. 9]. Несомненно, это утверждение закономерно и бесспорно, однако данная классификация не предусматривает возможности развития образа Фауста в рамках творчества одного автора. Если Фауст-Мастер М.А. Булгакова, несмотря на несколько редакций романа, так или иначе укладывается в рамки межвоенного периода, то Фауст Б.Л. Пастернака впервые возникает в поэзии в 1910-х годах, то есть в межвоенный период, а роман «Доктор Живаго» написан в послевоенный период, поэтому вопрос о временной отнесенности рецепции Фауста в творчестве Б. Пастернака остается открытым.

Формирование пастернаковского варианта Фауста пришлось на первые десятилетия XX века, полученная модель реализуется в рамках общего восприятия Б. Пастернаком немецкой философии и литературы. В поэтическом пространстве указанного периода имя Фауста вновь стало знаковым, к нему обращаются представители совершенно разных направлений, течений, немецкий герой становится одним из центральных персонажей русской литературы. С.М. Соловьев, В.Я. Брюсов, А.А. Блок, К.Д. Бальмонт, О.Э. Мандельштам, Н.С. Гумилев, В.В. Иванов, А.А. Ахматова, Д. Хармс, П.Г. Антакольский, Н.Н. Ушаков, Б.Ю. Поплавский, К.К. Вагинов, Эллис, И.Л. Сельвинский, Е.Г. Полонская и многие другие «включали» в поэтический лексикон имя Фауста: это могло быть упоминание либо о самом

герое, либо о литературном произведении с подобным названием. Например, стихотворение В. Ходасевича 1919 года «Высокий, сильный, молодой...»:

Он мне очень понравился,  
Особенно потому, что попросил займы  
Четвертый том Гёте,  
Чтобы ознакомиться с «Фаустом».

Б. Пастернак неоднократно обращался к образу Фауста и в ранней лирике («Любовь Фауста», «Елене» и др.), и в поздний творческий период (роман «Доктор Живаго»), однако только художественным творчеством интерес поэта к данному образу не исчерпывается. Довольно часто образ Фауста как символ свободного духа, как знаковая составляющая философии Добра и Зла, как ориентир немецкой литературы XIX века, в том числе и творчества И.В. Гете, как реализация философской категории памяти и бессмертия встречается в публицистике и письмах Б. Пастернака. Например, в одном из писем к Н. Табидзе от 15 октября 1949 года: «Жизнь в полной буквальности повторила последнюю сцену из «Фауста», «Маргариту в темнице» [об арестованной Ольге Ивинской] [8, с. 580].

Б. Пастернак так же, как и его современники, убежден в необходимости создания «русского Фауста». В письме от 15 июля 1942 года, адресованном М.М. Морозову, он пишет: «Я начал большую пьесу в прозе, реалистическую, современную, с войною, – Шекспир тут очень поможет мне, – это российский Фауст, в том смысле, в каком русский Фауст должен содержать в себе Горбунова и Чехова» [8, с. 300]. Замысел не был осуществлен в том плане, в котором он задумывался автором, но сама идея о непреходящем значении образа Фауста для творческой парадигмы Пастернака, найдет свое продолжение в романе «Доктор Живаго».

Масштабный проект стал для поэта и величайшим даром, и серьезнейшим наказанием. В письме от 8 сентября 1947 года О.М. Фрейденберг упоминается о том, что «портить Фауста обязался» [8, с. 503]. Интересно, что Фауст не закавычен, однако в письме от 14 октября 1947 года А.И. Пузикову – гл. редактору Гослитиздата – поэт закавычивает название: «Сейчас ползими я напишу свое собственное, роман в прозе, а затем обязательно возьмусь за начатого уже «Фауста» [8, с. 504]. Конечно, подобное можно объяснить тем, что адресат в первом случае – двоюродная сестра, поэтому возможны некоторые грамматические вольности, а во втором – чиновник от литературы, поэтому необходимо выдержать стиль и грамматику, тем не менее в более поздних письмах вне зависимости от того, кому направлено письмо, Фауст не будет закавычен, хотя, например, название переводов Шекспира Пастернак оформлял правильно: «Сейчас у меня на руках «Лир» для Гослитиздата» [8, с. 529].

Перевод трагедии для Пастернака заключался в создании нового варианта гетевского Фауста, способного утвердиться на русской литературной почве. Возникновению «русского Фауста» в рамках творчества Б. Пастернака также способствовал факт одновременной работы над переводом трагедии И.В. Гете и написанием романа «Доктор Живаго».

Одновременная работа над романом и переводом «Фауста» была чрезвычайно трудна. Практически в каждом письме 1948 года можно обнаружить упоминание и о переводе «Фауста», и о романе. Например, в письме от 20 июля 1948 года С.Д. Спасскому: «Я наконец выбрался в Переделькино, на первое время без выезда, чтобы двинуть Фауста...» [8, с. 534] и здесь же: «Зато я привел в ясность вопрос о рукописи романа... [7, с. 534]; в письме от 9 августа 1948 года: «Средства к существованию я зарабатываю переводами, часто очень серьезными и оправдывающими себя, например сейчас перевожу Фауста, а урывками, редкими и непродолжительными, пишу свое, гораздо, на мой взгляд, свободнее, досказаннее и лучше, чем раньше. Последнее время я писал роман в прозе, написал первую книгу (он будет в двух) и буду продолжать, когда освобожусь от Фауста» [8, с. 535]; в письме от 29 июня – 1 октября 1948 О.М. Фрейденберг: «А теперь я с такой же бешеной торопливостью перевожу первую часть Гетевского Фауста, чтобы этой гонкой заработать возможность и право продолжать и, может быть, закончить зимой свой роман, начинание совершенно бескорыс-

тное и убыточное, потому что он для текущей современной печати не предназначен» [8, с. 541].

Образ Фауста, над которым работал Пастернак во время перевода, оказал определенное воздействие на образ главного героя романа. Среди всех возможных находок сопоставительного анализа романа «Доктор Живаго» и трагедии «Фауст» нас интересует диада Фауст–Гамлет, которая с вызывающим интерес постоянством возникает в творчестве Пастернака. В уже упомянутом нами выше стихотворении «Елене» образы Фауста и Гамлета использованы в одной смысловой парадигме:

*Луя дружил с замашкой  
Фауста, что ли, Гамлета ли,  
Обегал ромашкой...*

Строки должны создать образ «луга» как сильной, смелой, но мятежной, сомневающейся и одинокой личности.

В 1919 году Пастернак пишет несколько стихотворений, которые объединены в цикл «Пять повестей»: «Вдохновение», «Встреча», «Маргарита», «Мефистофель» и «Шекспир». Пастернак вновь совмещает два литературных мира – мир Гете и мир Шекспира, создавая совершенно новое знаковое пространство. Пастернак не пытается воспринимать литературу прошлых эпох как творчество стоящих друг от друга на расстоянии мастеров слова, для него это искусство в целом непреходящем единстве всех элементов. Такое же точно совмещение обнаруживаем и в романе «Доктор Живаго». Юрий Живаго – «русский Фауст» – создает стихотворение «Гамлет». «Двойное» авторство позволяет считать стихотворение программным не только для понимания образа Юрия Живаго, но и для прочтения того внутреннего посыла, который так важен был самому Б. Пастернаку. Элементы гетевской трагедии легко прочтываются в контексте указанного стихотворения. Создать иллюзию «многослойности» позволяет «размытость» образа лирического героя: обыкновенный человек перед лицом судьбы или актер на театральной сцене. Этот прием Пастернак использовал не однажды. Обращался он к нему и в раннем творчестве. В одном из неоконченных прозаических отрывков, датированных 1910 годом, герой исполняет роль Крысолова, волоча за собой шкурку крысы как элемент сценического костюма. В этом отрывке упоминается сцена, театр, но одновременно создается ощущение того, что пространство театра вот-вот раздвинется и сценой для Блафара (так зовут Пастернака) станет весь мир. Особую роль в создании «театральности» в творчестве русского поэта сыграл перевод трагедии «Фауст» И.В. Гете, о котором мы уже упоминали. Немецкий автор начинает произведение с двух прологов, один из которых переводится как «Театральный пролог» или «Пролог в театре». Следующее за ним действие можно рассматривать в двух аспектах: во-первых, Фауст и Мефистофель – актеры, которые разыгрывают представление перед зрителем; во-вторых, Фауст и Мефистофель совершают путешествие – испытание.

Каждую фразу лирического героя «Гамлета» Б. Пастернака можно рассматривать как реализацию личностного начала самого поэта, Юрия Живаго – героя романа, Фауста, Гамлета, наконец, актера, который исполняет роль, а если продолжить крылатое выражение Шекспира «Мир – театр, а люди в нем – актеры», то подобным актером выступает каждый, вновь и вновь выходя на сцену жизни.

Таким образом, обращение к образу Фауста и его многократное использование в поэзии и прозе как знакового элемента и немецкого, и русского культурных кодов различных эпох позволяет Б. Пастернаку реализовать собственные творческие установки, воплотить в творчестве яркую, одаренную личность. Однако Фауст Б. Пастернака не способен успешно справляться с миром действительности, каждый его шаг – путь к гибели, потому что творческая натура, высокоодаренный художник в XX веке обречен на одиночество и непонимание. В стихотворении «Художник» Б.Л. Пастернак очень точно подметил причину противоречий «русского Фауста» XX века:

*Но кто ж он? На какой арене  
Стяжал он поздний опыт свой?  
С кем протекли его боренья?  
С самим собой, с самим собой.*

#### Библиографический список

1. Карпухина, О.С. «Немецкий текст» в творчестве Андрея Белого (художественное освоение философом Рудольфа Штейнера в лирике и прозаических произведениях А. Белого): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2004.
2. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика. – М. – 1989.

3. Жирмунский, В.М. Гёте в русской литературе. – М. – 1982.
4. Аникст, А.А. «Фауст» Гёте: литературный комментарий. – М., 1979.
5. Якушева, Г.Н. Фауст и Мефистофель: вчера и сегодня. – М., 1991.
6. Ишимбаева, Г.Г. Русская фаустиана XX века. – М., 2002.
7. Лаврентьева, Н.В. И.В. Гете и Борис Пастернак (к проблеме русско-немецких литературных связей). – Рязань, 2010.
8. Пастернак, Б.Л. Письма // Собр. соч.: в 11 т. – М., 2005. – Т. IX.
9. Пастернак, Б.Л. Публицистика // Собр. соч.: в 11 т. – М., 2005. – Т. V.

## Bibliography

1. Karpukhina, O.S. «Nemeckiyj tekst» v tvorchestve Andreyja Belogo (khudozhestvennoe osvoenie filosofem Rudoljfa Shteyjnera v lirike i prozaicheskikh proizvedenijj A. Belogo): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Samara, 2004.
2. Veselovskiy, A.N. Istoricheskaya poetika. – М. – 1989.
3. Zhirmunskiy, V.M. Gyote v russkoj literature. – М. – 1982.
4. Anikst, A.A. «Faust» Gyote: literaturnijj kommentarij. – М., 1979.
5. Yakusheva, G.N. Faust i Mefistofelj: vchera i segodnya. – М., 1991.
6. Ishimbaeva, G.G. Russkaya faustiana KhKh veka. – М., 2002.
7. Lavrentjeva, N.V. I.V. Gete i Boris Pasternak (k probleme russko-nemeckikh literaturnihk svyazeyj). – Ryazanj, 2010.
8. Pasternak, B.L. Pisjma // Sobr. soch.: v 11 t. – М., 2005. – Т. IX.
9. Pasternak, B.L. Publicistika // Sobr. soch.: v 11 t. – М., 2005. – Т. V.

Статья поступила в редакцию 12.06.13

УДК 811:512.157

*Malysheva N.V. LEXICAL AND SEMANTIC PARALLELS OF YAKUT AND UIGUR LANGUAGES (DENOMINATION OF HOUSES, HOUSEHOLD ITEMS, TOOLS, CLOTHING, FOOD).* Article is devoted to comparative relationship study of the Yakut and Uygur languages in a separate lexico-semantic group of words denoting the name of dwellings, household items, tools, clothing and food. The article is concerned with the comparison analysis of the quantitative and statistical, structural-typological and lexico-semantic characteristic in the Yakut and the Uighur languages. This allows us to identify important aspects of study the peculiarities of structural typology and lexico-semantic criteria above the lexico-semantic group.

**Key words:** lexico-semantic group, Yakut language, Uigur language, Yakut-Uigur parallels, phonologic characteristic, lexico-semantic characteristic, structural-semantic features, monosyllabic stems, disyllabic stems, trisyllabic stems.

*Н.В. Малышева, аспирант Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nine\_malysheva@mail.ru*

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ ЯКУТСКОГО И УЙГУРСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСНОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ НАЗВАНИЯ ЖИЛИЩ, ПРЕДМЕТОВ БЫТА, ОРУДИЙ ТРУДА, ОДЕЖДЫ И ПИЩИ)

Статья посвящена сравнительному исследованию взаимосвязи якутского и уйгурского языков в отдельно взятой лексико-семантической группе слов, обозначающих названия жилищ, предметов быта, орудий труда, одежды и пищи. В представленной статье в сравнительном плане проводится анализ количественно-статистической, структурно-типологической, лексико-семантической характеристики якутско-уйгурских параллелей, что позволяет выявить важные стороны по изучению особенностей структурной типологии и лексико-семантических признаков вышеназванной лексико-семантической группы.

**Ключевые слова:** лексико-семантическая группа, якутский язык, уйгурский язык, якутско-уйгурские параллели, фонологическая характеристика, лексико-семантическая характеристика, структурно-семантические особенности, односложные основы, двусложные основы, трехсложные основы, структурный тип.

Якутский язык является одним из древнейших тюркских языков. Он в своем историческом развитии претерпел сильное влияние некоторых тюркских, монгольских языков и тунгусо-маньчжурских языков [1, с. 6-7]. В настоящее время отсутствует системное изучение исторической лексики якутского языка. Имеется несколько научных гипотез по проблемам изучения происхождения и истории якутского языка. Однако они не получили единого научного признания.

Таким образом, проведение историко-сравнительных исследований якутского языка с другими современными тюркскими и древнетюркскими языками может способствовать открытию новых научных взглядов и гипотез для решения проблемы происхождения якутского языка и составления сравнительно-исторической лексики тюркских языков, что является основной задачей тюркологической науки.

Лексико-семантическая группа «названия жилищ, предметов быта, орудий труда, одежды и пищи» относится к самой подвижной части словарного фонда, потому что она относится

к материальной культуре народа. Данный пласт лексики включает в себя названия предметов, явлений и действий, зависящих от повседневной жизни и изменения общества. Системное изучение ЛСГ может дать сведения о древних местах обитания и контактах с другими родственными или неродственными народами [2].

Сравнительно-сопоставительное изучение якутского и уйгурского языков является одним из значительных вопросов в области тюркской и, шире, алтайской лингвистики. Происхождение и историческое развитие якутского языка имеет совершенно иной путь, чем большинство тюркских языков [3]. В этой связи в тюркологической науке много спорных моментов по вопросу происхождения якутского языка. Актуальность выбранной темы исследования обусловлена отсутствием в якутском языкознании сравнительных работ, систематизирующих отношение якутского языка к современному уйгурскому языку. В связи с этим, актуальность темы заключается в необходимости: а) исследования исторической лексики якутского и уйгурского языков;

б) установления критериев взаимоотношения якутского и уйгурского языков.

Научных исследований, связанных с современным уйгурским языком, немного. Первым ученым, исследовавшим этот вопрос, является Э.Р. Тенишев. Его работы по диалекту уйгурского языка, этническому и родоплеменному составу народности юйгу, фольклору сарыг-югуров, несомненно, являются бесценным материалом для дальнейшего исследования. И учитывая сложившуюся в якутском языкознании ситуацию с вопросом происхождения истории якутского языка, мы провели сравнительно-сопоставительное исследование якутского и уйгурского языков, потому что ранее такого рода исследования якутского языка с уйгурским языком не проводились.

Итак, в якутско-уйгурских параллелях обнаружено 45 производных основ, обозначающих наименования жилищ, предметов быта, орудий труда, одежды и пищи.

Из выявленных 45 якутско-уйгурских параллелей односложными являются 14, двусложными 28, трехсложными 3 основы. Односложные корни представлены структурными типами ГС, СГС, ГСС, двусложные – СГСГ, ГСГС, ГССГ, СГСГС, СГССГ, ГССГС, СГССГС, трехсложные – ГСГСГС, СГСГСГ, СГСГССГ. Из отмеченных тринадцати фонетических структур наибольшее количество соответствий отмечается в структурном типе СГСГС. По количеству входящих в них лексем они образуют следующую убывающую последовательность: СГСГС – 9 (15,5%), ГС – 7, СГС, ГСГС – по 6, ГСССГ – 5, СГСГ – 3, ГССГ, СГССГС – по 2, ГССГС, ГСГСГС, СГСГСГ, СГСГССГ, ГСС – по 1.

Был проведен анализ фоносемантических, фонологических и количественно-статистических характеристик ЛСГ путем разделения лексических параллелей на пять фоносемантических групп: 1) основы, совпадающие по форме и значению; 2) основы, совпадающие по форме, но несколько расходящиеся по значению; 3) основы с закономерными фонетическими изменениями без семантических сдвигов; 4) основы с закономерными фонетическими и некоторыми семантическими различиями; 5) основы, подвергшиеся наиболее сильным фонетическим изменениям.

**Основы, совпадающие по форме и значению.** В этой фоносемантической группе выявлено пять лексических соответствий (11,1 %). Из них односложными являются 4, двусложной 1 основа. Односложные основы представлены структурными типами ГС – 2, СГС – 2, двусложная СГСГ – 1. В качестве первого звука выступают гласные заднего ряда [о] и переднего [э], смычной [к], сонант [м] и сибилант [с], конечного – сонант [л], смычные [т], [х] и переднерядный [э]. Корни с конечным [л] констатируются в двух случаях: уйг., як. **мал** 'товар, вещь, имущество' [УСР, 1939, с. 92] и уйг., як. **күл** 'пепел, зола, прах' [УСР, 1968, с. 662]. В единичных случаях наблюдаются [т], [х], [э]: уйг. **эт**, як. **эт** 'мясо' [УСР, 1968, с. 63], уйг., як. **ох** 'стрела, пуля, ось' [УСР, 1939, с. 105], уйг. **сигэ**, як. **сигэ** 'верёвка' [УСР, 1939, с. 31].

С фонологической стороны выявляется сохранение всех согласных и гласных звуков во всех структурных типах. В семантическом плане нужно отметить расширение значения слова в уйг. **ох**. Если в якутском языке данная лексема имеет значение 'стрела', то в уйгурском языке она означает 'стрела, пуля, ось'.

**Основы, совпадающие по форме, но несколько расходящиеся по значению.** В данной фоносемантической группе обнаружено шесть лексических соответствий, представленные следующими структурными разновидностями: ГС – 1, СГС – 1, ГСГС – 2, СГССГ – 1, СГСГСГ – 1. Из них односложными являются 3, двусложными 3, трехсложной 1 основа. В качестве начального гласного выступают заднерядные [а], [о], переднерядный [и], в качестве начального согласного – сибилант [с], смычной [т] и [х]. В конечной позиции наблюдаются следующие согласные – сибилант [с], сонант [н], [й], смычной [п], и заднеязычный гласный [а].

и: уйг. **ис** 'запах, дым, угарь, копать' [УСР, 1968, с. 164] // як. **иис** 'шитье'.

а: уйг. **айан** 'прибыль, доход, барыш' [УСР, 1968, с. 58] // як. **айан** 'поездка, дальняя дорога'.

о: уйг. **отун** 'дрова' [УСР, 1968, с. 91] // як. **отун** 'топить, топить печь'.

с: уйг. **сап** 'ручка, рукоятка, черенок, древко' // як. **сап** 'нитка'.

х: уйг. **хампа** 'ящик для муки' [УСР, 1968, с. 419] // як. **Хампа** 'населенный пункт Вилуйского улуса Республики Саха (Якутия)'.

т: уйг. **токума** 'ткань, текстиль, тканьё' // як. **Токума** 'название населенного пункта в Верхоянском районе Республики Саха (Якутия)'.

Во всех структурных типах сохраняются согласные и гласные звуки, кроме лексемы уйг. **ис** // як. **иис**. В данном случае отмечается фонетическая вариация в соответствии гласных [и~ии].

В якутском языке выявляется форма **отун** 'топить, топить печь', в которой наблюдаются сохранения фонетического оформления расширения значения слова. Если вышеуказанная лексема в уйгурском языке обозначает 'дрова', то в якутском языке она имеет значение 'топить печь дровами'. Здесь характерно изменение лексического значения морфологического плана. Если в уйгурской форме оно относится к имени существительному, то в якутской форме, обозначая действие, относится к глаголу.

Особый интерес для исторического исследования представляют 2 лексемы, обозначающие наименования местностей. Если эти лексемы в уйгурском языке обозначают наименования предметов быта, то в якутском языке обозначают наименования населенных пунктов: уйг. **хампа** 'ящик для муки' [УСР, 1968, с. 419] // як. **Хампа** 'населенный пункт Вилуйского улуса Республики Саха (Якутия)', уйг. **токума** 'ткань, текстиль, тканьё' // як. **Токума** 'название населенного пункта в Верхоянском районе Республики Саха (Якутия)'.

**Основы, имеющие закономерные фонетические изменения без семантических сдвигов.** В этой группе констатировано 16 якутско-уйгурских параллелей, представленных следующими структурными типами: односложные основы [7/43,75%] – ГС, СГС, ГСС, двусложные [9/56,25%] – ГСГС, СГСГС, СГССГ. По количеству входящих в структурные типы лексических единиц они образуют следующую убывающую последовательность: СГСГС – 6 (37,5%), ГС, СГС – по 3 (18,75%), СГССГ – 2 (12,5%), ГСС, ГСГС – по 1 (6,25%).

В качестве начального гласного выступают заднерядные [а], [о], переднерядные [и], [э], начального согласного – смычные [п], [т], [к], [б], сибилант [с]. В качестве конечного согласного наблюдаются сонант [н], сибилант [с], смычной [т], [х], заднерядный [а] и переднерядный [у].

а: уйг. **аҕ** 'пища, еда, кушанье' [УСР, 1939, с. 14] // як. **ас** 'еда'.

о: уйг. 1) **от** 'огонь, пламя' [УСР, 1968, с. 86] // як. **уот** 'огонь, пламя';

2) уйг. **орун** 'место, постель' [УСР, с. 106] // як. **орон** 'постель, общее название спальных мест'.

и: уйг. **ин** 'берлога, логовище, логово, нора' [УСР, 1968, с. 180] // як. **иин** 'яма, берлога, место, где хоронят умерших'.

э: уйг. **эрк** '1. цитадель, крепость, замок, укрепление; 2. часть ханского дворца' [УСР, 1968, с. 68] // як. **эркин** 'укрепление, крепость'.

с: уйг. **сүт** 'молоко' [УСР, 1968, с. 522] // як. **үүт** 'молоко'.

п: уйг. **пичак** 'нож' [УСР, 1968, с. 264] // як. **быһах** 'нож'; 2) уйг. **палта** 'топор' [УСР, 1968, с. 245] // як. **балта** 'большой кузнечный молот'.

б: уйг. **бәлгү** 'знак, отметка, тамга' [УСР, 1939, с. 21] // як. **бэлиэ** 'знак, метка'.

т: 1) уйг. **тон** 'одежда, верхнее платье' [УСР, 1939, с. 155] // як. **сон** 'общее название мужской и женской верхней одежды'; 2) уйг. **туз** 'соль' [УСР, 1939, с. 158] // як. **туус** 'соль'; 3) уйг. **тузаҕ** 'капкан, ловушка, силос, западня' [УСР, 1968, с. 333] // як. **туһах** 'капкан, ловушка, петля, силки'; 4) уйг. **таҕак** 'гребень, расческа' [УСР, 1968, с. 278] // як. **тараах** 'гребень, расческа'.

к: 1) уйг. **килич** 'сабля, шашка, шпага' [УСР, 1968, с. 630] // як. **кылыс** 'старинный нож, сабля'; 2) уйг. **кимиз** 'кумыс' [УСР, 1968, с. 631] // як. **кымыс** 'кумыс, якутский традиционный напиток из лошадиного молока'; 3) уйг. **күрөк** 'лопата, лопатка' [УСР, 1968, с. 661] // як. **күрдээх** 'лопатка, лопата'.

С семантической стороны во всех якутско-уйгурских параллелях обнаруживается устойчивость основного лексического значения слов.

С фонологической стороны наблюдаются следующие фонетические вариации:

а) соответствие гласных в первом слоге: [у~уу]: уйг. **туз** ~ як. **туус**; [у~үү]: сүт ~ үүт; [и~ии]: уйг. **ин** ~ як. **иин**; [о~уо]: уйг. **от** ~ як. **уот**; [и~ы]: уйг. **пичак** ~ як. **быһах**, уйг. **килич** ~ як. **кылыс**, уйг. **кимиз** ~ як. **кымыс**.

б) соответствие гласных во втором слоге: [у~о]: уйг. **орун** ~ як. **орон**; [и~ы]: уйг. **килич** ~ як. **кылыс**, уйг. **кимиз** ~ як. **кымыс**; [у~иэ]: уйг. **бәлгү** // як. **бэлиэ**.

в) соответствия согласных в инлауте: [з~h]: уйг. **тузак** ~ як. **туһак**; [ǰ~p]: уйг. **таǰак** // як. **тараах**; [ч~h]: уйг. **пичак** // як. **быһах**.

г) соответствия согласных в анлауте: [т~с]: уйг. **тон** ~ як. **сон**; [п~б]: уйг. **пичак** // як. **быһах**, уйг. **палта** // як. **балта**.

д) соответствия согласных в ауслaute: [ʃ~с]: уйг. **аʃ** ~ як. **ас**; [z~c]: уйг. **туз** ~ як. **туус**; уйг. **кимиз** 'кумыс' // як. **кымыс**; [к~х]: уйг. **тузак** ~ як. **туһак**, уйг. **таǰак** // як. **тараах**, уйг. **пичак** // як. **быһах**; уйг. **күрәк** // як. **күрдьэх**; [ч~с]: уйг. **килич** ~ як. **кылыс**.

е) появление именного аффикса – ин: уйг. **әрк** ~ як. **эркин**.

д) выпадение [с] в анлауте: уйг. **сүт** // як. **үүт**.

е) появление в середине слова смычного [r]: уйг. **бәлгү** // як. **бәлиэ**.

ж) появление аффриката [дʒ] в инлауте: уйг. **күрәк** // як. **күрдьэх**.

ё) выпадение смычного гортанного [ǰ] в инлауте: уйг.

**та(r)ǰаǰ** ~ як. **тараах**.

**Основы, имеющие закономерные фонетические и некоторые семантические различия.** В данной фоносемантической группе обнаружено шесть (13,3%) якутско-уйгурских параллелей. Из них односложными являются 1, двусложными 4 основы. Односложная основа представлена структурным типом ГС, двусложные основы СГСГ, ГСГС, СГСГС и СГСССГ. В каждом структурном типе обнаружено по одной лексеме. В качестве начального гласного выступают гласные переднего ряда [и], заднего ряда [о]. В качестве согласного наблюдаются сибиланты [с] и смычные [т], [б].

и: уйг. **иш** 'дело, работа, занятие' [УРС, 1939, с. 65] // як. **иис** 'шитьё'.

о: уйг. **отак** 'юрта; охотничья сторожка' [УРС, 1968, с. 87] // як. **өтөх** 'место, где ранее стоял дом, следы усадьбы, жилища; заброшенное жильё, заброшенная старинная усадьба'.

б: уйг. **бурдюк** 'кожаный мешок из шкуры животных для хранения жидкостей' [УРС, 1968, с. 502] // як. **бурдук** 'мука'.

с: 1) уйг. **сэра** 'село, деревня, сельская местность' [УРС, 1968, с. 506] // як. **сир** 'местность, место'; 2) уйг. **салма** 'матерчатая петля для пуговиц, лассо, аркан' // як. **салама** 'священная лента, веревочка, пучок волос (привязываемая к дереву или шаманской колотушке)'.

т: уйг. **тэмир** 'стройка, обновление, починка, ремонт, реставрация' [УРС, 1939, с. 150] // як. **тимир** 'железо, железный'.

В фоносемантической группе наблюдаются следующие чередования:

а) соответствия начальных гласных: [и~ии]: уйг. **иш** // як. **иис**;

[о~ө]: уйг. **отак** // як. **өтөх**; [э~и]: уйг. **сэра** // як. **сир**, уйг. **тэмир** // як. **тимир**.

б) соответствия гласных во втором слоге: [а~ө]: уйг. **отак** // як. **өтөх**; [ю~у]: уйг. **бурдюк** 'кожаный мешок из шкуры животных для хранения жидкостей' // як. **бурдук** 'мука'.

в) соответствия согласных в ауслaute: [ʃ~с]: уйг. **иш** // як. **иис**;

г) соответствия согласных в ауслaute: [к~х]: уйг. **отак** // як. **өтөх**;

д) появление в середине слова заднерядного [а]: уйг. **салма** // як. **салама**.

ж) выпадение в конце слова заднерядного [а]: уйг. **сэра** // як. **сир**.

Из пяти якутско-уйгурских лексических соответствий в уйг. **тэмир** // як. **тимир** наблюдается заметное семантическое изменение. Если в якутском языке данное слово обозначает 'железо, железный', то в уйгурском имеет значение 'стройка, обновление, починка, ремонт, реставрация'. В якутском языке сохраняется первичное значение тимир 'железо', в уйгурской форме выявляется дальнейшее развитие семантики слова [4].

**Основы, подвергшиеся наиболее сильным фонетическим изменениям.** В этой фоносемантической группе выявлено 12 лексических соответствий. Из них двусложными являются 10 (83,3%), трехсложными 2 (16,6%) основы. Двусложные основы представлены структурными типами СГСГ, ГСГС, ГССГ, СГСГС, СГСССГ, ГССГС, трехсложные – ГСГСГС и СГСГСССГ. Наибольшее количество параллелей отмечается в структурных типах ГСГС (2), ГССГ (2), СГСГС (2), СГСССГ (2), а в остальных отмечается по одной лексеме. В начале основы выявляются гласные заднего ряда

[а], [о], переднего ряда [э], [ө]. В качестве гласных во втором слоге выступают заднерядный [а] и переднерядный [э]. В качестве согласных представляются: в начальной позиции сибиланты [з], [с], смычной [б], в конечной позиции смычные [т], [к] и сибилант [ʃ].

з: уйг. **ʒала** (dial.) 'завязка, повязка' // як. **салама** 'священная лента, веревочка, пучок волос (привязываемая к дереву или шаманской колотушке)' (Proto-Turkic \*ʒala-) [сайт altaika].

о: 1) уйг. **оғут** 'удобрение' [УРС, 1968, с. 103] // як. **уо□урдуу** 'удобрение'; 2) уйг. **озук** 'пища, провизия, провиант' [УРС, 1968, с. 101] // як. **ыһык** 'пища, провизия'.

а: уйг. **аҗа** 'деньги, монета' [УРС, 1968, с. 22] // як. **харчы** 'деньги, монета'.

ө: уйг. **әррә** 'пила' [УРС, 1968, с. 67] // як. **эрбии** 'пила'.

и: уйг. **илмәк** 'крюк, крючок, петля, застежка, зацепка' [УРС, 1968, с. 178] // як. **иннэ** 'иголка'.

ё: уйг. **оғүмәк** 'витё, плетение' [УРС, 1968, с. 97] // як. **өрүү** 'витё, плетение'.

қ: уйг. **қовуз** 'кубиз, варган (муз. инструмент)' [УРС, 1939, с. 126] // як. **хомус** 'якутский музыкальный инструмент'.

б: 1) уйг. **бегиз** 'шило' [УРС, 1939, с. 19] // як. **бүргэс** 'шило'; 2) уйг. **бурҗа** 'бурав, сверло, штопор' [УРС, 1968, с. 218] // як. **бүргэс** 'шило, сверло, боевая стрела со шилообразным наконечником'; 3) уйг. **булмак** 'мучная каша' [УРС, 1968, с. 222] // як. **бурдук** 'мука'.

с: уйг. **сүпүргэ** 'веник, метелка' [УРС, 1968, с. 521] // як. **сиппиир** 'веник, метелка'.

Выявляются следующие фонетические вариации:

а) соответствия согласных в анлауте: [q~x]: уйг. **қовуз** // як. **хомус**; [ʒ~c]: уйг. **ʒала** (dial.) ~ як. **салама**;

б) соответствия согласных в ауслaute: [з~с]: ) уйг. **қовуз** // як. **хомус**; уйг. **бегиз** // як. **бүргэс**.

в) соответствия согласных в инлауте [v~m]: уйг. **қовуз** ~ як. **хомус**.

г) соответствия гласных в первом слоге: [o~yo]: **оғут** // як. **уо□урдуу**; [o~ы]: уйг. **озук** // як. **ыһык**; [e~y]: уйг. **бегиз** // як. **бүргэс**; [y~y]: уйг. **бурҗа** // як. **бүргэс**; [y~и]: уйг. **сүпүргэ** // як. **сиппиир**.

д) соответствия гласных во втором слоге: [e~y]: уйг. **бегиз** // як. **бүргэс**; [y~y]: уйг. **бурҗа** // як. **бүргэс**; [y~и]: **сүпүргэ** // як. **сиппиир**; [y~ы]: уйг. **озук** // як. **ыһык**.

е) появление именного аффикса – ма: уйг. **ʒала** (dial.) ~ як. **салама**.

Лексико-семантическую характеристику якутско-уйгурских параллелей, обозначающих названия жилищ, предметов быта, орудий труда, одежды и пищи, выявили путем разделения их на следующие группы: а) ЛСП с устойчивыми лексическими значениями; б) ЛСП с незначительными лексическими изменениями; в) ЛСП с значительными лексическими изменениями.

**ЛСП с устойчивыми лексическими значениями.** В данной группе корреспонденций обнаружено 30 лексических единиц, которые составляет 66,66% от общего количества выявленных якутско-уйгурских параллелей. Из них односложными являются 11, двусложными 17, трехсложными 2 основы. Из 9 обнаруженных структурных типов наибольшее количество параллелей выявляется в структурном типе СГСГС – 8 (26,6%). По количеству входящих в структурные типы лексических единиц они образуют следующую убывающую последовательность: СГСГС – 8 (26,6%); ГС, СГС – по 5 (16,6%), ГСГС, СГСССГ – по 3 (10%), СГСГ, ГССГ – по 2 (6,6%), ГСГСГС, СГСГСССГ – по 1 (3,3%).

Следующие параллели имеют устойчивые лексические значения:

1) уйг. **аʃ** 'пища, еда, кушанье' // як. **ас** 'еда'; 2) уйг. **ох** 'стрела, пуля, ось' // як. **ох** 'стрела'; 3) уйг. **өт** 'мясо' // як. **эт** 'мясо'; 4) уйг. **от** 'огонь, пламя' // як. **уот** 'огонь, пламя'; 5) уйг. **ин** 'берлога, логовище, логово, нора' // як. **иин** 'яма, нора, берлога, место, где хоронят умерших'; 6) уйг. **мал** 'товар, имущество, добро' // як. **мал** 'вещ, имущество'; 7) уйг. **тон** 'одежда, верхнее платье' // як. **сон** 'общее название мужской и женской верхней одежды'; 8) уйг. **туз** 'соль' // як. **туус** 'соль'; 9) уйг. **сүт** 'молоко' // як. **үүт** 'молоко'; 10) уйг. **күл** 'пепел, зола, прах' // як. **күл** 'пепел, зола'; 11) уйг. **әрк** '1. цитадель, крепость, замок, укрепление; 2. часть ханского дворца' // як. **эркин**

'укрепление, крепость'; 12) уйг. **сигэ** 'верёвка' // як. **сигэ** 'тальниковый ремешок, **сигэ талаҕа** тальник, приготовленный для связки'; 13) уйг. **орун** 'место, постель' // як. **орон** 'постель, общее название спальных мест'; 14) уйг. **оғут** 'удобрение' // як. **оғурдуу** 'удобрение'; 15) уйг. **озук** '1. пища, провизия' // як. **ыһык** 'провизия, съестные припасы'; 16) уйг. **ахча** 'деньги, монета' // як. **харчы** 'деньги, монета'; 17) уйг. **эппэ** 'пила' // як. **эрбии** 'пила'; 18) уйг. **қовуз** 'кубуз, варган (муз. инструмент)' // як. **хомус** 'якутский музыкальный инструмент, варган'; 19) уйг. **тузақ** 'капкан, ловушка, силко, западня' // як. **туһак** 'капкан, ловушка, петля, силки'; 20) уйг. **бегиз** 'шило' // як. **бүргэс** 'шило'; 21) уйг. **таҕак** 'гребень, расчёска' // як. **тараах** 'гребень, расчёска'; 22) уйг. **пичак** 'нож' // як. **быһак** 'нож'; 23) уйг. **қилич** 'сабля, шашка, шпага' // як. **кылыс** 'старинный нож, сабля'; 24) уйг. **қимиз** 'кумыс' // як. **кымыс** 'кумыс, якутский традиционный напиток из лошадиного молока'; 25) уйг. **күрәк** 'лопата, лопатка' // як. **күрдэһ** 'лопатка, лопата'; 26) уйг. **бәлгү** 'знак, отметка, тамга' // як. **бәлиэ** 'знак, метка'; 27) уйг. **бурҕа** 'бурав, сверло, штыль' // як. **бүргэс** 'шило, сверло, боевая стрела со шилообразным наконечником'; 28) уйг. **палта** 'топор' // як. **балта** 'большой кузнечный молоток'; 29) уйг. **дүмэк** 'витьё, плетение' // як. **өрүү** 'витьё, плетение'; 30) уйг. **сүпүргэ** 'веник, метелка' // як. **сиппиир** 'веник, метелка'.

**ЛСП с незначительными лексическими изменениями.** В данной группе корреспонденций выявлено 8 лексических единиц, которые составляет 17,7% от общего количества якутско-уйгурских параллелей. Из них односложными являются 2, двусложными 6 основ. Из 6 обнаруженных структурных типов наибольшее количество параллелей выявляется в структурных типах ГС, ГСГС, СГСГС – по 2 (33,3%). По количеству входящих в структурные типы лексических единиц они образуют следующую убывающую последовательность: ГС, СГСГС, СГСГС – по 2 (22,3%), СГСГС, ГСГС – по 1 (11,1%).

1) уйг. **иш** 'дело, работа, занятие' // як. **иис** 'шитьё'; 2) уйг. **ис** 'запах, дым, угарь, копоть' // як. уйг. **ис** 'живот'; 3) уйг. **җала (dial.)** 'завязка, повязка' // як. **салама** 'священная лента, веревочка, пучок волос (привязываемая к дереву или шаманской колотушке)' (**Proto-Turkic** \*jala-) [сайт altaika]; 4) уйг. **сәра** 'село, деревня, сельская местность' // як. **сир** 'местность, место'; 5) уйг. **салма** 'матерчатая петля для пуговиц, лассо, аркан' // як. **салама** 'священная лента, веревочка, пучок волос (привязываемая к дереву или шаманской колотушке)'; 6) уйг. **отак** 'юрта; охотничья сторожка' // як. **өтөх** 'место, где ранее стоял дом, следы усадьбы, жилища, заброшенный жилище, заброшенная старинная усадьба'; 7) уйг. **бурдюк** 'кожаный мешок из шкуры животных для хранения жидкостей' [УСР, 1968, с. 502] // як. **бурдук** 'мука'; 8) уйг. **илмәк** 'крюк, крючок, петля, застежка, зацепка' // як. **иннэ** 'иголка'.

**ЛСП с значительными лексическими изменениями.** В этой группе корреспонденций констатировано 6 лексических единиц, которые составляют 13,33% от общего количества якутско-уйгурских параллелей. Из них односложными являются 1, двусложными 4, трехсложными 1 основа. Односложная основа представлена структурным типом СГС, двусложные – ГСГС, СГСГС, СГСГС, трехсложные – СГСГС. Во всех 6 обнаруженных структурных типах обнаруживается по одной лексической единице:

1) уйг. **сап** 'ручка, рукоятка, черенок, древко' // як. **сап** 'нитка'; 2) уйг. **айан** 'прибыль, доход, барыш' // як. **айан** 'поездка, дальняя дорога'; 3) уйг. **төмир** 'стройка, обновление, починка, ремонт, реставрация' // як. **тимир** 'железо, железный'; 4) уйг. **хампа** 'ящик для муки' // як. **Хампа** 'населенный пункт Вилюйского улуса Республики Саха (Якутия)'; 5) уйг. **бурдюк** 'кожаный мешок из шкуры животных для хранения жидкостей' // як. **бурдук** 'мука'; 6) уйг. **токума** 'ткань, текстиль, тканьё' // як.

#### Библиографический список

1. Левин, Г.Г. Лексико-семантические параллели орхонского-тюркского и якутского языков. – Новосибирск, 2001.
2. Виноградов, В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977.
3. Слепцов, П.А. Саха тылын историята. – Якутскай, 2007.
4. Серебренников, Б.А. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков / Б.А. Серебренников, Н.З. Гаджиева. – М., 1986.
5. Тенишев, Э.Р. Юйгу. Народы Восточной Азии. – М.; Л., 1965.
6. Уйгурско-русский словарь. – М., 1968.
7. Тенишев, Э.Р. О диалектах уйгурского языка Сынъязна. Тюркологические исследования. – М.; Л., 1963.

**Токума** 'название населенного пункта в Верхоянском районе Республики Саха (Якутия)'.

Особый интерес представляют парные якутско-уйгурские параллели уйг. **аҕ-su** 'еда, пища' // як. **ас-үөл** 'еда, пища'; уйг. **окия** 'лук (оружие)' [УРС, 1968, с. 105] // як. **ох саа** 'лук (оружие)'. Здесь отмечается устойчивость лексических значений в обоих языках, т.к. они носят с собой основное значение слов в начальной позиции первой лексемы в парных словах.

Таким образом, в уйгурском языке настоящим исследованием выявлено всего 45 лексических единиц, имеющих параллели в якутском языке. Среди них односложные – 14 (31,11%), двусложные – 28 (62,22%), трёхсложные – 3 (6,66%) основы.

Из 13 рассмотренных структурных типов наибольшее количество параллелей выявляется в фонетической структуре СГСГС. По количеству входящих в эти структурные типы лексических единиц они образуют следующую убывающую последовательность: СГСГС – 9 (20%), ГС – 7 (15,5%), СГС, ГСГС – по 6 (13,3%), СГСГС – 5 (11,11%), СГСГ – 3 (6,66%), ГССГ, СГСГС – по 2 (4,44%), ГСС, ГССГС, СГСГС, СГСГС, СГСГС – 1 (2,22%).

Устойчивость структурных оформлений уйгурско – якутских параллелей выглядит таким образом: ГС – 7 (15,5%); СГС, ГСГС – по 5 (10,86%); СГСГС – 3 (6,66%), СГСГС – 2 (4,44%), СГСГ, ГССГ, СГСГС – по 1 (2,22%).

Фоносемантическая характеристика лексических параллелей представляется следующим образом: 1) основы, совпадающие по фоноструктурным показателям с УЛЗ – 5 (11,11%); 2) основы, совпадающие по фоноструктурным показателям с НЛИ – 6 (13,33%); 3) основы, имеющие закономерные фонетические изменения с УЛЗ – 16 (35,55%); 4) основы, имеющие закономерные фонетические изменения с НЛИ – 6 (13,33%); 5) основы, подвергшиеся наиболее сильным фоноструктурным изменениям – 12 (26,66%) единиц.

Лексико-семантическая характеристика лексических параллелей представляется следующим образом: 1) основы, имеющие устойчивые лексические значения – 31 (68,88%); 2) основы, имеющие значительные лексические изменения – 8 (17,77%); 3) основы, имеющие незначительные лексические изменения – 6 (13,33%).

Таким образом, фонологический и семантический анализы лексических параллелей показывают генетическую близость уйгурского и якутского языков. Такая близость структурных и лексических особенностей может означать, что взаимосвязь между уйгурским и якутским языками была в древний и поздний периоды исторического развития якутского языка. Исследуемые языки генетически восходят к общетюркскому праязыку, что способствует древней связи якутского и уйгурского языков. В данном случае высокие показатели устойчивости фонологической структуры и устойчивости лексических значений параллелей (структуры ГС, СГС, СГСГС) являются основными критериями генетического родства.

Поздняя взаимосвязь уйгурского и якутского языков, по всей видимости, произошла в древнетюркский и среднетюркский периоды. Фоносемантический анализ тематической группы 'названия жилищ, пищи предметов быта, орудий труда и одежды' позволяет предположить, что уйгурский и якутский языки имели тесную взаимосвязь до X-XIII н.э.

#### Список условных сокращений

**Условные обозначения словарей:** УРС. – уйгурско – русский словарь.

**Языки:** уйг. – уйгурский, як. – якутский.

**Прочие сокращения:** Г – гласный, С – согласный, УЛЗ – устойчивость лексических значений, НЛЗ – незначительные лексические изменения, ЗЛИ – значительные лексические изменения, ЛКП – лексико-семантические параллели, ЛСГ – лексико-семантическая группа.

## Bibliography

1. Levin, G.G. Leksiko-semanticheskie paralleli orkhonskogo-tyurkskogo i yakutskogo yazihkov. – Novosibirsk, 2001.
2. Vinogradov, V.V. Izbranniye trudih. Leksikologiya i leksikografiya. – M., 1977.
3. Slepov, P.A. Sakha tihlinn istoriyata. – Yakutskaj, 2007.
4. Serebrennikov, B.A. Sravniteljno-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazihkov / B.A. Serebrennikov, N.Z. Gadzhieva. – M., 1986.
5. Tenishev, Eh.R. Yuygu. Narodih Vostochnoy Azii. – M.; L., 1965.
6. Uyjugursko-russkiy slovarj. – M., 1968.
7. Tenishev, Eh.R. O dialektakh uyjugurskogo yazihka Sinjczyana. Tyurkologicheskie issledovaniya. – M.; L., 1963.

Статья поступила в редакцию 08.06.13

УДК 398 (=161.1=512.1)

**Orosina N.A. «STORY-TELLING SCHOOL» IN THE SYSTEM OF EPIC TRADITIONS OF THE PEOPLE: TO PROBLEM STATEMENT.** The article reviews various positions of Russian and Turkic epic traditions researchers on the story-telling school concept. Since the concrete methodology of studying of regional tradition is not developed yet, it is necessary to reveal the general characteristic signs of «story-telling school».

**Key words:** story-telling school, epic tradition, regional tradition, local tradition, regional specifics.

**Н.А. Оросина**, аспирант отдела якутского фольклора Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, г. Якутск, E-mail: onadya88@mail.ru

## СКАЗИТЕЛЬСКАЯ «ШКОЛА» В СИСТЕМЕ ЭПИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ НАРОДА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье приведены различные позиции исследователей русских, тюркских эпических традиций о понятии сказительская «школа». Поскольку конкретная методология изучения региональной традиции еще не разработана, то необходимо выявить общие характерные признаки сказительской «школы».

**Ключевые слова:** сказительская школа, эпическая традиция, областная традиция, локальная традиция, региональная специфика.

Исследование региональной традиции сказительства является весьма актуальным направлением в современной фольклористике. При изучении данной области применяются такие термины, как «школа», «региональная традиция», «локальная традиция», «областная фольклор» и т.д. Из них мы более подробно остановимся на термине «школа».

Понятие «школа» в русской эпической традиции впервые использовано А.Ф. Гильфердингом для характеристики творческой приемственности в исполнительской манере сказывания былин. Находясь летом 1871 г. в экспедиции в Олонецкую губернию, он собрал и записал достаточно большое количество онежских былин. Эти материалы позволили А.Ф. Гильфердингу сделать принципиально важные выводы о социальных условиях бытования былин на Севере, причинах сохранения там древней эпической традиции, поставить вопрос о роли творческой личности в фольклоре и впервые в истории фольклористики выявить местные сказительские «школы». Так, в прионежской группе певцов он выделил «две, так сказать, школы – кижскую и толвуй-повенецкую» [1, с. 20–67] и заметил, что «манера у певцов былин в том и другом крае совершенно особенная». Впрочем, попытки конкретизировать это наблюдение свелись с его стороны к указаниям на «черты весьма мелкие» [1, с. 46–47]. Таким образом, он первым обратил внимание на сходство, существующее между былинами в исполнении разных певцов, которое возникло в результате непосредственного перенимания былин певцами друг у друга. Характерной для северо-восточной группы онежских былин (Выгозера, Водлозера, Кенозера) он считал общность исполнительской манеры их сказителей («те же короткие стихи, та же краткость в рассказе, та же относительная умеренность в употреблении вставочных частиц»), а для прионежской группы – «пространность былин».

Относительно существования «школ» у певцов других мест, в частности у пудожских, Гильфердинг заметил, что «...сказитель можно соединить по местности в группу, но нельзя назвать одной школой» [1, с. 50]. Свои наблюдения исследователь во многом объяснял недостаточной полнотой сведений о певцах, отсутствием записей, но допускал, что источники былин могли быть и разными. Не давая четкого определения данного понятия, он перечислил следующие характерные признаки «школы»: 1) количество и характер вставочных частиц; 2) различие источников былин; 3) отличие сюжетов; 4) диалектические особенно-

сти; 5) длина стиха [1, с. 46–49]. Можно предположить, что под количеством, характером вставочных частиц и диалектически особенностями он имел в виду специфику языка и стиль сказителей, а под отличием сюжетов и длиной стиха – своеобразие поэтики эпической традиции.

Впервые термин «школа сказительского мастерства» ввел в научный оборот В.И. Чичеров, он же разработал теорию «школ сказительского мастерства». В.И. Чичеров выделил в Прионежско-Каргопольском крае семь «школ» сказителей: Елустафьева-Рябинина, Конона с Зяблых Нив и космозерскую (Заонежье), Пудожского берега, Коначковых и Сорокина (Пудога) и Сивцева-Поромского (Кенозера), из которых пять назвал по именам их родоначальников. Это объясняется тем, что, не отрицая «единства искусства трудовых народных масс», исследователь настойчиво акцентирует «индивидуальные привнесения мастеров фольклора, их интересы, их взгляды и стремления» [2]. Свою теорию В.И. Чичеров подтвердил следующим образом: «В условиях бытования былин на Русском Севере, по крайней мере, для XVIII–XX вв., можно говорить о существовании разных «школ» сказителей, объединяемых общностью приемов и методов разработки традиционных сюжетов и исполнения созданных текстов. Общим для «школ» оказывается и репертуарный отбор былин, особенно любимых и часто исполняемых» [3, с. 32–65]. Классификацию эпических певцов на «школы» он обосновал приемственностью в их творчестве, выявлением прямых генеалогических связей между текстами «учителей» и «учеников». Также он считал, что былины одной школы могут появляться в разных местностях и могут выходить за пределы территориальной ограниченности. Таким образом, В.И. Чичеров пришел к выводу, что своеобразие сказительской «школы», в первую очередь, определяется: 1) репертуарным отбором былин; 2) характером обработки традиционных сюжетов; 3) единой трактовкой образов эпических героев. В отличие от Гильфердинга, он утверждал, что общность исполнительской манеры сказителей не играет решающей роли. Принципиальные отличия своей позиции по данному вопросу исследователь неоднократно подчеркивал следующими словами: «Замечания А.Ф. Гильфердинга касательно вставных частиц вполне справедливы. Но указанные им различия в складе былин не влияют на содержание эпоса» [2]. Понятие «единство исполнительской манеры» В.И. Чичеров понимал намного шире, включая туда особенности местного говора,

способы организации повествования, набор устойчивых эпических формул разного объема, излюбленные синтаксические фигуры и другие стилистические средства.

Исследовательница региональных традиций А.М. Астахова использовала термины «очаг», «гнездо», «областная традиция», близкие, в сущности, к понятию сказительская «школа» [4, с. 215–231]. Основываясь на трудах П.Н. Рыбникова, А.Ф. Гильфердинга, А.Д. Григорьева, Н.Е. Ончукова, Б.М. и Ю.М. Соколовых, она наметила основные линии процесса образования областных традиций, выделила наиболее определенношие типы обработок и попыталась дать общую характеристику художественных тенденций районных традиций. Помимо этого, исследуя районную специфику в области композиции, она пришла к выводу, что иногда образовывались совершенно определенные областные типы композиции.

Позднее Б.Н. Путилов подчеркивал, что понятие «школа» в эпосоведении употребляется в двух основных значениях: как преемственность традиций учеников и как комплекс общих региональных особенностей. Первое относится к тем этническим традициям, которые выработались в процессе организованного, профессионального обучения певцов: речь идет о «школах» выдающихся сказителей, основавших своеобразную династию из нескольких поколений – своих воспитанников и последователей. При этом он отметил, что «школа» включала также представления об общности репертуара, стилей, манеры исполнения и т.д.» [5].

Наибольшее распространение понятие «школа» получило у исследователей тюркской традиции. Так, исследователь узбекской традиции Т. Мирзаев под понятием «школа» объединил представления о знаменитых учителях-основоположниках или наиболее ярких фигурах, о местных центрах – очагах жизни и распространения эпоса и о характерных особенностях самого эпоса. Также он считал, что названия «школ» по местностям достаточно условны, поскольку территории весьма обширны, а «школы» отличаются, прежде всего, не локальными, а стилевыми качествами [6, с. 116–117]. Однако характеристику основным «школам» он давал, определяя их по региональной принадлежности, и устанавливал между ними следующие различия: 1) поэтическая манера; 2) стиль; 3) прием исполнения; 4) характер репертуара; 5) особенности взаимоотношений учителя и ученика [6, с. 156]. В то же время Т. Мирзаев был убежден, что «сколько бы сказительские «школы» ни приобретали черты своеобразия, однако общеэпические традиции остаются в них основными, ведущими, и что «все специфические признаки индивидуального стиля, локальные особенности могут быть жизненными и действительными лишь в рамках общеэпических традиций» [6, с. 116–117].

Исследовательница киргизской традиции Р.З. Кыдырбаева считала «не совсем оправданным» «деление сказительских манер на школы» и подчеркивала, что «нет чистых, изолированных школ» и что «в сказительском творчестве определяющую роль играют взаимообогащение, взаимовлияние, а «для каждого сказа в отдельности» характерны индивидуальные различия» [7]. В подтверждение этому она назвала ряд киргизских сказителей, в творчестве которых унаследованы или сплавлены традиции известных сказителей.

Но в научной среде имеется и ряд других позиций. Так, Ю.А. Новиков, проанализировав теорию сказительских школ В.И. Чичерова, подчеркнул, что концепция ученого, прежде всего, связана с проблемой коллективного и индивидуального начал в фольклоре. По его мнению, «то, что В.И. Чичеров называл «школами» – это лишь одна из частных форм локальных эпических традиций, в которых коллективное начало заметно преобладало над индивидуальным (не случайно сам исследователь вынужден был назвать некоторые «школы» не по именам их основателей, а по названиям местностей – «космозерская школа», «школа Пудожского берега»)» [8, с. 189]. А по поводу наименования В.И. Чичеровым «школ» по фамилиям основателей,

#### Библиографический список

1. Гильфердинг, А.Ф. Олонекская губерния и ее народные рапсоды // Онежские былины, записанные А.Ф. Гильфердингом летом 1871 года. – Архангельск, 1983.
2. Чичеров, В.И. Школы сказителей Заонежья. – М., 1982.
3. Чичеров, В.И. Онего-Каргопольщины и их былины // Онежские былины / подбор былин и науч. ред. текстов Ю.М. Соколова; подгот. текстов к печати, примеч. и словарь В. Чичерова. – М., 1948.
4. Астахова, А.М. Областные эпические традиции // А.М. Астахова. Русский былинный эпос на Севере. – Петрозаводск; Астахова, А.М. Географическое распространение былин и вопросы, с ним связанные (место и время формирования, условия, определявшие степень сохранности) // А.М. Астахова. Былины: итоги и проблемы изучения. – М.; Л., 1966.

Ю.А. Новиков, опираясь на свои наблюдения по той же традиции, констатировал, что такая трактовка предполагает ориентацию учеников на одного учителя. Но рассмотренные им шесть случаев заимствования подтверждают общую закономерность: сказители с большим репертуаром не ориентировались на одного учителя, они охотно усваивали лучшие достижения местной эпической традиции, которая никогда не исчерпывалась наследием одного, пусть даже и выдающегося мастера. Кроме того он подметил, что новации крупных мастеров жестко контролировались эпической средой: принималось и подхватывалось другими исполнителями только то, что отвечало «спросу» аудитории, объективным тенденциям развития эпической поэзии. Все остальное отторгалось, и, в сущности, оставалось фактами индивидуального творчества [8, с. 265]. Исследователь считал неубедительными суждения В.И. Чичерова о специфических особенностях каждой «школы», ее обособленности и предложил отказаться от термина «школа сказительского мастерства» для того, чтобы «избежать схематизации и упрощения при исследовании закономерностей усвоения и бытования эпических песен, формирования былинных репертуаров отдельных певцов и их взаимодействия, сложных, порой диалектически противоречивых процессов эволюции былинной поэзии» [8, с. 264, 266]. Таким образом, он подметил, что мастерство, стиль, манера исполнения, репертуар сказителей не могут укладываться в жесткую схему теории сказительских «школ», а некоторые вообще ей противоречат. По его мнению, не «школа», восходящая к какому-либо сказителю, а именно локальные эпические традиции обуславливают, прежде всего, общие черты былинных сюжетов, версий, редакций.

Якутский исследователь В.В. Илларионов, не раскрывая сути понятия «школа», определил сказительские «школы» в основном по признаку районной принадлежности и указал известных олонхосутов той или иной «школы». Из Центральной Якутии – это таттинская (Улуу Кээмпэс, И.Н. Винокуров–Табахыров и др.), амгинская (Т.В. Захаров–Чээбий, У.Г. Нохсоров и др.), мегино-кангаласская (Н.А. Абрамов–Кынат, И.И. Бурнашев–Тонг Суорун и др.), усть-алданская (Д.М. Говоров, П.А. Охлопков–Наара Суох и др.), чурапчинская (Иев Новгородов, И.Г. Теплоухов–Тимофеев и др.), хангаласская (И. Кардашевский, А.А. Алексеев и др.), намская (Н.В. Сивцев–Мурун, П.П. Ядрихинской–Бэдьээлэ и др.) и «школа» Горного района (П. Колесов, С.Г. Алексеев–Уустарабыс и др.); из Северной Якутии – это верхолянская (Д.А. Томская–Чайка), среднеколымская (П.Н. Назаров), аллаиховская, булунская, саккырырская; Вилюйская «школа» [9]. При этом отметил, что отдельные талантливые олонхосуты могли создавать свои «школы», особенности которых наследовались десятками молодых сказителей, тем самым выработываясь определенная эпическая традиция. Из этих «школ» в данное время изучена только вилюйская эпическая традиция [10]. Также он считал, что в образовании сказительских «школ» большую роль играет эпическая среда, которая выделяла и поддерживала наиболее одаренных олонхосутов.

Таким образом, среди исследователей региональной традиции сказительства в отношении понятия сказительская «школа» существуют две противоположные позиции: первая – использование понятия сказительская «школа» и наиболее сходная его трактовка (исследователи русской и тюркской эпических традиций); вторая – отказ от термина «школа сказительского мастерства» и замена его другим понятием – локальная традиция (концепция Ю.А. Новикова).

В настоящее время конкретная методология при изучении сказительских «школ» еще не разработана. Хотя исследователи в этой области и смогли выявить черты групповой и локальной общности, а также специфику содержательной, стилевой и собственно исполнительской сфер сказительства, остается сделать вывод, что данная проблема требует дальнейшего рассмотрения и тщательного изучения.

5. Путилов, Б.Н. Эпическое сказительство. – М., 1997.
6. Мирзаев, Т. Искусство узбекских народных сказителей и особенности их эпического репертуара: дис. ... д-ра филол. наук. – Ташкент, 1986.
7. Кыдырбаева, Р.З. Сказительское мастерство манасчи. – Фрунзе, 1984.
8. Новиков, Ю.А. Сказитель и былинная традиция. – СПб., 2000.
9. Илларионов, В.В. Искусство якутских олонхосутов. – Якутск, 1982.
10. Кузьмина, А.А. Олонхо Вилуйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2008.

## Bibliography

1. Giljferding, A.F. Oloneckaya guberniya i ee narodnihe rapsodii // Onezhskie bihliniih, zapisannihe A.F. Giljferdingom letom 1871 goda. – Arkhangel'sk, 1983.
2. Chicherov, V.I. Shkolih skazitelej Zaonezhjya. – M., 1982.
3. Chicherov, V.I. Onego-Kargopoljthiniih i ikh bihliniih // Onezhskie bihliniih / podbor bihliniih i nauch. red. tekstov Yu.M. Sokolova; podgot. tekstov k pečati, primech. i slovarj V. Chicherova. – M., 1948.
4. Astakhova, A.M. Oblastnihe ehpicheskie tradicii // A.M. Astakhova. Russkij bihliniihij ehpos na Severe. – Petrozavodsk; Astakhova, A.M. Geograficheskoe rasprostranenie bihliniih i voprosih, s nim svyazannihe (mesto i vremya formirovaniya, usloviya, opredelyavshie stepeni sokhrannosti // A.M. Astakhova. Bihliniih: itogi i problemih izucheniya. – M.; L., 1966.
5. Putilov, B.N. Ehpicheskoe skazitel'stvo. – M., 1997.
6. Mirzaev, T. Iskustvo uzbekskikh narodnikh skazitelej i osobennosti ikh ehpicheskogo repertuara: dis. ... d-ra filol. nauk. – Tashkent, 1986.
7. Kihdirbaeva, R.Z. Skazitel'skoe masterstvo manaschi. – Frunze, 1984.
8. Novikov, Yu.A. Skazitelj i bihlinnaya tradiciya. – SPb., 2000.
9. Illarionov, V.V. Iskustvo yakutskikh olonkhosutov. – Yakutsk, 1982.
10. Kuzmina, A.A. Olonkho Viluyjskogo regiona: bihtovanie, syuzhetno-kompozicionnaya struktura, obrazih: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Ulan-Udeh, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.06.13

УДК 811.1/8

Varchenko T.G., Rachkovskaya L.A. **TO THE ISSUE OF TERMINOLOGICAL APPARATUS AND FORMATION OF CATCHWORDS SCIENCE AS A SPECIAL LINGUISTIC DISCIPLINE.** This paper describes the history of the emergence of some terminological designations of catchword science (researches about the theory of catchwords) as a new linguistic discipline. It also traces some options' search that can find support from a significant part of linguists and will meet the challenges of linguistic interpretation of the words and expressions bearing the «authorship print».

**Key words:** phraseology; catchword; catchword expression; catchword unit; new catchword quote; catchword science; terminological apparatus.

*T.G. Varchenko, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: vartg@mail.ru; Л.А. Рачковская, канд. филол. наук, доц. Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, E-mail: larissara@mail.ru*

## К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ АППАРАТЕ И СТАНОВЛЕНИИ КРЫЛАТОЛОГИИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

В работе описана история появления некоторых терминологических обозначений крылатологии (учения о крылатых словах) как новой лингвистической дисциплины, прослеживаются попытки поиска вариантов, которые в наибольшей мере найдут поддержку значительной части лингвистов и будут отвечать задачам лингвистической интерпретации слов и выражений, несущих на себе «печать авторства».

**Ключевые слова:** фразеология, крылатое слово, крылатое выражение, крылатая единица, новая крылатая цитата, крылатология, терминологический аппарат.

В статье мы обращаемся, прежде всего, к терминологическому инструментарию крылатых слов, которые до конца XX-го века оставались на периферии фразеологического материала в качестве чего-то второстепенного и неважного. До недавних пор учеными практически не разрабатывалась система терминообозначений, являющаяся надежным средством верификации любой области знаний, не ставилась задача их комплексного описания, не была раскрыта в полной мере их образная природа.

С развитием науки о крылатых единицах (крылатологии)<sup>1</sup> как специальной лингвистической дисциплины и возникновении многочисленных словарей крылатых выражений на повестке дня встал вопрос о терминологическом аппарате.

Метафоричность термина «крылатое слово» долгие годы как будто «настораживала» лингвистов, и этими языковыми единицами занимались в основном филологи-литературоведы, что не могло не отразиться на характере дефиниций крылатых единиц в словарях и справочниках XIX – первой половины XX вв. и на способе описания их свойств [1, с. 32].

Изучение крылатых слов имеет давнюю историю, когда экзегеты, обращаясь к Святому Писанию, пытались раскрыть его сокровенный смысл. Они фиксировали слова, несущие на себе отпечаток первоисточника, воздействуя на массовое сознание

и формируя у них то содержание, которое свойственно этим единицам в современном узусе [2, с. 269].

Автором оборота «крылатое слово», который уходит корнями в античную древность, считают древнегреческого поэта Гомера. Но у Гомера мы встречаемся не с термином, а с поэтическим образом: так он в «Илиаде» и «Одиссее» называет слова, которые быстро срываются с уст говорящего и летят к уху слушающего<sup>2</sup>.

В научный обиход как филологический термин этот оборот введен немецким ученым Георгом Бюхманом. В предисловии к 1-му изданию книги «Geflygelte Worte» (1864) Георг Бюхман определяет КС следующим образом: «Ein geflygeltes Wort ist ein in weiten Kreisen des Vaterlandes dauernd angeführter Ausspruch, Ausdruck oder Name, gleichviel, welcher Sprache, dessen historischer Ursprung nachweisbar ist» [3, с. 4; 4, с. 5]. – «Крылатое слово – это постоянно воспроизводимое в широких кругах изречение, выражение или имя безразлично какого языка, исторический источник или литературное происхождение которого известно (доказуемо)» (перевод цит. по: Шулежкова, с. 6).

<sup>1</sup> Термин С.Г. Шулежковой [1, с. 32].

<sup>2</sup> У Гомера термин дословно означает «окрыленные слова» [3, с. 11].

Вслед за Георгом Бюхманом крылатые слова стали выделять и изучать и другие языковеды, обратившиеся к фразеологическому фонду других языков. Таким образом, крылатые слова оказались таким типом фразеологических единиц, который представлен во многих европейских языках (или европейском ареале) и, по-видимому, в других языках мира, имеющих литературную традицию.

В сущности все определения крылатого слова, имеющиеся у большинства авторов, повторяют с большими или меньшими модификациями бюхмановскую дефиницию [5, с. 370; 6, с. 14-17; 7, с. 5-6; 8, с. 3-6; 9, с. 69; 10, с. 114; 11, с. 29-30; 12, с. 3; 13, с. 45-46; 14, с. 110-118; 15, с. 110; 16, с. 6; 17, с. 3-4; 18, с. 219-228 и др.].

С развитием фразеологии как специальной лингвистической дисциплины и возникновением фразеологических словарей на повестку дня встал вопрос о разделении терминов крылатых слов и крылатых выражений.

Л.И. Ройзензон, приступая к рассмотрению вопроса о крылатом выражении, обратил внимание на обстоятельство, «что традиционно употребляющийся термин-калька “крылатое слово” совершенно неудовлетворителен, так как среди образований, обычно относимых к этому классу языковых единиц, выступают как слова, так и выражения» [19, с. 132]. С точки зрения исследователя для теории фразеологии интересны только крылатые выражения.

Такое распределение было сделано А.П. Ковалем и В.В. Коптиловым, которые, придерживаясь взглядов большинства исследователей по вопросу отделения КС, разделили их по структурному признаку на две группы: «собственно крылатые слова» и «крылатые выражения» [11, с. 29 – 30]. Ученые считают, что различие в структуре – это единственно существенная черта, отличающая одну группу от другой, а также, что «собственно крылатые слова» являются частью лексики, а «крылатые выражения» – это часть фразеологии. «По всем прочим признакам – и по происхождению, и по стилистическим свойствам – крылатые слова и крылатые выражения являют собой неделимое единство. Можно предположить общее название для обеих групп: крылатые выражения» [11, с. 29 – 30].

Соглашаясь с А.П. Ковалем и В.В. Коптиловым в вопросе о необходимости выделения собственно крылатых слов – с одной стороны, и крылатых выражений – с другой, С.Г. Шулежкова полагает, что «использовать термин «крылатые выражения» (или «крылатые слова» одновременно как родовой и как видовой было бы не совсем логично. К тому же категоричность, с какой авторы утверждают, будто между «собственно крылатыми словами» и «крылатыми выражениями» существует только одно различие – структурное, представляется нам возвратом к «дофразеологической» точке зрения, когда фразеологизмы не признавались самостоятельными языковыми единицами» [1, с. 19 – 20].

С.Г. Шулежкова использует в своей докторской диссертации оба термина, введенных А.П. Ковалем и В.В. Коптиловым и предлагает еще один – «крылатая единица», который как бы объединяет первые два. По мнению С.Г. Шулежковой, «представляется разумным для всех постоянно воспроизводимых в широких кругах изречений, выражений, имен, историческое или литературное происхождение которых известно (доказуемо), использовать термин “крылатые единицы”» [1, с. 15].

Введение в научный обиход термина «крылатая единица», на наш взгляд, оправдано, поскольку разнородны сами единицы, объединенные общим названием КС (это имена собственные, получившие обобщенное переносное значение и перешедшие в ряд нарицательных; афоризмы; сентенции; перифразы и т.д.).

Считая КВ языковыми единицами, С.Г. Шулежкова определила в своей работе пять дифференциальных признаков КВ: 1) связь с источником (автором, персонажем, реальным событием); 2) раздельнооформленность (состоят из двух или более компонентов, связанных по грамматическим законам языка); 3) воспроизводимость (не создаются в процессе общения, а воспроизводятся как готовые целостные единицы); 4) устойчивости компонентного состава и грамматической структуры (не исключают вариантности); 5) устойчивость семантики, закрепленной за данным выражением.

Опираясь на вышесказанное, С.Г. Шулежкова предложила основной критерий отделения КВ от фразеологических единиц. «Обладая набором дифференциальных признаков, свойственных любой устойчивой раздельнооформленной языковой еди-

нице, они отличаются от “безымянных” языковых единиц своеобразным семантическим “довеском”: их значения “отягощены”, “чреватые” генетической памятью об авторах, их создавших, произведениях, из которых они вычленились, или исторических событиях, послуживших почвой для их возникновения» [1, с. 23].

Специалисты, которые исследуют КВ единодушно в числе главных свойств КВ признают его сохраняющуюся связь с источником или автором.

Еще Г. Бюхман считал, что у КС «источник или литературное происхождение должно быть известны (доказуемы)» [1, с. 129]. Это же утверждали С.Г. Займовский [6, с. 14-15], Н.С. и М.Г. Ашукины [7, с. 4], М.А. Булатов [12, с. 3], И.А. Уолш и В.П. Берков [16, с. 6 – 7] и др.

А.Д. Райхштейн в учебном пособии «Немецкие устойчивые фразы» рассматривает крылатые фразы. «Крылатые фразы – это воспроизводимые в речи всесторонне устойчивые высказывания, впервые употребленные определенной исторической личностью – писателем, политическим деятелем, ученым и т.п. – и до сих пор ассоциирующиеся с тем или иным произведением художественной литературы или с определенной системой взглядов, а иногда и с личностью самого автора» [10, с. 14].

«Доказуемость происхождения “крылатых слов”, то есть возможность проследить его действительного первоисточника, сколь она ни важна с академической точки зрения, представляет практическую ценность, по нашему мнению, не сама по себе, а главным образом потому, 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» [6, с. 15-16].

Важнейшими культурными источниками КВ считают Библию, античную культуру, мировую художественную литературу, фольклор, историю и философию. Однако в наше время КВ из античной литературы и Библии употребляются значительно реже, чем в 18-19 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*» [20, с. 13]. – Пазумеется, Библия, классическая немецкая литература и мировая литература все еще являются самыми используемыми поставщиками крылатых слов. Однако обнаруживается четкое перемещение к метким словам или слоганам из сферы политики и рекламы (перевод Т.Г. Варченко).

Со 2-й половины XX-го века в мире 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 действительности.

Совершенно очевидно, что с развитием и совершенствованием системы средств массовой коммуникации увеличивается зависимость речевой культуры общества от текстов, предназначенных для многочисленных кино- и телевизионных фильмов, радиопьес и шлягеров, определяющих духовный профиль общей культурно-развлекательной индустрии. Технические средства коммуникации стали материальными средствами существования «массовой культуры», каналами ее распространения. Классические цитаты, крылатые выражения все более становятся достоянием образованных людей, и лидирующее положение среди источников крылатых выражений занимают средства массовой коммуникации и массовая культура.

Поэтому наряду с крылатыми единицами, 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 крылатых выражений, Т.Г. Варченко в своей кандидатской диссертации на материале немецкого языка рассматривает крылатые единицы, сформировавшиеся в XX – XXI в.в. на основе синтетических жанров искусства (оперы, оперетты, романса, песни), а также «массовой культуры»

и средств массовой коммуникации и называет их новыми крылатыми цитатами<sup>3</sup>. «Под новыми крылатыми цитатами, пишет Т.Г. Варченко, – 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, передач и т.д.)» [21, с. 17].

Критериями принадлежности конкретной единицы<sup>4</sup> к «крылатым» послужили следующие факты:

1. Фиксация цитаты словарем, имеющим специальные пометы об источнике, принадлежащем к произведениям массовой культуры и указанием на время появления.

2. Критерии, отмеченные словарем Дуден:

- цитата должна быть хорошо известна и иметь определенную актуальность, основанную на ее содержании;

- цитата должна активно употребляться в течение какого-то периода времени;

- цитата должна иметь достоверный литературный источник или принадлежать исторической личности [22, с. 12]<sup>5</sup>.

Последний критерий Т.Г. Варченко считает необходимым распространить на цитаты, имеющие ссылку на тексты рекламы, телевидения, шлягеров, кинематографа. Немецкий фразеолог Х. Бургер пишет, «сегодня уже не актуально рассматривать только литературные выражения, поскольку появляются “крылатые слова” из фильмов, рекламы и других «не-литературных областей языка». Решающим, по его мнению, являются ассоциации говорящего с источником употребляемого им выражения [23, с. 45].

Рассматривая неоднородные по своей семантике и характеру функционирования новые крылатые цитаты, Т.Г. Варченко разграничивает их на две группы:

1. Новые крылатые цитаты традиционного (классического) типа из произведений, которые уже в наше время признаются классикой: это касается, например, новые крылатые цитаты 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 крылатые цитаты, к которым автор относит, например, крылатые единицы из текстов шлягеров, рекламных роликов, частично из кинофильмов, литературных произведений и театральных постановок.

Эпитет «тривиальный» Т.Г. Варченко употребляет как синоним продукции массовой культуры, подразумевая под ним нечто противоположное классической, элитарной, а также авангардистской культуре [21, с. 19].

В основу разграничения тривиальной крылатой цитаты от новой крылатой цитаты классического типа взято понятие «семантический довесок»<sup>6</sup> (терминология С.Г. Шулежковой), под которым автор понимает дополнительную информацию в виде ассоциативных связей тривиального/нетривиального характера с первичным контекстом-источником [21, с. 23].

В 2002 году опубликована монография Л.П. Дядечко «Крылатые слова как объект лингвистического описания: история и современность», в которой автор предпринимает попытку представить крылатые единицы как пласт номинативных средств и подвергнуть их исследованию в совокупности всех разнообразных структур. В своей работе Л.П. Дядечко уделяет огромное значение лингвистическому описанию крылатых слов и разрабатывает новую систему терминологических обозначений.

Как общее для всех типов КС(в) наименование Л.П. Дядечко использует термин эптоним от др.-греч. *επεα pteroenta* «кры-

латые слова» и *олута* «имя, название». Автор предлагает следующую терминосистему, «в которой нашла свое отражение иерархическая зависимость более частных понятий и соответствующих им терминов:

Родовому наименованию эптоним подчинены видовые: собственно крылатые слова и собственно крылатые выражения.

Синонимичным обозначением родового понятия выступает классический, наиболее распространенный в отечественной и широко применяемый в зарубежной филологии термин крылатые слова. Явная паллиативность решения объясняется, с одной стороны, стремлением соответствующих языковых феноменов, а с другой – деривативной гибкостью неологизма.

В терминосистему входят также дериваты слова «эптоним»:

→ эптонимия ‘явление сохранения «печати авторства» в семантической структуре слова/выражения’

→→ эптонимичный ‘являющийся крылатым’

→→→ эптонимичность ‘способность слова/выражения выступать крылатым’

→ эптонимика ‘совокупность эптонимов какого-либо языка’

→→ эптонимический ‘относящийся к эптонимам’

→ эптонимизация ‘процесс превращения слова или выражения в крылатое’

→→ деэптонимизация ‘процесс утраты словом или выражением статуса крылатого’

Дисциплина, изучающая эптонимы, получила название эптология, наука, занимающаяся теорией и практикой составления эптонимических словарей, – эптография [2, с. 140 – 141].

Однако эта система терминологических обозначений не нашла широкого распространения у исследователей крылатых единиц.

Каждый из исследователей вносил что-то новое в развитие крылатологии как науки, по-своему интерпретируя специфику исследуемых ими единиц, опираясь на лексикографические источники, представляющие их, а также на примеры реализации крылатых единиц в различных сферах коммуникации, текстах современной прессы и рекламы.

В настоящее время можно с уверенностью говорить о перспективах развития крылатологии, которые, на наш взгляд, связаны с возникновением массовой интерактивной коммуникации. За последние два десятилетия были выделены дополнительные источники возникновения крылатых единиц, определены дифференциальные признаки, выявлен их стилистический потенциал и функциональное разнообразие.

Перед лингвистами стояла задача не только зафиксировать новые крылатые единицы и описать их свойства, но и определить отношение к ним, выработать соответствующую языковую политику, согласованную с политической в области коммуникации. За последние два десятилетия были выделены дополнительные источники возникновения крылатых единиц, определены дифференциальные признаки, выявлен их стилистический потенциал и функциональное разнообразие.

Перед лингвистами стояла задача не только зафиксировать новые крылатые единицы и описать их свойства, но и определить отношение к ним, выработать соответствующую языковую политику, согласованную с политической в области коммуникации. За последние два десятилетия были выделены дополнительные источники возникновения крылатых единиц, определены дифференциальные признаки, выявлен их стилистический потенциал и функциональное разнообразие.

На наших глазах складывается становление новой науки как одного из ответвлений современной лингвистики. Можно по-разному относиться к этому явлению, но крылатология как наука уже существует и имеет ощутимые научные результаты и перспективы.

#### Библиографический список

1. Шулежкова, С.Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. – М., 2002.
2. Дядечко, Л.П. Крылатые слова как объект лингвистического описания: история и современность: монография. – Киев, 2002.

<sup>3</sup> Исследование проводилось на материале новейших немецких лексикографических источников, основным из которых являлся словарь Дуден «Zitate und Aussprüche: Herkunft und aktueller Gebrauch», том 12. В словарь включены около 75000 цитат периода от античности до настоящего времени, крылатые слова имеют словарную помету «gefьlgeltes Wort».

<sup>4</sup> В словаре Дуден речь идет о всеобщие известных и употребляемых как готовые речевые единицы крылатых цитатах, авторство которых доказано, названных немецким филологом Георгом Бюхманом «крылатыми словами» [22, с. 11].

<sup>5</sup> Словарь Дуден отмечает, что выбор конкретной цитаты был основан на литературных источниках, языковых наблюдениях и компетентности сотрудников редакции словаря. Определяющим критерием отбора цитаты являлась ее широкая употребляемость. Тексты, происхождение которых не было доказано, не рассматривались [22, с. 13].

<sup>6</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).

3. Vschmann, G. Geflügelte Worte. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes. – Berlin, 1864.
4. Vschmann, G. Geflügelte Worte. Klassische Zitatensammlung. – Frankfurt; M., 1964.
5. Михельсон, М.И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сб. образ. слов и иноказаний: в 2 т. – М., 1994. – Т. 1, 2.
6. Займовский, С.Г. Крылатые слова. Справочник цитаты и афоризмы. – М.; Л., 1930.
7. Ашукин, Н.С. Крылатые слова. Литературные цитаты, образные выражения / Н.С. Ашукин, М.Г. Ашукина. – М., 1987.
8. Ашукин, Н.С. Предисловие // В.С. Максимов. Крылатые слова. – М., 1955.
9. Архангельский, В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. – Ростов-на-Дону, 1964.
10. Райхштейн, А.Д. Немецкие устойчивые фразы и устойчивые предикативные единицы. – М., 1974.
11. Коваль, А.П. Крилаті слова – важливий стилістичний засіб / А.П. Коваль, В.В. Коптілов // Українська мова і література в школі. – 1964. – № 7.
12. Булатов, М.А. Крылатые слова. – М., 1958.
13. Чернышева, И.И. Фразеология современного немецкого языка. – М., 1970.
14. Шварцкопф, Б.С. Основные параметры описания крылатых выражений современного русского языка // Фразеология в Машинном фонде. – М., 1990.
15. Бабкин, А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники. – Л., 1970.
16. Уолш, И.А. Список авторов / И.А. Уолш, В.П. Берков // Русско-английский словарь крылатых слов. – М., 1988.
17. Максимов, С.В. Крылатые слова. – Красноярск, 1989.
18. Ожегов, С.И. О крылатых словах (по поводу книги Н.С. и М.Г. Ашукных «Крылатые слова») // Лексикология. Лексикография. Культура речи: учеб. пособие для ВУЗов. – М., 1974.
19. Ройзензон, Л.И. К теории крылатых слов // Актуальные проблемы лексикологии: тезисы докладов лингвистич. конференции 5-8 мая 1967 г. – Новосибирск, 1967.
20. Duden. Zitate und Aussprüche: Herkunft und aktueller Gebrauch. Bd. 12. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 1993.
21. Варченко, Т.Г. Новые крылатые цитаты в составе современной немецкой фразеологии: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2001.
22. Duden. Zitate und Aussprüche: Herkunft und aktueller Gebrauch. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bd. 12. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2008.
23. Burger H. Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen. – Berlin, 1998.

## Bibliography

1. Shulezhkova, S.G. Krihlatihe vihrzheniya russkogo yazihka, ikh istochniki i razvitie. – M., 2002.
2. Dyadechko, L.P. Krihlatihe slova kak objhket lingvisticheskogo opisaniya: istoriya i sovremennostj: monografiya. – Kiev, 2002.
3. Buchmann, G. Geflügelte Worte. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes. – Berlin, 1864.
4. Buchmann, G. Geflügelte Worte. Klassische Zitatensammlung. – Frankfurt; M., 1964.
5. Mikhejson, M.I. Russkaya mihsj i rechj. Svoe i chuzhoe. Opiht russkoj frazeologii. Sb. obraz. slov i inoskazaniy: v 2 t. – M., 1994. – Т. 1, 2.
6. Zajmovskij, S.G. Krihlatihe slova. Spravochnik citatih i aforizmih. – M.; L., 1930.
7. Ashukin, N.S. Krihlatihe slova. Literaturnihe citatih, obraznihe vihrzheniya / N.S. Ashukin, M.G. Ashukina. – M., 1987.
8. Ashukin, N.S. Predislovie // V.S. Maksimov. Krihlatihe slova. – M., 1955.
9. Arkhangeljskij, V.L. Ustojchivihe frazih v sovremennom russkom yazihke. – Rostov-na-Donu, 1964.
10. Rayjkhshteyn, A.D. Nemeckie ustojchivihe frazih i ustojchivihe predikativnihe edinich. – M., 1974.
11. Kovalj, A.P. Krihati slova – vazhliivij stilistichnij zasib / A.P. Kovalj, V.V. Koptilov // Ukrainjska mova i literatura v shkoli. – 1964. – № 7.
12. Bulatov, M.A. Krihlatihe slova. – M., 1958.
13. Chernihsheva, I.I. Frazeologiya sovremennogo nemeckogo yazihka. – M., 1970.
14. Shvarckopf, B.S. Osnovnihe parametris opisaniya krihlatihkh vihrzhenij sovremennogo russkogo yazihka // Frazeologiya v Mashinnom fonde. – M., 1990.
15. Babkin, A.M. Russkaya frazeologiya, ee razvitie i istochniki. – L., 1970.
16. Uolsh, I.A. Spisok avtorov / I.A. Uolsh, V.P. Berkov // Russko-anglijskij slovarj krihlatihkh slov. – M., 1988.
17. Maksimov, S.V. Krihlatihe slova. – Krasnoyarsk, 1989.
18. Ozhegov, S.I. O krihlatihkh slovakh (po povodu knigi N.S. i M.G. Ashukinihkh «Krihlatihe slova») // Leksikologiya. Leksikografiya. Kuljtura rechi: ucheb. posobie dlya VUZov. – M., 1974.
19. Royjzenzon, L.I. K teorij krihlatihkh slov // Aktualjnihe problemih leksikologii: tezisih dokladov lingvistich. konferencii 5-8 maya 1967 g. – Novosibirsk, 1967.
20. Duden. Zitate und Aussprüche: Herkunft und aktueller Gebrauch. Bd. 12. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich, 1993.
21. Varchenko, T.G. Novihe krihlatihe citatih v sostave sovremennoj nemeckoj frazeologii: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2001.
22. Duden. Zitate und Aussprüche: Herkunft und aktueller Gebrauch. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bd. 12. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich, 2008.
23. Burger H. Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen. – Berlin, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.06.13

УДК 88.1

*Grekova I.V.* HAGIOGRAPHY: THE PROBLEM OF DETERMINATION OF GENRE. In the article is submitted the model of genre of hagiography, that is based on modern models of description of genre and made short analysis on allocated parameters.

**Key words:** speech genre, existence and hagiography, text.

*И.В. Грекова, аспирант АГАО, г. Буйск, E-mail: grekova-inga@mail.ru*

## ЖИЗНЕОПИСАНИЕ СВЯТОГО: ПРОБЛЕМА ОТРЕДЕЛЕНИЯ ЖАНРА

В статье представлена модель жанра жизнеописания на основе современных моделей описания жанра и произведен краткий анализ по выделенным параметрам.

**Ключевые слова:** речевой жанр, жанр жития и жизнеописания, текст.

В настоящее время категория жанра все отчетливее рассматривается как самостоятельная категория текста, указывающая на его типовые формы в их коммуникативном назначении. С этих позиций жанр определяется как непреходящий признак текста, особый знак, несущий богатую информацию об исторически определяемых свойствах текстов. Также жанровая специ-

фика показывает текст как центральное звено, связывающее язык и культуру. Жанр объединяет тексты с общим содержанием и некоторыми общими особенностями своей формальной организации. Тем самым жанры – это более или менее стандартизированные и имеющие общую направленность разновидности письменной коммуникации.

Впервые проблема жанров речи была поднята крупнейшим философом и филологом начала XX века М.М. Бахтиным. В современной отечественной русистике сформировалось несколько направлений в изучении жанров речи, крупнейшими из которых являются следующие: 1) **лексическое** (М.Я. Гловинская; М.Ю. Федосюк); 2) **стилистическое** (Т.В. Матвеева; Т.М. Николаева); **речеведческое, которое в большей степени соотносится с идеями М.М. Бахтина, рассматривавшего речевой жанр как особую модель высказывания.**

Для описания конкретных жанров исследователями предлагаются определенные модели. Наибольшую известность получила модель Т.В. Шмелевой [1], включающая 7 параметров: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, образ прошлого, образ будущего, диктумное содержание, языковое воплощение. «Если говорить об иерархии жанрообразующих параметров, – замечает Т.В. Шмелева, то надо сказать, что для лингвистики наиболее важен именно параметр языкового воплощения, все остальные нужны нам настолько, насколько они влияют на него» [1, с. 88]. С моделью Т.В. Шмелевой перекликается коммуникативно-семиотическая модель (КСМ) жанров Барнаульско-Кемеровской школы, основные положения которой наглядно представлены в работах Л.Б. Лебедевой [2]. Для жанровой квалификации текстов в рамках данной лингвистической школы разработана специальная **методика.**

В своем исследовании жизнеописания святого в жанроведческом аспекте нами были использованы модели жанра Т.В. Шмелевой и Н.Б. Лебедевой. В статье представлен анализ текстового материала «Жизнеописания Макария Глухарева» [3], с учетом других текстов данного типа, по шести параметрам:

**1. Формулировка дефиниции жанра. Определение его структуры.** Проявление **агиографического канона в жизнеописании.** Жизнеописание – это жанр литературы, восходящий к древнерусскому житию, произведения которого повествуют о людях, причисленных церковью к лику святых. Подобно древнерусским житиям, жизнеописания отражают периоды жизни святого от рождения до кончины, включая посмертные чудеса. В тексты современных жизнеописаний часто включаются фрагменты воспоминаний, писем, следственных дел, стихов, фотографий. Большое значение в жизнеописании придается просветительской деятельности святого. Теперь не так обширны сведения о детстве, содержание текста жизнеописания одного и того же миссионера может различаться, дополняясь различными данными из жизни и деятельности подвижника, редко свидетельствуя о чудесах, так как в советское время собирать и фиксировать их было некому. Мы считаем, что древнерусское житие и житие XX века нельзя относить к совершенно различным жанрам, т.к. любой жанр, который развивается с течением времени остается тождествен самому себе.

**2. Коммуникативная цель.** Задача жития не только в том, чтобы описать земную жизнь подвижника, но и создать идеальный образ святого человека, своеобразное поучение людям. Если древнерусские жития являлись частью богослужения и утверждались церковью, то современные тексты в богослужении не употребляются и часто имеют варианты. Сейчас поучением является жизнь самого святого, а цель скорее просветительская, нежели религиозная, которая, однако, также имеет немаловажное значение.

**3. Образ автора.** Автор жизнеописания с помощью индивидуального стиля воплощает собственный образ. В одних произведениях автор просто излагает ход событий, в других является участником этих событий, а в третьих происходит синтез того и другого – автор и герой слиты в одном лице. Например, в таком произведении как «Жизнеописание Макария Глухарева», автор показан как своеобразный наблюдатель за происходящим, время от времени описывающий увиденное им лично. В древнерусском житии автор часто рассказывает о себе: где учился, о своем авторском замысле и его задачах (в жизнеописаниях это присутствует редко). В литературных памятниках Древней Руси часты самоуничижительные формулы. В жизнеописаниях подобных формул практически нет, хотя дистанция между автором и героем сохранена. Именно антиномия автор – герой является основным принципом построения житийного текста. В текстах агиогра-

фического характера часты авторские ремарки. Также следует упомянуть, что у каждого автора особый подход к цитатам, который является своеобразным фоновым знанием писателя.

**4. Образ адресата.** Образ адресата также является значимым жанрообразующим признаком. Со временем он претерпевает изменения. Ранее произведение житийного характера было ориентировано на церковных людей, заинтересованных в предоставляемой информации, людей, которые хорошо ориентировались в традициях. Сейчас же данные тексты рассчитаны на широкий круг читателей, жизнеописание стало выполнять по большей степени просветительскую функцию.

**5. Языковое воплощение и выделение доминант текста.**

Для жанра жизнеописания характерны клише, лексика тематических и лексико-семантических групп, связанных с понятием святости. На примере образа святого выстраивается модель идеализированного облика человека. В тексте жизнеописания концепт святости выражается при помощи номинативных полей, объединяющихся в следующие тематические блоки: благо, добро, смирение, кротость, самоотверженность, вера, учительство; благовоспитанный, благочестивый, сердечный, ласковый; боголюбивый, смиренный, ангельский и т.д. Прослеживается еще один доминирующий признак образа святого – аскетический образ жизни, который находит свое воплощение в таких лексемах как *терпение, пост, кротость, воздержание* и т.д. Религиозный художественный мир жизнеописания представлен в виде строгих оппозиций: земное – небесное; истинное – ложное; любовь к Богу – страх перед Богом и т.д. Обратим внимание на то, что в жизнеописании показано последовательное восхождение человека к святости. И одной из самых ярких доминант образа святого предстает вера, которая является центральной для любого религиозного учения. Таким образом, текст жизнеописания является системой, состоящей из избирательно вовлеченных элементов, которые различными способами и на разных уровнях текста репрезентируют концепт святости, помогающей решить важнейшие задачи религиозного дискурса.

**6. Поиск места жанра в жанровом пространстве.** Художественные тексты рассматриваемого нами жанра можно отнести к назидательным произведениям древнерусской литературы. Житие значительно отличается от исторической биографии, в частности тем, что в биографии описываются индивидуальные, частные черты лица, а житие вбирает в себя из индивидуальной жизни только то, что выражает общий тип, то есть в чем непосредственно отражается общий христианский идеал. Однако, добавляет М.Н. Казеннова, «можно говорить о сочетании в пределах жития элементов биографии, которые призваны показать реальность историческую, и собственно агиографии, которая раскрывает в создаваемом историческом образе реальность духовную, Божественную» [4, с. 94]. Говоря о современных жизнеописаниях, многие исследователи, в частности Т.А. Иванова, замечает, что «по стилю, манере изложения, языку жизнеописания ближе к биографии, чем жития, однако от биографии жизнеописания отличаются адресностью, целью, тем, что биография может быть написана для любого человека, жизнеописание же повествует только о праведнике или уже о прославленном святом» [5, с. 89]. Таким образом, жизнеописание святого как бы соединяет в себе черты жития и биографии. И если Т.А. Иванова разводит эти понятия, говоря, что «жизнеописание сосуществует с житием, их нельзя отождествлять» [5, с. 91], то М.Н. Казеннова считает, что «в настоящее время житие как жанр сакральной литературы исчезает» [4, с. 107].

Таким образом, мы попытались представить модель жанра жизнеописания на основе жанрового канона Т.В. Шмелевой и коммуникативно-семиотической модели Н.Б. Лебедевой. Как было показано, жанр жития, который находится у истоков агиографической литературы, не стоит на месте, он постепенно изменяется и получает новое развитие в жанре современного жизнеописания святого. Авторы современных агиографических текстов отходят от канонов, впуская в литературу дыхание жизни, говорят на простом языке. Предложенная нами модель описания жанра жизнеописания святого содержит в себе основные жанрообразующие моменты, однако может быть уточнена на основе анализа других аналогичных текстов.

#### Библиографический список

1. Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007.
2. Лебедева, Н.Б. Жанры естественной письменной речи: студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка / Н.Б. Лебедева, Е.Г. Зырянова. – М., 2011.
3. Жизнеописание преподобного Макария (Глухарева) первоапостола Алтая с акафистом / по благословию Пресвященнейшего Макария, епископа Барнаульского и Алтайского. – Бийск, 2009.

4. Казеннова, М.Н. Некоторые особенности бытования житийной литературы: вопрос эволюции жанра // Церковь и проблемы современной коммуникации: сб. статей по материалам Международной н/п конф. – Нижний Новгород, 2007.
5. Иванова, Т.А. Житие и жизнеописание: особенности жанра // Церковь и проблемы современной коммуникации: сб. статей по материалам Международной научно-практич. конф. – 2007. Нижний Новгород. – 2007.

## Bibliography

1. Antologiya rechevikh zhanrov: povsednevnyaya kommunikaciya. – M., 2007.
2. Lebedeva, N.B. Zhanri estestvennoy pis'mennoj rechi: studentcheskoe graffiti, marginalnihe stranicah tetradey, chastnaya zapiska / N.B. Lebedeva, E.G. Zhiryanova. – M., 2011.
3. Zhizneopisanie prepodobnogo Makariya (Glukhareva) pervoapostola Altaya s akafistom / po blagosloveniyu Preosvyatennyeyshego Maksima, episkopa Barnaul'skogo i Altaj'skogo. – Biysk, 2009.
4. Kazennova, M.N. Nekotorighe osobennosti bihtovaniya zhitijnyoj literaturih: vopros ehvolucii zhanra // Cerkovj i problemih sovremennoj kommunikacii: sb. statej po materialam Mezhdunarodnoj n/p konf. – Nizhniy Novgorod, 2007.
5. Ivanova, T.A. Zhitie i zhizneopisanie: osobennosti zhanra // Cerkovj i problemih sovremennoj kommunikacii: sb. statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – 2007. Nizhniy Novgorod. – 2007.

Статья поступила в редакцию 26.06.13

УДК 811.11 + 811.13 + 811.16

*Aleksandrova E.M.* THE SPECIFICS OF CREATING PUNS BASED ON PERSONAL NAMES. The article is developed to the analysis of puns based on personal names, which become the basis of the comic effect in jokes represented in Russian, English and French traditions. Pun creating factors, specifics of using elements and mechanisms are studied in the article.

**Key words:** pun, joke, pun creating mechanism, personal names.

*Е.М. Александрова, доц. каф. английского языка и переводоведения МГОГИ,  
г. Орехово-Зуево, E-mail: elena\_751@mail.ru*

## ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНТРОПОНИМОВ

Статья посвящена изучению особенностей языковой игры с использованием антропонимов, являющейся основой комического эффекта анекдотов, представленных в русской, английской и французской традициях. Исследуются факторы, обуславливающие специфику порождения языковой игры с использованием антропонимов, особенности её элементов и механизмов.

**Ключевые слова:** языковая игра, анекдот, механизм создания языковой игры, антропоним.

Языковая игра изучается с разных точек зрения и на разном языковом материале. Это обусловлено возросшей популярностью использования языковой игры в различных областях: в средствах массовой информации, современной литературе, фольклоре и т.д. Внимание данному вопросу уделяется в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей (см. Э.М. Береговская, А.П. Сковородников, В.З. Санников, Е.А. Земская, К.Ф. Седов, Р. Александэр, Д. Ногез, Г. Милнер, П. Гиро, Ф. Хаусман, Г. Ричи и др.).

В настоящее время исследователи проявляют все больший интерес к специфике порождения различных видов языковой игры, к изучению асистемных явлений языка и закономерностей их использования при создании языковой игры, и тем самым к потенциальным возможностям языка и креативным возможностям его носителей. В это же время структурные, системные, типологические и дидактические аспекты языковой игры отходят на второй план.

Связь антропонимов с системой языка проявляется в общности грамматических, лексических и словообразовательных категорий. Вместе с тем антропонимы представляют собой самостоятельную сферу с присущей ей спецификой. Разновидность языковой игры, в основе которой лежит актуализация ассоциативного потенциала антропонимов, определяется как **антропонимическая языковая игра**, где антропоним предстает как элемент языковой игры, а механизмом создания языковой игры могут быть любые лингвистические явления.

В данной статье впервые предпринимается попытка комплексного изучения **языковых антропонимических анекдотов** (анекдотов, комический эффект которых основывается на языковой игре с использованием антропонимов), представленных в русской, английской и французской традициях.

Исследование направлено на выявление основных факторов, определяющих специфику порождения языковой игры с использованием антропонимов, наиболее уязвимых мест в системах русского, английского и французского языков и соответствующих антропонимических системах, используемых языковой игрой для создания её новых форм.

Изучение специфики порождения языковой игры с использованием антропонимов является первым шагом на пути исследования особенностей создания языковой игры в целом.

Для проведения исследования методом сплошной выборки из печатных и электронных сборников на русском, английском и французском языках были отобраны анекдоты, комический эффект которых обусловлен антропонимической языковой игрой.

В ходе работы было выявлено, что антропонимическая языковая игра в равной степени представлена в рассматриваемых фольклорных традициях. Проведенное исследование позволило выделить факторы, обуславливающие использование тех или иных механизмов создания языковой игры, а также факторы, определяющие специфику элементов, используемых в языковой игре.

Специфика использования **механизмов создания антропонимической языковой игры** обусловлена такими факторами, как психолингвистические особенности восприятия антропонимов языковой личностью, специфика разноструктурных языковых систем, структурные особенности создания антропонимов.

**1. Психолингвистические особенности восприятия антропонимов.** Процесс восприятия речи подразумевает как восприятие формы, требующее знания лингвистических закономерностей построения речи, так и восприятие содержания, требующее умения извлекать смысл, находящийся за внешней формой речевых высказываний. Именно на обыгрывании соотношения формы и содержания языковых единиц и строится большинство примеров языковой игры с использованием антропонимов в рассматриваемых традициях.

Было выявлено, что основными механизмами создания такой языковой игры являются омонимия, паронимия, искусственно созданная многозначность и словообразование.

**Омонимы.** Полное отождествление антропонимов и других языковых элементов приводит к созданию языковой игры, основанной на использовании омонимов.

Омонимия является популярным механизмом создания языковой игры в русских анекдотах (*Козлов* (фамилия)/ *козел* сущ.

м. р., род. п., Соколов (фамилия)/ сокол сущ. м. р., род. п., Лужков (фамилия)/ Лужок сущ., м.р., род. п., Буш (фамилия)/ буш (от гл. будешь), Наина (имя)/ на инаугурации, Молотова от Молотов (фамилия) род. п./ молотова от прил. молотый в. п., Половой (фамилия)/ половой от прил. поповая тв. п.). Рассмотрим пример:

*Однажды Борис Ельцин пригласил к себе Путина и спросил:*

– Президентом **буш**?

*Не разобравшись с дикцией, Путин не только сам стал президентом, но и сделал им Джорджа Буша (1).*

В данном анекдоте обыгрывается фамилия экс-президента США Джорджа Буша при помощи использования омонима, образованного от глагола *быть*, во втором лице единственного числа будущего времени *будешь*, произнесенного с характерной для произносящего персонажа дикцией *буш*.

В английской традиции омонимия также является популярным механизмом создания антропонимической языковой игры (*Strange* (фамилия)/ прил. *strange* (странный), *d'Arc* (фамилия)/ *dark* (темный), *Will* (имя) от *William*/ гл. *to be* в буд. вр., *Hi* (приветствие) *Jack* (имя)/ *hijack* (заниматься воздушным пиратством), *Bill* (имя)/ сущ. *bill* (счет), *Quiet* (фамилия)/ прил. *quiet* (тихий), *Diet* (фамилия)/ сущ. *diet* (диета), *Lance* (имя)/ *lance* (панцет, вскрывать панцетом), *Boil* (фамилия)/ гл. *to boil* (кипятить), *Watt* (имя)/ мест. *what*, *Nobel* (фамилия)/ отр. част. *no*, сущ. *bell* (колокольчик).

В следующем примере обыгрывается сходство звучания глагола *to hijack* (заниматься воздушным пиратством, угонять самолёт) и сочетания приветствия *hi* и имени собственного *Jack*:

*A guy in plane stood up and shouted «Hi Jack!» All passengers got scared and raised hands from other end of the plane a guy shouted back «Hi John!» (2)*

Широкое распространение данный вид языковой игры получает и во французских анекдотах (*Rümi* (имя)/ *Rü Mi* (ноты ре, ми), *Croque* (фамилия) *Odile* (имя)/ *crocodile*, *Alor* (имя)/ *Alors*, *Assin* (фамилия) а *Saint*, *Buffalo* (фамилия) *Bill* (имя)/ *bouffe* а *l'eau Bill*, *Christ m* (Христос) *crie* (от гл. *crier* – кричать), *Du papier* (фамилия) *du papier*, *Fidel* (имя) *Castro* (фамилия) *fidules cassent trop*, *Manuel* (имя) *manuel* (работник физического труда), *Marolex* (фамилия) *ma Rolex*, а (предл.) *Jean* (имя) *Agent*, *Richelieu* (фамилия) *riche lieu*, *Kohl* (фамилия) *colle* (от гл. *coller*), *Buch* (фамилия) *bouche* (от гл. *boucher*).

Следует отметить, что во французской традиции существует серия языковых анекдотов «*M et Mme ... ont un fils/ une fille*», в которых языковая игра строится на омонимии сочетаний имен собственных (имени и фамилии) и нарицательных существительных или синтаксических конструкций: *M et Mme Do ont un fils* : *Rümi* (3); *M et Mme Croque ont une fille* : *Odile* (4); *M et Mme Hare ont une fille* : *Monica (Harmonica)* (5); *M. et Mme Assin ont un fils?* / *Rüp* : *Marc (Saint Marc)* (6).

**Паронимы.** Частичное отождествление антропонимов и других языковых элементов приводит к созданию паронимической языковой игры.

Языковая игра с паронимическим механизмом представлена в русской традиции (*Сара/ Са́ра, Бен-Ладен/ Бен – Лондон, Алла-ин бар-Бьер/ Аллен Барбье, Врубель/ в рубль, Ленин/ Плинн, Мойша/ Миша, Аркаша от Аркаша/ Алкаш, А.С. (Пушкин)/ асс, Неру/ Ньюру, Расстрелли/ расстрелян*). Рассмотрим пример:

*Брежнев вводят по художественной выставке.*

– Хорошая картина! – роняет генсек время от времени.

– А это, Леонид Ильич, **Врубель**.

– Хорошая картина... и недорогая! (7).

Английская традиция также характеризуется широким использованием языковой игры с паронимическим механизмом (*Bernadette/ burn а debt, Mary/ merry* (веселый), *Mountie Python/ Mountie* (конный полицейский) *python* (питон), *Claus* (от *Santa Claus*) *clause* (предложение), *Baskin Robbins/ basking* (греющийся) *robin* (дрозд), *Merrimen/ merriment* (веселье), *Seymore Clearly/ say more clearly, Justin Case/ just in case, Claude/ clout* (ключок, обрывок), *Robin Steele/ rob and steel, Warren Peace/ war and peace, Воо (бу!)* (возглас, которым хотят кого-либо напугать) / *Во* (Бо) имя).

Подобные примеры представлены и во французской традиции (*Moshū/ moche* (прил. разг. безобразный), *venue* (от гл. *venir* – приходиться, приезжать) / *Vünus* (Венера), *Eleonor/ elle est honorée* от прил. *honoré* (уважаемый).

Следует отметить, что если в русской традиции предпочтение отдается лексической паронимии, подразумевающей частичное сходство звучания лексических единиц, то во французской и английской традициях чаще представлена синтаксическая паронимия (частичное сходство звучания синтаксических конструкций). Рассмотрим пример:

*Carnet mondain. Mademoiselle Annie Zute s'est mariée avec Ali Coeur. Leur mariage a été célébré par le Punc Neau at l'Abbé Rittif. Les deux témoins étaient Guy Gnaulet et Madame Marthe Inie. Parmi les invités se trouvaient Monica Sisse, Harry Carre, Lydia Bolomante, Charlie Monade, Greux Nadine et Eddy Jestiff accompagné de sa femme chérie Brandie (8).*

В основе комического эффекта данного анекдота лежит паронимия: *Annie Zute/ L'anisette, Ali Coeur/ Liqueur, Punc Neau/ Pinot, l'Abbé Rittif/ L'apûritif, Guy Gnaulet/ Guignolet, Marthe Inie/ Martini, Monica Sisse/ Cassis, Harry Carre/ Ricard, Lydia Bolomante/ Diabolo а la menthe, Charlie Monade/ Limonade, Greux Nadine/ Grenadine, Eddy Jestif / Djestif, chérie Brandie/ Charry-Brandy.*

Английская традиция характеризуется текстами, в которых языковая игра строится на паронимии имен собственных (имени и фамилии) и синтаксических конструкций: *Optometrist – Seymore Clearly (say more clearly)* (9); *Insurance Salesman – Justin Case (just in case)* (10); *Petty thief – Robin Steele (rob and steal)* (11); *The writer of a very thick novel – Warren Peace (war and peace)* (12).

В анекдотической традиции также распространены случаи межъязыковой паронимии, появление которых связано с тем, что говорящий (персонаж анекдота) опирается на основные правила родного языка и – в семантическом плане – на ядерные семы в родном языке без учета полевого распределения в иностранной речи. Например: *Chin Tu Fat/ chin too fat, Kum Hia/come here, Wa Shing Kah/ washing car, Wai U Shao Ting/ why you shouting, Путун/ put in.*

**Искусственно созданная многозначность.** Незнание слов иностранного происхождения приводит к созданию искусственной многозначности, когда реципиент воспринимает имя нарицательное как имя собственное. С этой целью в анекдотах, как правило, обыгрываются слова иностранного происхождения: рус. *ефрейтор, гроссмейстер, пинг-понг, доберман, плеврит*; англ. *angina pectoris, doo dah*; фр. *aloha d'Hawaii* и т.д.

В русской и французской традициях оказались представлены аналогичные примеры, построенные на использовании искусственно созданной многозначности:

Рус. *Старшина роты выдает денежное пособие солдатам, вызывая их по списку в ведомости. Под конец он кричит:*

– Рядовой **Итого!** Строй молчит.

– Рядовой **Итого!** Солдаты молчат. Старшина сплюнул и говорит:

– Вот дурак. Больше всех положено, а не отзывается (13).

фр. *Un nouveau prof de collage se présente:*

– *Je m'appelle M. Bridon et j'aimerais beaucoup que vous m'appeliez ainsi.*

*Peu contrariants, les jeunes ont exaucé son vœu : ils l'appellent tous «Ainsi» (14).*

Французская традиция также характеризуется наличием примеров языковой игры, основанной на ошибочном понимании случаев вторичной номинации. Например:

*Un couple de touristes belges prend le bus а Paris. Ils passent près de l'Arc de triomphe et, lorsque le bus s'arrête, le conducteur annonce «Charles-de Gaulle». Un homme descend et deux femmes montent. Plus loin, le bus s'arrête а nouveau et le conducteur dit «George-V». Une nouvelle fois, un homme descend, et cette fois c'est toute une famille qui monte. Encore un peu plus loin, а un nouvel arrêt, le conducteur dit «Franklin Roosevelt» et un type descend. Alors la dame se penche vers son mari et lui dit:*

– *Tu vois, Jef, il ne va jamais s'arrêter pour nous! On aurait dû donner nos noms au conducteur! (15).*

В данном случае комический эффект строится на появлении новых значений (названий автобусных остановок) у антропонимов *Charles-de Gaulle, George-V, Franklin Roosevelt*. Это приводит к образованию вторичной номинации, использованию фонетического облика первообразной языковой единицы для нового обозначаемого.

**Словообразование.** Использование словообразовательных моделей для создания языковой игры связано с желанием языковой личности провести лингвистический эксперимент и самому принять участие в создании новых форм.

Языковая игра, основанная на словообразовании, характерна как для русской традиции (*Коноплев Гашиш Мархуанович, Камаз Отходов, Подрыв Устоев, Забег Дебилов, Украл Снарядов, Угон Белазов, Захват Аулов* и т.д.), так и для английской (*Tiltop* от гл. to tilt наклонять/ Hilton, *Geronimo*/ имя Geronimo и межд. тоо) и французской (*Noocley* от прил. pucl'yaige (ядерный)/ Clooney, *Vaccingutorix* от сущ. Vaccin (вакцина)/ Vercingetorix).

Основными способами словообразования, используемыми в антропонимической языковой игре, являются словосложение и аффиксация. В следующем русском анекдоте новое имя образовано при помощи сложения двух существующих имен: *Прекрасное имя Изяслав. Где нужно, представляешься Славой, а где выгодно – Изей* (16).

В английском примере к созданию комического эффекта приводит языковая игра, построенная на соединении имени собственного *Geronimo* (*Джеронимо*) (вождь племени, возглавивший сопротивление индейцев в 1885-86-х годах), ставшего боевым кличем десантников-парашютистов, и ономапоэтического (звукоподражательного) существительного *тоо* (*мычание, му*): *What do you get when you cross an Indian with a cow? / ... Geronimo* (17).

В русских анекдотах распространены случаи аффиксального словообразования. Рассмотрим пример: *Из газеты: «В результате очередной операции в Чечне были задержаны следующие боевики: Камаз Отходов, Подрыв Устоев, Забег Дебилов, Украл Снарядов, Угон Белазов, Захват Аулов»* (18).

**Языковая игра может строиться как на русификации иностранных имен собственных при помощи аффиксации (см. пример 20), так и на обыгрывании структурных особенностей иностранных имен. Рассмотрим пример:**

*Сидит как-то Горбачев около окна, задумался, вдруг видит: летит человек с пропеллером.*

- Ты кто такой? – спрашивает Горбачев.

- Я – Карлсон.

- Какой такой Карлсон? Откуда еще?

- Ну вы что, про меня никогда не читали?

- А! Что-то припоминаю... Да-да, читал. Кстати, а как поживает наш друг и товарищ Энгельсон? (19).

Известно, что часть английских фамилий, образованных от имён, содержит морфему «-son» в значении «сын», добавление которой к фамилии Энгельс приводит к созданию языковой игры в вышеприведенном анекдоте.

Таким образом, в основе наибольшего количества антропонимических языковых анекдотов лежит омонимия, паронимия и искусственно созданная многозначность, реже используется словообразование, единичными примерами представлены случаи использования таких механизмов создания языковой игры, как хиазм (*Тутанхамон / Тут он Хамон, а там он Хаим; Беба из Одессы / Адис-абеба*); палиндром (*Leon / Noel*); катахреза (*François zïro*); метонимия (*девушка, Вы подлинный Ренуар*); оксюморон (*Последние русские цари: Владимир Самозванец, Иосиф Грозный, Никита Блаженный и Леонид Летописец*) и буквализация фразеологизмов *Caesarean section* (кесаревое сечение) / *Caesarean* (цезарев) *section* (район).

**2. Особенности языковых систем** оказывают существенное влияние на специфику использования тех или иных механизмов создания языковой игры с использованием антропонимов.

Рассмотрим пример использования аналогичных антропонимов в анекдотах на русском и французском языках:

**Бабрак Кармаль звонит из Кубы в Москву:**

- Дорогие товарищи, прошу вас, заберите меня отсюда. Сил никаких нет, замучили душманы. Того и гляди – убьют.

**Из Москвы успокаивающе:**

- Кармалев, дорогой, потерпи еще немного. Учись мужеству у Феди Кастрова, Он на Кубе уже более двадцати лет держится! (20).

- Au fait, savez-vous pourquoi, a Cuba, il n'y a pas de prie-dieu dans les iglises?

- C'est parce que les *fidules cassent trop* (Fidel Castro) (21).

Если в русском примере языковая игра строится на аффиксальном словообразовании, не характерном для английской и французской традиций создания языковых антропонимических анекдотов, то комический эффект французского анекдота основывается на синтаксической омонимии *fidules cassent trop/ Fidel Castro*.

Следует отметить, что синтаксическая омонимия (омонимия синтаксических и/или лексических единиц) наиболее часто встречается во французских анекдотах, что объясняется возможностью перераспределения границ слова в ритмической группе, а также явлениями сцепления и связывания, характерными для французского языка.

Английскую традицию характеризует прежде всего лексическая омонимия, что обусловлено особенностями исторической фонетики английского языка.

Дополнительные возможности для создания языковой игры, основанной на омонимии, в русской традиции предоставляет грамматическая категория падежа. Например: *Идет демонстрация в Москве, недалеко от Красной площади. Толпа пытается прорваться в Кремль. Колонны скандируют: «Мо-ло-това! Мо-ло-то-ва!» Появляется с микрофоном Егор Лигачев и кричит: «Граждане! Молотова давно уже нет!»*

- Тогда давай в зернах! (22).

Сходство звучания фамилии *Молотов* и прилагательного *молотый* в родительном падеже лежит в основе комического эффекта данного анекдота.

Таким образом, характер использования омонимии в различных языковых традициях обусловлен возможностями языковых систем.

**3. Специфика структуры создания имен собственных, этимология антропонимов** играет немаловажную роль в использовании различных механизмов языковой игры с использованием антропонимов.

Структура антропонимов определяется историей народов-носителей данных языков, их контактами с другими народами, историческими изменениями в социально-политической и идеологической структуре общества и др. Однако на современном этапе в антропонимии сопоставляемых языков выработалась определенная система структурных схем, по которым образуются антропонимы.

Антропонимика русских фамилий утверждает, что чаще всего фамилии образуются от личных имён через притяжательные прилагательные. Русские фамилии часто имеют суффиксы -ов/-ев, -ин. Эта особенность неоднократно обыгрывается в русских языковых анекдотах. Рассмотрим пример:

**ГИБДДшник останавливает автомобиль и представляется:**

- Командир взвода Козлов...

Водитель потрясенно:

- Взвода кого?(23).

Описательные английские фамилии, отражающие биологические особенности человека, в своем большинстве происходят от прозвищ, характеризовавших своих носителей по наиболее примечательным физическим или духовным качествам. Данная особенность образования английских фамилий создает дополнительные возможности при создании языковой игры с использованием антропонимов в английской традиции: *Found on the tombstone of Sir John Strange. Here lies an honest lawyer, and that is Strange* (24).

Образование французских фамилий при помощи префиксов *De-, Du-, Del-, Dela-, Des-*, особенно типичных для Нормандии и Северной Франции, используется при создании языковой игры во французском языке: *Le Directeur...Et toi, le dernier, que faisais-tu debout? – Je jetais du papier par la fenetre, m'sieu... A cet instant, la porte s'ouvre et un uluve hirsute, couvert d'ecchymoses, saignant du nez et boitant bas entre dans la classe. – Qu'est-ce que c'est que cette tenue! s'exclame le directeur. Comment l'appelles-tu, toi? – Dupapier, m'sieu* (25).

**II. Специфика элементов языковой игры** с использованием антропонимов обусловлена такими факторами, как особенности антропонимических формул, социокультурные особенности, специфика жанра анекдота.

**4. Антропонимическая формула**, имеющая место в русской традиции, во многом схожа с общеевропейской. Полное имя состоит из трёх основных элементов – имя, отчество и фамилия. Отчество является характерной чертой, отличающей русскую систему антропонимии от английской и французской. Отчество является проявлением ментальности россиян. О.А. Полюшкевич отмечает, что «в доверительной среде к человеку, к которому хорошо относимся, мы обращаемся «Саньч», «Алексеич», «Михалыч» и т.д. Человек без отчества в нашей ментальности – это человек без корней, без родовых начал» [1]. Рассмотрим пример использования отчества в языковой игре:

– Товарищ Брежнев!  
– К чему эти церемонии? Зовите меня просто – **Ильич!**  
(26).

«Ильич» является вариантом именованья В.И. Ленина, и невозможность его переноса на других лиц обыгрывается в данном анекдоте.

Особенностью английской антропонимической формулы является строго фиксированный порядок слов, когда фамилия в подавляющем большинстве случаев следует за именем. Отклонение от данной традиции отражено в анекдотах о Джеймсе Бонде, где обыгрывается портретная фраза Бонда – «*My name is Bond. James Bond.*» Данная фраза может быть также переведена как «Я – Долг. Джеймс Долг». Рассмотрим пример: *I'm Ron, by the way. Ron Weasley. I'm Harry, Harry Potter. I'm Bond. James Bond. I'm Damme. Van Damme. Claude Van Damme. Jean Claude Van Damme* (существует аналогичный пример на русском языке) (27).

В данном примере обыгрывается антропоним *Jean Claude Van Damme*. Французская традиция характеризуется наличием неделимых составных имен католической традиции: Жан-Клод, Жан-Жак. В сочетании с бельгийской неделимой фамилией Ван Дамм данный антропоним становится объектом языковой игры.

В отличие от русских и английских анекдотов о Джеймсе Бонде, во французских анекдотах обыгрывается сходство звучания фамилии Bond и гл. bond от *bonder* (набить чем-либо):

*C'est James Bond qui saute d'un parachute et atterrit dans un champ. Il frappe a la porte d'une maison et se présente: «Bond James Bond»* (28).

*Et la paysanne riplique: «Monde Raymonde»* om Ray (подсечно-огневое земледелие (в Юго-Восточной Азии) *monde* (от гл. *monder* – очищать; шелушить; перебирать (крупу)).

**5. Социокультурные особенности** оказывают влияние на специфику элементов антропонимической языковой игры. Так, в русских анекдотах обыгрываются в основном имена иностранного происхождения (*Моцарт, Мойша, Сара, Хаим, Бабрак Кармаль, Фидель Кастро, Тутанхамон, Ренуар, Бен-Ладен, Карлсон, Буш, Аллен Барбье, Джавахарлал Неру, Кацман*), тогда как в английских и французских анекдотах предпочтение отдается антропонимам английского (*Strange, Will, Jack, Mary, Bill, Claus, Baskin Robbins, Quiet, Diet, Robin Steele, Justin Case, Claude, Watt, Nobel, Bo*) и французского происхождения, соответственно (*Rümi, Odile, Monica, Marc, Leroy, Merlin, George, Dupapier, Eleanor, Madeleine, Francois, Jean, Richelieu, Leon*). Это может быть связано с тем, что расцвет жанра анекдота в России пришелся на советскую эпоху, когда все иностранное автоматически привлекало к себе повышенное внимание.

#### 6. Специфика жанра.

Использование имен собственных для наименования персонажей не характерно для жанра анекдота. Как правило, используемые в анекдотах антропонимы вовлекаются в языковую игру.

Антропонимы чаще всего используются в анекдотах о конкретных людях: президентах, актерах, певцах, телеведущих, фа-

мили: *Фидель Кастро, Тутанхамон, Буш, Лужков, Леонид Ильич, Ленин, Врубель, Путин, Молотов, Моцарт*. Во французских анекдотах также популярно обыгрывание имен конкретных личностей *George V, Franklin Roosevelt, Moshū Dayan, Clooney, Buffalo Bill, Vercingūtorix, Vendredi, Fidel Castro, Richelieu, Kohl, Buch*. В английской традиции данное явление менее популярно *Caesarean (section), d'Arc, Monty Python, Nobel, Bush, Carter, Rise*. Другие случаи использования антропонимов без вовлечения в языковую игру представлены в анекдотах о таких сериальных персонажах, как Ржевский, Чапаев и Петька, Гена и Чебурашка, Штирлиц и т.д., являющихся своего рода реалиями жанра.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Специфика механизмов создания языковой игры обусловлена в основном лингвистическими факторами, тогда как характер элементов языковой игры напрямую зависит от культурологических особенностей рассматриваемых традиций.

Специфика механизмов языковой игры определяется следующими факторами:

1. Психолингвистические особенности восприятия антропонимов носителями языка. Основная часть примеров строится на обыгрывании полного или частичного сходства звучания антропонимов и других языковых единиц, искусственно созданной многозначности и возможностей словообразования.

2. Структурные особенности языковых систем. Система падежей в русской традиции, явления сцепления и связывания во французской, особенности исторической фонетики английского языка предоставляют дополнительные возможности для создания языковой игры в указанных традициях.

3. Специфика антропонимических структур. Созданию языковой игры способствует такая особенность русских фамилий, как добавление суффиксов -ов/-ев, -ин к имени существительному (собственному или нарицательному); происхождение фамилий от прозвищ, характеризовавших своих носителей по наиболее примечательным физическим или духовным качествам, распространенное в английской традиции, образование французских фамилий при помощи префиксов *De-, Du-* и т.д.

Специфика используемых в языковой игре элементов обусловлена:

1. Спецификой антропонимических формул, а именно: наличием отчества в русской традиции, неделимых имен во французской традиции, строгим порядком следования имени и фамилии в английской традиции представления.

2. Социокультурными особенностями. Если в русской традиции, сформированной в эпоху железного занавеса, превалируют иностранные имена, то в английской и французской традициях обыгрываются в основном английские и французские имена, соответственно.

3. Особенности жанра анекдота, где антропонимы, как правило, оказываются вовлеченными в языковую игру или используются для обозначения собирательных образов и конкретных людей.

#### Библиографический список

1. Полюшкевич, О.А. Имя нареченное в политическом дискурсе России // Аналитика культурологии: электронное научное издание. – 2012. – Вып. 1(22) [Э/р]. – Р/д: <http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/809-19.html/>

#### Bibliography

1. Polyushkevich, O.A. Imya narechennoe v politicheskom diskurse Rossii // Analitika kulturologii: ehlektronnoe nauchnoe izdanie. – 2012. – Vihp. 1(22) [Eh/r]. – R/d: <http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/809-19.html/>

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 81'27+81'42(571.513)

**Beloshapkin A.N. THE LANGUAGE PERSONALITY IN TEXTS OF INFORMATION GENRES (ON THE EXAMPLE OF PRESS RELEASES OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA ACROSS KHAKASSIA).** In this work attempt of detection of features of manifestation of the language (speech) personality is presented in texts of the press service of ministry of emergency situation of Russia across Khakassia. Authors of these texts quite often resort to violation of genre requirements of the press release to draw attention of audience. As a result depending on genre features of the text the language identity of the press secretary proves differently.

**Key words:** Press service, press release, mass media, language personality, speech genre, elokution.

**А.Н. Белошапкин**, аспирант Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова,  
г. Абакан, E-mail: alexbelyjj@yandex.ru

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ТЕКСТАХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ЖАНРОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕСС-РЕЛИЗОВ ГУ МЧС РОССИИ ПО ХАКАСИИ)

В данной работе представлена попытка выявления особенностей проявления языковой (речевой) личности в текстах пресс-службы ГУ МЧС России по Хакасии. Авторы этих текстов нередко прибегают к нарушению жанровых требований пресс-релиза, чтобы привлечь внимание аудитории. В итоге в зависимости от жанровых особенностей текста языковая личность пресс-секретаря проявляет себя по-разному.

**Ключевые слова:** пресс-служба, пресс-релиз, СМИ, языковая личность, речевой жанр, элокуция.

В широкий научный обиход понятие «языковая личность» ввел Ю.Н. Караулов. Языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [1, с. 66].

Результатом деятельности языковой личности является текст, само понятие языковой (речевой) личности тесно связано с понятием речевой жанр. По замечанию М.М. Бахтина, речевой жанр характеризуется тем, что тематическое содержание, стиль и композиционное построение высказывания неразрывно связаны и одинаково определяются спецификой сферы общения. Каждое отдельное высказывание, без сомнения, индивидуально, но та или иная сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые и называются *речевыми жанрами*. [2, с. 29]. При осуществлении своей речевой деятельности языковая (речевая) личность избирает определенную форму – жанр, в которую облачает высказывание. А жанр, в свою очередь, диктует конкретный способ подачи информации, а значит и выбор средств языка. Соответственно, в текстах разных жанров языковая личность проявляет себя по-разному.

Исследователи Н.Б. Лебедева и А.С. Юркевич выделили даже отдельное понятие «жанрово-речевая личность». Они выдвинули гипотезу, что в разных жанрах субстанционально-тождественная личность имеет разные проявления своей языковой ипостаси [3, с. 53].

В данной статье мы представим попытку выявления особенностей проявления языковой (речевой) личности в текстах пресс-службы ГУ МЧС России по Хакасии. Интерес к данной теме возник в связи с тем, что авторы этих текстов нередко прибегают к нарушению жанровых требований пресс-релиза, чтобы привлечь внимание аудитории.

Отметим, что в журналистике пресс-релиз относится к информационным жанрам, где главная цель текста – донести информацию до аудитории. При этом позиция автора не должна проявляться в тексте, и это является основополагающим жанрообразующим фактором. По нашему мнению, пресс-релиз включает в себя следующие группы: анонс, собственно пресс-релиз, пост-релиз. Анонс – «жесткая» новость, отвечающая на вопросы: что, где, когда, каким образом и т.д. Язык анонса не предполагает возможности использования изобразительно-выразительных средств либо предполагает, но в очень ограниченном объеме. Собственно пресс-релиз – это расширенная информация, где в небольшом объеме могут встречаться тропы и фигуры. Пост-релиз – «мягкая» новость, куда относится интервью, отчет, репортаж и даже такой переходный жанр, как ньюс-фиче (новостная история). В пост-релизе допускается использование элокутивов, так как он освещает рефлексию на событие.

В ходе анализа свыше 500 пресс-релизов ГУ МЧС России по Хакасии, нам удалось выявить, что тексты содержат изобразительные и выразительные средства языка (в зависимости от типа пресс-релиза и входящих в него подтипов), а в некоторых из них автор дает собственную оценку происходящего. К такому приему прибегают с целью воздействия на аудиторию, которого невозможно добиться сухим изложением фактов. Ведь ГУ МЧС России по Хакасии ведет работу не только по ликвидации чрезвычайных ситуаций, но и по их предупреждению. С помощью пресс-релизов ведомство осуществляет пропаганду безопасности.

Таким образом, предлагаемая нами типология позволяет объяснить факт того, что пресс-релиз как жанр информативный, имеющий целевую установку на объективность описания события, в таких своих типах, как собственно пресс-релиз и пост-релиз может становиться жанром, отражающим авторское

Я через систему используемых языковых изобразительно-выразительных средств («элокутивов», в том числе «орнаментальных», как их называет И.В. Пекарская – тропов и стилистических фигур) [4]. Свидетельство тому – тексты ГУ МЧС России по Хакасии, в которых мы можем наблюдать вместе с сухим изложением фактов проявление специфичности той или иной речевой личности.

Приведем примеры использования орнаментальных элокутивов в собственно пресс-релизах и пост-релизах. Так, метафора, в том числе эвфемистического характера, характеризует предмет через черты, ярко представленные в другом предмете: *На одном из островов реки Абакан (р-н Водоканала) спасатели обнаружили человека, который был, мягко говоря, навеселе (пост-релиз от 21.05.2013). Пожарные отстояли у огня не только значительную часть помещения, но и спасли имущество, которым был доверху забит соседний склад (пост-релиз от 01.10.2012).* Эпитеты, в том числе метафорические, позволяют автору акцентировать внимание на особенностях того или иного предмета: *Не обращайтесь за помощью к первому встречному «печнику» – на деньгах, возможно, и сэкономите, но безопасность своей семье и своему дому не обеспечите (пресс-релиз от 19.05.2013). Сотрудники МЧС России по Хакасии призывают граждан быть предельно осторожными с огнем и напоминают, что пьяный сон с сигаретой в руке, самая частая причина пожара с трагическими последствиями (пресс-релиз от 16.01.2013).* Олицетворение, которое переносит свойства живых предметов на неживые, в пресс-релизах помогает фактурнее описать природные явления: *Вечером 13 августа сильный ветер в выпадением обильных осадков пронесся по центральной части Хакасии, повалил деревья, рекламные конструкции и частично нарушив работу объектов энергетики в Абакане, Черногорске, ряде населенных пунктов Усть-Абаканского района (пост-релиз от 15.08.2012). По данным Гидрометеоцентра Хакасии, северный ветер принес на территорию республики задымление и запах гари от лесных пожаров, действующих в Красноярском крае (пост-релиз от 04.08.2012).* Для акцентирования внимания на конкретных участках предложения автор прибегает к инверсии: *Только усилиями трех спасателей удалось вытянуть тело практически из-под земли (пост-релиз от 19.04.2012). Посты спасателей в Абазе сняты (пост-релиз от 19.04.2012).* Помимо того, что эти и другие элокутивы вносят в текст эмоциональность, с помощью которой автор пытается манипулировать сознанием аудитории, выбор тех или иных элокутивов (в том числе – орнаментальных) всегда является ярким проявлением жанрово-речевой специфики личности. Эмоциональность и экспрессивность текста, соотносясь с его объективностью в изложении фактов, позволяет получить высокие результаты в деле воздействия на аудиторию.

В текстах ГУ МЧС России по Хакасии встречается и проявление субъективности, которое проявляется в том, что автор прибегает к оценке событий, выражению собственного мнения, которое с точки зрения жанровых требований неуместно в анонсе, но возможно в собственно пресс-релизах и пост-релизах. *Типичный для зимы пожар произошел сегодня утром в Абакане. Из-за неисправности печного отопления горели надворные постройки в частном домовладении. Хозяева не пострадали, но на собственной беде убедились, что пожар легче предупредить, чем восстановить уничтоженное огнем имущество (пост-релиз от 01.12.2011).*

Между тем, субъективное начало присутствует, конечно, не во всех текстах ведомства. В некоторых из них факты подкреплены комментарием специалиста, авторитет которого не вызывает сомнения: *Постоянное присутствие сотрудников МЧС на акваториях приучило владельцев маломерных судов к по-*

рядку. «Серьезных нарушений уже почти нет, – говорит старший госинспектор по маломерным судам Ширинского участка ГИМС Вячеслав Томановский. – В основном все суда зарегистрированы, а это значит, проверены нашими специалистами и безопасны для использования. Судоводители имеют права на управление маломерным судном. Они знают, где можно спустить судно на воду, и куда не следует подъезжать» (пост-релиз от 02.08.2012). Так проявляется стремление автора вписаться в общественные стандарты, которые требуют от него объективности излагаемой информации. Помимо комментария специалиста объективность текста подчеркивается статистическими данными: По оперативным данным, в январе в Хакасии жертвами пожаров стали 8 человек. В числе погибших ребенок и два инвалида. Прошлогодний январь был менее трагичным, тогда погибли 5 человек. Рост гибели в текущем году по итогам первого месяца составил 60 процентов (пресс-релиз от 02.02.2013).

В ряде текстов автор дополняет факты приемом ретроспекции, которая позволяет оценить работу ведомства за определенный период. Естественно, что делается это для получения положительных оценок. Напомним, прошлую федеральную проверку, которая проводилась в октябре 2007 г., Хакасия выдержала успешно. Заключение проверяющих было сформулировано так «Республика готова к действиям по предназначению» (пост-релиз от 24.10.2012). Использование ретроспекции в пост-релизах никак не нарушает их жанровой специфики. Налицо грамотная манипуляция, которая характеризует языковую личность как профессионального пресс-секретаря, владеющего различными приемами воздействия.

Пресс-секретарь ГУ МЧС России по Хакасии как языковая личность при подготовке пресс-релизов не всегда стремится к объективности, проявляет свою эмоциональность. Более того, в некоторых текстах фатика преобладает над информатикой, доминирует эмоционально-субъективный аспект. Специфика работы ведомства предполагает активную пропаганду безопасности жизнедеятельности, чего невозможно добиться сухим изложением фактов, а значит, использованием только такого типа пресс-релиза, как анонс.

Анализ пресс-релизов ГУ МЧС России по Хакасии позволил распределить их по группам, исходя из информационного повода, который лежит в их основе:

- сообщения, предупреждающие население об опасности;
- сообщения о мероприятиях МЧС, направленных на предотвращение чрезвычайных ситуаций;

#### Библиографический список

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
2. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч.: в 7 т. – М., 1996. – Т. 5.
3. Лебедева, Н.Б. Языковая личность и речевой жанр: проблема типологии / Н.Б. Лебедева, А.С. Юркевич // Вопросы лингвоперсоналогии: межвуз. сб. науч. тр. – Барнаул, 2007
4. Пекарская, И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. – Абакан, 2000. – Ч. 1.
5. Белошапкин, А.Н. Влияние информационного повода на выбор языковых средств (на примере текстов пресс-службы ГУ МЧС России по Хакасии) // Журнал мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39).

#### Bibliography

1. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazykh i yazykhovaya lichnostj. – M., 1987.
2. Bakhtin, M.M. Problema rechevikh zhanrov // Sobr. soch.: v 7 t. – M., 1996. – T. 5.
3. Lebedeva, N.B. Yazykhovaya lichnostj i rechevoy zhanr: problema tipologii / N.B. Lebedeva, A.S. Yurkevich // Voprosih lingvopersonologii: mezhvuz. sb. nauch. tr. – Barnaul, 2007
4. Pekarskaya, I.V. Kontaminaciya v kontekste problemih sistemnosti stilisticheskikh resursov russkogo yazyhka. – Abakan, 2000. – Ch. 1.
5. Beloshapkin, A.N. Vliyanie informacionnogo povoda na vjbor yazykhovikh sredstv (na primere tekstov press-sluzhbih GU MChS Rossii po Khakassii) // Zhurnal mir nauki, kuljturh, obrazovaniya. – 2013. – № 2(39).

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 415.61

**Kazachuk I.G. VARIATIVE NON-PREPOSITIONAL-PREPOSITIONAL GOVERNMENT OF PHRASEOLOGICAL UNITS.** The article studies variative government of procedural units on the phraseological material. The author states the facts of variation of prepositional and non-prepositional forms of objective cases and defines the dynamics of variation in word-expressions with government of phraseological units.

**Key words:** government, variative government, non-prepositional- prepositional government, syntactical variants, phraseological units.

**И.Г. Казачук**, д-р филол. наук проф. каф. русского языка и методики преподавания русского языка Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru

## ВАРИАТИВНОЕ БЕСПРЕДЛОЖНО-ПРЕДЛОЖНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

В статье на фразеологическом материале рассматривается вариативное управление процессуальных единиц, отмечаются факты варьирования беспредложных и предложных форм косвенных падежей, определяется динамика варьирования в словосочетаниях с управлением фразеологических единиц.

**Ключевые слова:** управление, вариативное управление, беспредложно-предложное управление, синтаксические варианты, фразеологические единицы.

Процессуальные фразеологизмы, являясь, наряду с глаголами, составной частью фонда процессуальных единиц русского языка, в системе управления обладают вариативными связями, т.е. способностью подчинять себе взаимозаменяемые формы косвенных падежей с предлогом или без предлога с тождественным значением. Вариативное управление предполагает существование в языке одной и той же синтаксической конструкции с названным типом связи «по крайней мере в двух различных формальных модификациях, не связанных с изменением основного лингвистического значения данной единицы» [1, с. 49].

Вариативность, по мнению В.М. Солнцева, представляет собой важную составляющую эволюции языка, «один из внутриязыковых факторов развития и изменения языка» [2, с. 41].

Термины «вариативность», «варьирование», «вариантность», широко используемые в лингвистических работах последних лет, часто употребляются недифференцированно, обозначая при этом несколько различных понятий [3, с. 52].

Н.Ю. Шведовой отмечается, что в современной лингвистике «вариативность понимается то как частный случай синонимии, то как наличие в языке тождественных по значению единиц, то как формальное изменение одной и той же единицы, то как наличие в языке разных стилей и диалектов – его вариантов» [4, с. 239], а в русской традиции, применительно к фактам русского языка, определилось двоякое понимание вариативности: «1) вариативность понимается как наличие основной единицы значения – инварианта и его отдельных проявлений – индивидуальных и не совпадающих друг с другом конкретизаций – вариантов...; 2) вариативность понимается как наличие нескольких способов, позволяющих выразить одно и то же значение» [4, с. 239].

Формальные разновидности одной и той же языковой единицы, различающиеся при тождественном значении частичным несовпадением, обычно регулярным, своего звукового состава, считаются языковыми вариантами. Вариативные единицы могут принадлежать к разным уровням языка: фонетическому, лексическому, грамматическому. Грамматические варианты, как отмечает Л.К. Граудина, «должны отвечать следующим требованиям: 1) критерию грамматической системности, 2) регулярной взаимозаменяемости, 3) функциональной эквивалентности грамматического значения в пределах сравниваемых контекстов, 4) однородности сравниваемых грамматических структур» [5, с. 120-121]. Ведущим признаком грамматических вариантов «является грамматическая системность, предполагающая регулярное колебание грамматической формы, в результате чего в языке появляются грамматические типы вариантов, т.е. ряды варьирующихся форм-моделей» [6, с. 62].

Синтаксическим вариантам, в нашем материале вариантам управления, свойственно тождество грамматической функции (функционально-грамматическое тождество). Синтаксические варианты – это функционально-тождественные модели с одинаковой конструкцией и эквивалентной семантикой, которые отличаются некоторыми отдельными формальными элементами или «внутримодельными» преобразованиями. Внутримодельные трансформации не являются настолько существенными, «чтобы превратить данную модель в иную» [7, с. 9]. З.Д. Попова определяет синтаксические варианты как «формально различающиеся синтаксические структуры, выражающие тождественное синтаксическое значение» [8, с. 3], и выделяет следующие их разновидности: дублиеты (*чуждые нам взгляды – чуждые для нас взгляды*), стилистические варианты (*пошла за грибами – пошла по грибы*), лексически связанные варианты (*работает на почте – работает в конторе*), конструктивно обусловленные варианты (*любит ребенка – испытывать любовь к ребенку*) [8, с. 9-10].

Вариативность в области словосочетания достаточно долго и продуктивно изучается в современной лингвистике. В ре-

шение проблемы вариатности управления в русском языке большой вклад внесли работы К.С. Горбачевича [9; 10], считавшего тождественное структурно-грамматическое содержание и тождественное лексическое значение одинаково важными для синтаксической вариатности.

Признаками синтаксических вариантов в словосочетании являются: 1) тождество значения и структурной модели; 2) совпадение стержневого компонента; 3) отсутствие совпадения падежной формы зависимого компонента; 4) возможность взаимозамены зависимых форм: *ждать ответ – ждать ответа; хвастаться соседям – хвастаться перед соседями; преисполниться гордостью – преисполниться гордостью; нагнать колоты на соперников – нагнать колоты соперникам; перемыть косточки сослуживцев – перемыть косточки сослуживцам* и др.

Управление, будучи универсальной семантико-грамматической связью для глаголов и процессуальных фразеологизмов, тем не менее, не является тождественным по проявлениям для этих двух типов номинативных единиц. Специфика управления фразеологизмов обусловлена их раздельнооформленностью. Компоненты глаголы и имена, образующие сверхсловные единицы, в свободном, нефразеологическом, употреблении характеризуются собственным управлением и, как правило, наследуют его в синтаксическом окружении фразеологизма, поскольку управление последнего формируется в основном с сохранением синтаксических свойств составляющих его компонентов. Вариативность зависимых форм является следствием того, что синтаксические связи глагольного и именного компонентов становятся базой управления фразеологизма в целом и могут конкурировать друг с другом. Например, *дать повод чему-либо* и *дать повод к чему-либо/для чего-либо* (*дать кому-либо* что-либо; *повод к чему-либо/для чего-либо*) и под. Кроме того, фразеологическая единица может формировать собственное управление, не связанное с синтаксическими потенциалами ее компонентов, в таком случае вариативность возникает за счет конкуренции форм, характерных для собственного управления фразеологизма, и форм, «унаследованных» от управления его компонентов: *вселять/вселить надежду кому-либо/в кого-либо*.

В настоящей статье речь идет о беспредложно-предложном вариативном управлении процессуальных фразеологизмов. Ранее мы публиковали результаты анализа вариативного беспредложного управления процессуальных единиц [11].

Вариативное беспредложно-предложное управление представлено в нашем материале варьированием беспредложной и предложной формы разных падежей и варьированием беспредложной и предложной формы одного и того же падежа.

В беспредложно-предложном управлении формами разных падежей нами отмечены случаи варьирования в следующих парах:

1)  $N_3$  / в  $N_4$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *вселять / вселить надежду кому-либо* и *в кого-либо*;

*Решает необходимость, как вы знаете. Вселять особенную надежду в вас я не хочу* (Ю. Бондарев). *Но в конце игры с командой Румынии наша сборная показала ряд запоминающихся эпизодов. Эти проблески вселяют нам надежды* (Сов. спорт).

Форма дательного падежа без предлога предопределена семантикой фразеологизма, обозначающего направленное действие, которое невозможно без наличия объекта, и не связана с синтаксическими свойствами глагольного и именного компонентов ФЕ. Управление этой формой является собственным для данного фразеологизма. Форма винительного падежа с предлогом возможна потому, что глагольный компонент, в силу своих семантических и конструктивных свойств, способен управлять двумя формами: *вселять/вселить кого,-что-либо* и *что-либо*. Одна форма, а именно, винительный без предлога, ис-

пользуется в модели самого фразеологизма (*вселять/вселить надежду*), вторая форма, винительный с предложением *в*, закрепляется в его внешнем окружении, т.е. является управляемой фразеологизмом в целом (*вселять/вселить надежду в кого-либо*).

2)  $N_3 / \text{на } N_4$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *вешать ярлыки кому-либо и на кого-либо*; *расставлять / расставить сети (ловушки) кому-либо и на кого-либо* и др.:

...не кто иной, как социал-демократы и их сторонники на последних митингах навешивали грубые ярлыки на коммунистов (Правда). И дело не в том, что ему (закону – И.К.) тут же навесили ярлык «закона о невыходе» (Комс. правда).

3)  $N_1 / \text{под } N_4$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *подкладывать/подложить свинью кому-либо и под кого-либо*; *рыть (копать) яму кому-либо и под кого-либо* и др.

Под кризис подложили свинью (загол., Моск. комсомолец). Галя бежала к машине. И не мог понять – зачем остановился? Такую в жизни она ему все-таки свинью подложила! Алимента! (В. Карпов).

4)  $N_3 / \text{из } N_2$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *К кому жалость? К тому, кто из тебя кишки выпустил?* (Ю. Бондарев). Я б ему, доктору-то энтому, кишки за его дела выпустил! (И. Бунин).

5)  $N_3 / \text{под } N_5$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *подвести черту чему-либо и под кем-либо* и др.

Финальный забег на 1000 метров подвел черту первому дню чемпионата (Сов. спорт). ...кто-то нашел, что процент «ликвидированных» относительно общего числа жителей села слишком мал, чтобы подвести под ним черту и поставить точку, распорядился продолжить кампанию по раскулачиванию (М. Алексеев).

В перечисленных выше парах вариантов дательный без предлога является формой, характерной для собственного управления фразеологической единицы, не обусловленной синтаксическими свойствами составляющих ее компонентов, т.е. ни глагол, ни существительное в свободном употреблении не нуждаются в обязательном объекте в этой падежной форме. Вторая форма (*на  $N_4$ , под  $N_4$ , из  $N_2$ , под  $N_5$* ) предопределена исключительно синтаксическими потенциями глагольного компонента, его конструктивными свойствами (наличием приставки, совпадающей по звучанию и значению или только по значению с предлогом управляемой формы).

6)  $N_3 / \text{против } N_2$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *строить козни кому-либо и против кого-либо* и др.

В свободные часы он (Потемкин – И.К.) пиршествовал в кругу знатнейших и строил козни против счастливого соперника (Е. Федоров). Медведев и Буш строят козни сомалийским пиратам (загол., АуФ).

7)  $N_3 / \text{для } N_2$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *давать/дать пищу чему-либо/ для чего-либо* и др.

Вскоре другие вести дали другую пищу любопытству и толкам (А. Пушкин). Я твердо знаю теперь, что никакие страстные оправдания никому ничего не доказывают, только дают пищу для новых издевательств (Е. Гинзбург).

В 5 и 6 пунктах приведены варианты, один из которых предопределяется синтаксическими свойствами единицы в целом, а не какого-либо из ее компонентов; другой является следствием сохранения управления именного компонента: *козни против кого,-чего-либо, пища для кого,-чего-либо*.

8)  $N_3 / \text{перед } N_5$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *изливать/излить (раскрывать/раскрыть) душу кому-либо и перед кем-либо*;

Кто пел песни, кто резался в карты, кто плакал, изливал душу соседям (Г. Жуков). В деревне ... обыкновенно они (холостяки) изливают душу перед своими гостями (А. Чехов).

Вариантные формы возникают по аналогии с управлением глаголов-семантификаторов данной единицы: *открыться кому-либо/перед кем-либо, раскрыться перед кем-либо*.

Среди беспредложных и предложных форм одного падежа чаще всего варьируются:

1)  $N_1 / \text{у } N_2$  (модели управляющих фразеологизмов: « $V + \text{pr} + N_2$ », « $V + \text{pr} + N_2$ », « $V + N_2$ », « $V + N_4 + \text{pr} + N_2$ ») – *воскрешать/воскресить в памяти (у) кого-либо; выбивать/выбить почву из-под ног (у) кого,-чего-либо; сидеть на шее (у) кого-либо; идти на поводу (у) кого,-чего-либо* и др.

Дан: Мы окажем вам поддержку только в том случае, если вы предпримете решительные меры политического характера, которые выбьют почву из-под ног большевизма (М. Шатров). А пока, лишая руководство права заботиться о людях, мы выбиваем почву у них из-под ног (Чел. раб.). Если вернусь, так снова сидеть на шее Кандинского? (В. Пикуль). – Твоя беда в том, что я все время сижу у тебя на шее (А. Володин).

Родительный беспредложный формально является определенным, а точнее притяжательным, поэтому ему семантически близка форма с предлогом *у* с аналогичным значением: *голова кого,-чьего-либо – голова у кого-либо; горло кого,-чьего-либо – горло у кого-либо* и под.

1)  $N_2 / \text{от } N_2$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *принимать/принять предложение кого,-чьего-либо и от кого-либо* и др.

Гути готов принять предложение «Зенита» (заголовок, Футбол). Густафссон: могу принять предложение и от клуба из Швеции (<http://www.allhockey.ru/news/75713>).

2)  $N_3 / \text{к } N_3$  (модели управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ », « $V + \text{pr} + N_2$ ») – *бросаться / броситься на шею (к) кому-либо*; *вешаться на шею (к) кому-либо; давать / дать импульс (к) чему-либо; давать / дать толчок (к) чему-либо; падать / упасть в ноги (к) кому-либо* и др.

Футбол дает толчок к функционированию многочисленной прессы, воздушных авиакомпаний, службе такси, сети отелей, ресторанов, крупных и мелких лавок со всякой всячиной (Футбол). Были или нет применены такие самолеты, мой собеседник не знал, но это предложение дало толчок для новой изверской мысли: заменить самолеты крылатыми, планирующими бомбами, которыми должны были управлять сидящие в них люди (С. Сахарнов). Театр, фильм могут направить, дать толчок размышлениям, указать вектор мысли (Комс. правда). ...Луша вела себя непозволительно и бесовски вешалась сама на шею Евгению Константиновичу (Д. М-Сибиряк). [Кукушкина]: У тебя все нежности на уме, все бы вешалась к нему на шею. Обрадовалась, что замуж вышла, дождалась (А. Островский).

3)  $N_3 / \text{по } N_3$  (модель управляющих фразеологизмов: « $V + N_4$ ») – *наносить / нанести удар (по) кому,-чему-либо* и др.

Платье, отороченное собакой, нанесло заносчивой Вандербильдхе первый меткий удар (И. Ильф, Е. Петров). Вы об этом ничего не знали? А вот от меня узнали. И помогите нам нанести последний удар по Троцкому и троцкизму (А. Рыбаков).

Формы дательного беспредложного и дательного с предлогом могут иметь отношение к управлению как глагольного, так и именного компонентов: *наносить / нанести что-либо кому,-чему-либо; удар чему-либо / по чему-либо – наносить / нанести удар кому,-чему-либо / по кому,-чему-либо; давать / дать что-либо кому,-чему-либо; толчок чему-либо / к чему-либо – давать / дать толчок чему-либо / к чему-либо*.

Многочисленные факты параллельного употребления беспредложных и предложных форм одного и того же падежа свидетельствуют о том, что наблюдается тенденция к уменьшению количества предложных форм, так как никакой новой информации – ни семантической, ни грамматической – предлог не несет и становится избыточным средством выражения объектного значения. В области глагольного управления наблюдаются два процесса: замена беспредложных сочетаний предложными и обратное движение нормы – от предложного сочетания к беспредложному. Последний отмечен сравнительно редкими фактами, тем не менее, сравнивая управление глаголов в языке XIX и XX веков (типа *писать к кому и кому; адресовать к кому и кому*), К.С. Горбачевич делает вывод, что «чисто объектные отношения, выражаемые беспредложной конструкцией, полностью возобладали в сознании, что и привело к постепенному устранению в этих случаях предложной формы управления» [9, с.178].

Преобладание беспредложных форм в вариативном управлении фразеологизмов объясняется еще и действием закона экономии, так как такие конструкции являются многословными по причине раздельнооформленности управляющего компонента. Более предпочтительным вариантом управляемого компонента оказывается беспредложная форма, употребляемая в целях предотвращения усложнения синтаксической конструкции.

Если зависимая форма с предлогом является конструктивно обусловленной, предопределенной наличием приставки у глагольного компонента, она может оказаться более продуктивной, чем другие возможные формы:

ФЕ	Тв. с предлогом <i>под</i>	Дбп
Подводить/подвести черту	76, 5%	23,5%

ФЕ	Вп. с предлогом <i>на</i>	Дбп
Нагонять/нагнать страху	75%	25%
Нагонять/нагнать тоску	80%	20%

Но:

ФЕ	Вп. с предлогом <i>под</i>	Дбп
Подложить свинью	14,3 %	85,7%

ФЕ	Рп. с предлогом <i>из</i>	Дбп
Выпустить кишки	25 %	75%

Возможно, пространственная семантика предлогов (подложить под что-либо, выпустить из чего-либо) противоречит объективному значению зависимого имени, поэтому более предпочтительной оказывается форма дательного падежа без предлога с типовым объектным значением, а не конструктивно обусловленные формы винительного и родительного с предлогами.

Материальные различия анализируемых словосочетаний с вариативным управлением не нарушают тождества данных синтаксических единиц, варианты зависимых форм являются од-

ним членом одного отношения «действие + объект». Более употребительный вариант является ведущим в ряду функционально тождественных элементов.

Анализ беспредложно-предложного управления процессуальных фразеологизмов расширяет и уточняет представление о таком универсальном свойстве языка, как вариативность, свидетельствующем о динамике языковых процессов и проявляющемся как в структурной организации, так и в функционировании.

## Библиографический список

- Семенов, Н.Н. Некоторые вопросы вариантности русского языка // Вопросы языкознания. – № 1.
- Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2.
- Расторгуева, Т.А. Изучение количественных показателей грамматических вариантов в английском языке // Филологические науки. – 1976. – № 4.
- Шведова, Н.Ю. К понятию вариативности в языке (на примере лексического множества) // Известия АН СССР. – 1983. – № 3. – Сер. литературы и языка. – Т. 42.
- Граудина, Л.К. Вопросы нормализации русского языка: грамматика и варианты. – М., 1980.
- Русский язык: энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – М., 2003.
- Шендельс, Е.И. Синтаксические варианты // Филологические науки. – 1962. – № 1.
- Попова, З.Д. К вопросу о синтаксических вариантах // Филологические науки. – 1968. – № 6.
- Горбачевич, К.С. Нормы современного русского языка. – М., 1989.
- Горбачевич, К.С. О норме и вариативности на синтаксическом уровне (колебания в формах управления) // Вопросы языкознания. – 1977. – № 2.
- Казачук, И.Г. Вариативное беспредложное управление процессуальных фразеологизмов // Мир науки, образования, культуры: международный научный журнал. – Горно-Алтайск, 2011. – № 1(26).

## Bibliography

- Semenyuk, N.N. Nekotoriye voprosih variantnosti russkogo yazihka // Voprosih yazihkoznaniya. – № 1.
- Solncev, V.M. Variativnostj kak obthee svojstvo yazihkovoy sistemih // Voprosih yazihkoznaniya. – 1984. – № 2.
- Rastorgueva, T.A. Izuchenie kolichestvennikh pokazatelej grammaticheskikh variantov v anglijskom yazihke // Filologicheskie nauki. – 1976. – № 4.
- Shvedova, N.Yu. K ponyatiyu variativnosti v yazihke (na primere leksicheskogo mnozhestva) // Izvestiya AN SSSR. – 1983. – № 3. – Ser. literaturih i yazihka. – T. 42.
- Graudina, L.K. Voprosih normalizacii russkogo yazihka: grammatika i variantih. – M., 1980.
- Russkiy yazihk: ehnciklopediya / pod red. Yu.N. Karaulova. – M., 2003.
- Shendeljs, E.I. Sintaksicheskie variantih // Filologicheskie nauki. – 1962. – № 1.
- Popova, Z.D. K voprosu o sintaksicheskikh variantakh // Filologicheskie nauki. – 1968. – № 6.
- Gorbachevich, K.S. Normih sovremennogo russkogo yazihka. – M., 1989.
- Gorbachevich, K.S. O norme i variativnosti na sintaksicheskome urovne (kolebaniya v formakh upravleniya) // Voprosih yazihkoznaniya. – 1977. – № 2.
- Kazachuk, I.G. Variativnoe bespredlozhnoe upravlenie processualnikh frazeologizmov // Mir nauki, obrazovaniya, kuljturih: mezhdunarodnihy nauchnihy zhurnal. – Gorno-Altajsk, 2011. – № 1(26).

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 808.5

*Madayeni A., Mostafavi Gero H. SPEAKER GENDER IN SPEECH ETIQUETTE.* In this essay the differences between the social role of the two genders is reviewed and also mentioned the structure elements and at last their verbal manner. We can mentioned the verbal differences (vocabulary, grammar, phonetics) in the speaker speech etiquette. In this essay authors concluded that taboo and other factors like invasion do not have an important role in speech etiquette difference in two genders.

**Key words:** gender, phonetics differences, vocabulary differences, grammar differences.

**Мадаени Али**, канд. наук, доц. каф. русского языка Тегеранского университета, г. Мешхед;  
**Мостафави Геро Хусейн**, аспирант русского языка Тегеранского университета, г. Мешхед,  
 E-mail: hmostafavigero@mail.ru

## ГЕНДЕР АДРЕСАНТА В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ

В настоящей статье рассматривается различие, существующее в социальной роли двух полов, и наблюдаются различия в элементах, структуре и языковом поведении. Особенность этой статьи – рассмотрение вер-

бальных (фонетических, лексических и грамматических) различий в речевом этикете адресанта. В статье авторы делают вывод о том, что табу не играют важной роли в существующем различии речи двух полов.

**Ключевые слова:** гендер, фонетическое различие, лексическое различие, грамматическое различие.

У каждого человека существует два типа пола: биологический пол (sex) и социокультурный (gender). Термин *гендер* используется «для описания социальных, культурных, психологических аспектов “женского” в сравнении с “мужским”, то есть при выделении всего, что формирует черты, нормы, стереотипы, роли, типичные и желаемые для тех, кого общество определяет как женщин и мужчин» [1, с. 16].

При помощи различий, которые существуют в социальной роли двух полов, наблюдается также различия в элементах, структуре и, в конце концов, в их языковом поведении. Эти различия в некоторых обществах не удостоиваются внимания и возможно только в словарном составе (лексике) или в особенностях произношения имеют определённое значение. Однако в некоторых других обществах эти вербальные различия удостоиваются большого внимания и состоят из особых фонетических, лексических и грамматических разновидностей.

**ФОНЕТИЧЕСКОЕ РАЗЛИЧИЕ.** При исследовании языка выяснилось, что во многих обществах манера разговора мужчины отличается от манеры разговора женщины. В некоторых случаях эти различия очень незначительны и не стоят внимания. Может быть, можно считать это результатом, например гримасы или различных состояний лица. Например, выяснилось, что в американско-английском языке произношение гласных женщинами сильно отличаются от произношения мужчин. Они произносят гласные более переднеязычный или более переднеязычный, более заднеязычный и т.д. [2].

Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова выделяют следующие черты, в большей мере свойственные женщинам, чем мужчинам: «Более высокий уровень основного тона; более широкий голосовой диапазон; способность более свободно менять голосовой регистр, широкое использование скользких нисходящих и восходящих тонов, а также сложных восходяще-нисходящих или нисходяще-восходящих тонов в пределах одного ударного слога; меньшая громкость; придыхание, лабиализация, назализация. Женщины также чаще прибегают к выражению своих эмоций интонацией, в то время как мужчины предпочитают использовать лексические средства» [3, с. 90-136].

**ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗЛИЧИЕ.** В любом языке мужчины в своей речи больше используют терминологию и экспрессивные слова, также стремятся к точности номинаций. Однако женщины больше используют в своей речи гиперболизированную экспрессивность (жутко обидно; колоссальная труппа: масса ассистентов) и междометия типа «ой!», «ай!», «ах!». Женская речь обнаруживает большую концентрацию эмоционально оценочной лексики. Мужская речь обнаруживает стилистически сниженную, бранную лексику.

**ГРАММАТИЧЕСКОЕ РАЗЛИЧИЕ.** Т.В. Гомон, классифицируя различия между мужской и женской речью, пишет о различии между ними.

#### **Женская речь:**

1. Наличие множества вводных слов, определений, обстоятельств, местоименных подлежащих, дополнений, а также модальных конструкций, выражающих различную степень предположительности, неопределённости (*может быть, по-видимому, по-моему*).

2. Склонность к употреблению престижных, стилистически повышенных форм, клише, книжной лексики (*испытывал чувство гадливости и брезгливости; резкий разговор*).

3. Использование коннотативно нейтральных слов и выражений эвфемизмов (*нецензурно выражался вместо материл-ся; в нетрезвом виде вместо пьяный*).

4. Употребление оценочных высказываний.

5. Слов и словосочетаний с дейктическими лексемами вместо названия лица по имени (*эта сволочь; эти подонки*).

6. Большая образность речи при описании чувств, многообразие инвектив и их акцентуация при помощи усилительных частиц, наречий и прилагательных (*и какая же ты ...*).

7. Высококачественным является также использование конструкций наречие + наречие (*слишком безжалостно; очень хорошо*), простых и сложносочиненных предложений, синтаксических оборотов с двойным отрицанием;

#### **Мужская речь:**

1. Использование армейского и тюремного жаргона.

2. Большое количество абстрактных существительных.

3. Частое употребление вводных слов, особенно имеющих значение констатации (*очевидно, несомненно, конечно*).

4. Употребление при передаче эмоционального состояния или оценки предмета или явления слов с наименьшей эмоциональной индексацией.

5. Однообразие приемов при передаче эмоций.

6. Сочетания официально и эмоционально маркированной лексики при обращении к родным и близким людям [4, с. 96].

Как можно объяснить это различие (фонетическое, лексическое и грамматическое)? Для объяснения этого пользуемся существующим различием в речи женщин и мужчин индейцев. Трудгил в своей книге «Sociolinguistic Patterns in British English» продолжает, что данное различие – это результат смешения двух языков, которое вслед за вторжением разделилось на два отдельных пола. О. Есперсен предлагает другое разъяснение, которое кажется, хотя бы в какой-то мере благоразумным и логичным, и возможно, в других случаях тоже будет приемлемым. Он считает, что половые различия в некоторых случаях могут быть результатом наложения табу (запрета) [5, с. 359].

Он указывает на то, что в Карибе только взрослые мужчины могли пользоваться некоторыми терминами. Если несовершеннолетние юноши или женщины применяли эти слова, то это считалось дурным предзнаменованием. Возможно, поэтому запрет имел большое влияние на разделение терминологии. В качестве примера в Зулу предоставлена информация о том, что ни одна женщина не вправе произносить имя отца, мужа и деверя, и нарушение данного запрета каралось смертью. Кроме этого, мы знаем, что табу может быть наложено также на термины, которые являются указателями запретных слов. Кажется, что в Зулу этот процесс может развиваться настолько, что даже на особые звуки в языке тоже накладывается табу.

Например, введён запрет на звук /z/. Таким образом, ни одна женщина не может использовать слова такие как: «amanzì» – то есть вода, разве, что преобразовать его на такое иносказательное слово как: «amandabi» [2].

В Иране также невеста не имела права произносить имя отца мужа. Она даже на год после свадьбы прикрывала свой рот рукой или платком во время произнесения речи.

В любом случае табу не является вполне приемлемым разъяснением для полового (родового) различия в терминологии. Например, в Чикито, на языке краснокожих Боливии, если женщина хочет сказать «мой брат» она говорит «i

□uŋ]#□ibausi» в то время как мужчина говорит «tsaruki».

Так же как в персидском языке есть различие вышеуказанной половой родственности или аналогичное обращение к адресату «брат», «сестра», «дядя», «тётя», во многих других языках существуют различные термины в соответствии с диалектом пола, на который указывается или к которому обращаются. Такое различие подобно различию, которое есть в системе местоимения английского языка. Вполне легко можно сказать, что родственное отношение брат-сестра отличается от родственного отношения брат-брат. Такой вид различия схож с различием относительно местоимения в английском и русском языках. В русском и английском языках различие полов существует только в третьем лице единственного числе (он, она; he, she). Во французском языке также различается третье лицо во множественном числе. В то время как в персидском языке такого различия не существует. В таких языках как русский, половое различие доходит до второго лица и даже первого лица, где половое различие обнаруживается в глагольных окончаниях.

В Таиланде в светской вежливой беседе среди двух одинаковых людей в местоимении первого лица в единственном числе между женщиной и мужчиной существует различие.

Кажется, что в терминологии мужского рода произошли языковые преобразования, а в разговорную речь женщин эти преобразования не дошли. Подобные явления произошли и в других языках. Например, язык чукчи – язык, на котором разговаривают в Сибири. В некоторых диалектах, терминология женского рода имеет согласные между двумя гласными особенно /t/, /n/ – слова у которых отсутствует мужской род. Например, «nitvaqaat» имеет мужской род, а в женском роде оно произносится как

«nivaqenat». На самом деле недостаток однородного произношения – это надлежащее и более распространенное звуковое преобразование мужского рода, которое считается одним из бездоказательных увеличений этого произношения в женском роде. Многочисленные примеры недостатков такого произношения подтверждаются в языках мира. Таким образом, такое различие является доказательством того, что терминология женского рода более стара, чем терминология мужского рода. Поэтому, по крайней мере, более чем в одном языке наблюдается, что женский диалект более консервативен, чем мужской.

В многочисленных исследованиях, проводимых в английском языке, выяснилось, что половое различие в терминологии этого языка нередко происходит бессознательно. Конечно, существуют термины и предложения, которые связаны с родовым полом (женский или мужской род). Большая часть исследованных различий в английском языке звуковые и гласные, поэтому, в этом случае запрет не может дать убедительного объяснения. Кроме этого, такие различия до такой степени незначительны и малы, что большая часть людей совсем об этом не знают. Большая часть полученных доказательств, о половом роде в терминологии английского языка – это остатки некоторых старинных британских и американских родов из терминологии английского языка. Полученная информация этих исследований имеет одну общность. Во всех случаях, которые до сих пор рассматривались, выясняется, что учетом других факторов таких как: социальное сословие, племенные группы и возраст – женщины всегда больше чем мужчины ищут слова близкие к стандартному роду, критериям и подлинности (значительности) или состоятельности. Ясно, что языковые преобразования зависят от социального сословия. Данные преобразования могут использоваться для того, чтобы продемонстрировать половые различия языка.

Женщины больше чем мужчины щепетильны по отношению отсутствия значения такой грамматики. Такая щепетильность не ограничивается только грамматикой языка. Женщины больше чем мужчины используют лучшие формы языка. Это явление, наблюдается не только в английском языке Британии или Америки. Например, в Южной Африке велись исследования, в которых сравниваются беседа учеников сверстников и земляков (уроженцев одного города) девочек и мальчиков.

В этих исследованиях выяснилось, что использование нестандартных терминов местного наречия у мальчиков больше, чем у девочек [2].

В отношении основной причины различия между языковым поведением мужчин и женщин, высказано много мнений. Одна группа считает, что эти различия результат связи и смешения различных языков, которые происходят из-за военных столкновений, цивилизаций и других событий [6, с. 290-365]. Возможно, в результате военных столкновений, одна из двух групп окажется под большим влиянием, чем другая. В такой ситуации возможно, языковые скрещивания привлекут внимание в качестве определяющего фактора в образовании языковых различий среди женщин и мужчин.

Другая группа считает, что основная причина языкового различия между женщинами и мужчинами, кроется в различной социальной роли и положения, где каждая из этих групп имеет свои обязательства в обществе. Джордж П. Лакофф считает, что языковые различия между женщинами и мужчинами это результат социального неравноправия и их языковые особенности это отражение различий, которые существуют с точки зрения роли и социального положения среди членов этих двух групп [7]. Даже сегодня женщины имеют относительно менее устойчивое социальное положение и ограниченную социальную роль. Эта неустойчивость и социальное колебание, в их языковом поведении заслуживает внимания. Например, тенденция максималистских поправок в языковом поведении женщин относительно больше чем у мужчин. Лакофф считает, что такая структура как «I think» «You know» «It's not so, is, it», подразумевающая в английском языке понятие об отсутствии уверенности и, в беседе женщин имеет относительно большее или разнообразное применение. В действительности, такая структура отражает отсутствие уверенности и колебание, которое существует в положении и социальной роли женщин в англоязычном обществе.

Различные социальные роли, создают разные примеры поведения и различные социальные надежды и поэтому социальные надежды женщин и мужчин в области социального поведения неодинаковы. Языковое поведение – это одно из сторон социального поведения человека и поэтому, является его

критерием и общим принципом. По мнению социальных лингвистов, так как во многих обществах от женщин, по сравнению с мужчинами, ожидается более правильное и приемлемое социальное поведение, их языковое поведение не только отличается от мужчин, но с социальной точки зрения, даже лучше. В соответствии с проведенными исследованиями, женщины пользуются лучшей или правильной формой языка по сравнению с мужчинами. Возможно, что причина этого состоит в том, что в любом обществе на женщин оказывается наибольшее социально-культурное давление. И это делает их наиболее щепетильными в языковом поведении и применении устойчивых и проверенных особенностей языка. Например, женщины относительно некоторых языковых особенностей высшего социального сословия, которые пользуются большим доверием, проявляют больше восприимчивости, чем мужчины. Эта восприимчивость является причиной распространения проверенных языковых критериев и особенностей и, в общем, играют значительную роль в преобразовании языка.

Таким образом, языковое поведение мужчин и женщин в различном языковом обществе, различается в разной степени. В некоторых обществах эти различия, обобщаются в ограниченных разногласиях словарного состава, а в других обществах, количество различий более консервативны и охватывают особенности словарного состава, фонетики, и грамматики. Языковые различия женщин и мужчин имеют различные невербальные причины, одной из основных является различие социальной роли, и эти две группы ответственны в каждом обществе. Кажется, что чем больше различие в их образе поведения, тем больше форма языкового поведения.

Большая восприимчивость женщин относительно языкового поведения, сделала их предводителями языкового преобразования для распространения достоверных особенностей. Так как, женщины со своей восприимчивостью, относительно проверенных языковых особенностей применяют их больше и, из-за значительной роли, которую передают своим детям при обучении языка и эти особенности с легкостью и быстрее передают последующему поколению.

С другой стороны, эта восприимчивость стала причиной, того, что женщины более консервативны в отношении языкового поведения, и меньше применяли новые или недостоверные формы терминологии, которая связана с видом низшего социального сословия в обществе. Тогда как мужчины для этого, то есть в применении недостоверных форм терминологии показали меньший консерватизм. И поэтому, в применении и распространении нововведений и недостоверных языковых особенностей, в общем, являются предводителями. Может быть именно поэтому, для языкового поведения низшего класса признают мужской характер (натура, свойство, особенность, качество). Кажется, что цена прогресса языкового преобразования, а также его направление зависит от внимания к особой восприимчивости женщин [8]. Конечно же, как было указано выше, женщины не всегда являются пионерами языкового преобразования и поэтому, если результат будет более осмотрительным, то необходимо ссылаться на высказывание У. Лабова, о том, что языковые различия женщин и мужчин, в любом случае играют значительную роль в механизме преобразования языка [9, с. 13].

Поэтому, географическое положение, разноплеменность, классовое сословие все вместе в какой-то мере создают «социальное разграничение», тогда как форма полового различия – это результат «социального различия». Как было уже сказано, от мужчин и женщин ожидаются различные социальные черты и поведение, а также половое различие, которые являются символом этой справедливости. Использование женского рода в языковой форме, такой как надеть, например юбка для женщины – это вопрос определения принадлежности в качестве женщины. Что может произойти с мужчиной, в нашем обществе, если он наденет юбку? Конечно же, с ним произойдет то же, что и с женщиной с Караибов, который хотел применить ту терминологию, которую применяют женщины: «Женщины не используют в разговоре терминологию и предложения, которыми пользуются мужчины. В противном случае он будет подвержен насмешкам и издевательствам» [2]. Точно также как от женщин ждут в общем «правильного» произношения, чем от мужчин, также от них ждут, чтобы было как можно меньше неосмотрительности и необдуманности. Возможно, именно поэтому, они должны проявлять меньше нововведений и больше консерватизма по сравнению с мужчинами: «Консервативный язык – это показатель женственности».

При исследовании английского языка, выяснилось, такое доказательство, которое указывает на социальное значение и половая роль оказывает влияние на мышление говорящих относительно языковой формы и, в результате оказывает влияние на их практическое применение. Многие доказательства указывают, что в Англии, английский язык с правильным произношением обладает высокой достоверностью. Было сказано, что разговоры, которые учитывают свои разговоры заслуженным вниманием, с языковой точки зрения движутся в направлении такой достоверной формы. Поэтому можно сказать, что речь рабочего сословия больше принимается говорящим мужского рода.

Ранее говорилось, что общество возлагает на мужчин и женщин различные роли. Точно также можно сказать, что то, что определяет общество, может меняться и, конечно же, если существует достаточное количество людей, которые верят в эти изменения, то изменения осуществляются. Например, в большей части западного общества многие из людей свои чувства относительно связи с половой ролью считали приемлемым, теперь их изменили или же понемногу меняют. Эти источники по изменению стереотипов половой роли, возможно, объясняют то,

что языковое различие среди более молодых женщин и мужчин теперь намного меньше того, что наблюдается диалектологами более старшего возраста [2].

Подводя итоги, следует отметить следующее. В речи мужчин и женщин существует различие. Эти различия наблюдаются в фонетическом, лексическом, грамматическом разнообразиях. Указанные различия в языке связаны с полом говорящих. Так, в языке индейцев яна, живущих в северной Калифорнии (США), одни и те же предметы и явления называются по-разному, в зависимости от того, кто о них говорит – мужчина или женщина.

При помощи различий, которые существуют в социальной роли двух полов, наблюдается также различия в элементах, структуре речи и в их языковом поведении. Эти различия в некоторых обществах не удостоиваются внимания и возможно только в словарном составе (лексике) или в особенностях произношения имеют определенное значение. Однако в некоторых других обществах эти вербальные различия удостоиваются большого внимания и состоят из особых фонетических, лексических и грамматических разновидностей.

#### Библиографический список

1. Пушкарева, Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы в системе исторических наук // Женщина. Гендер. Культура.- М., 1999.
2. Trudjill, P. Sociolinguistic Patterns in British English. – London: Edward Arnold, 1984.
3. Земская, Е.А. Русский язык и его функционирование: коммуникативно-прагматический аспект / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова. – М., 1993.
4. Гомон, Т.В. Исследование документов с деформированной внутренней структурой: дис. ... канд. юридич. наук. – М., 1990.
5. Jespersen, O. The Philosophy of Grammar. – Lnd.: Allen & Unwin, 1924b.
6. Holmes, J. Function of «You know» in Womens and mens speech. Language in Society, 1986.
7. Lakoff, P. Language and Womens Place. – New York: Harper and Row, 1975.
8. Labove, W. Sociolinguistics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
9. Modarresi. Yahya, Jamee shenasi zaban, Tehran, Moassesse motaleat elmi va farhangi, 1368.

#### Bibliography

1. Pushkareva, N.L. Gendernihe issledovaniya: rozhdienie, stanovlenie, metodih i perspektivih v sisteme istoricheskikh nauk // Zhenthina. Gender. Kuljtura.- M., 1999.
2. Trudjill, P. Sociolinguistic Patterns in British English. – London: Edward Arnold, 1984.
3. Zemskaya, E.A. Russkiy yazihk i ego funkcionirovanie: kommunikativno-pragmaticheskiy aspekt / E.A. Zemskaya, M.V. Kitaygorodskaya, N.N. Rozanova. – M., 1993.
4. Gomon, T.V. Issledovanie dokumentov s deformirovannoy vnutrenney strukturoy: dis. ... kand. yuridich. nauk. – M., 1990.
5. Jespersen, O. The Philosophy of Grammar. – Lnd.: Allen & Unwin, 1924b.
6. Holmes, J. Function of «You know» in Womens and mens speech. Language in Society, 1986.
7. Lakoff, P. Language and Womens Place. – New York: Harper and Row, 1975.
8. Labove, W. Sociolinguistics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
9. Modarresi. Yahya, Jamee shenasi zaban, Tehran, Moassesse motaleat elmi va farhangi, 1368.

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 81'276.6:32:004

**Savelyeva I.V. TEXT STRATEGIES OF ONLINE COMMENTS GENERATION: LANGUAGE PERSONOLOGICAL ASPECT.** In the abstract the two main strategies which are being used in the process of text generation are described. Their operation is shown in the texts of political online comments that follow articles in the Net. The proportion of these strategies correlated to holism and elementarism (reductionism) as two main ways of material world perception is proved to have no symmetry.

**Key words:** language personality, political online comment, text generation, holistic strategy, elementaristic (reductionism) strategy, symmetry, asymmetry.

**И.В. Савельева, ассистент каф. иностранных языков Кемеровского гос. университета, г. Кемерово, E-mail: saviren1973@mail.ru**

## ТЕКСТОВЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ПОРОЖДЕНИИ ИНТЕРНЕТ КОММЕНТАРИЕВ: ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе описаны текстовые стратегии, действующие при порождении текстов, являющихся производными на материале Интернет-комментариев к политическим статьям. Проведен анализ действия холистической и элементаристской стратегий текстопорождения и продемонстрировано их ассиметричное действие в процессе продуцирования текстов Интернет-комментариев.

**Ключевые слова:** языковая личность, политический оперативный комментарий, детерминанты варьирования, стратегии, симметрия, асимметрия.

В русле антропоцентрических исследований в языке текст изучается в аспекте проявления в нем свойств языковой лично-

сти. Проблема выявления детерминант, влияющих на порождение и функционирование текста и обусловленных персонологи-

ческим пространством, решается в работах Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, Н.Д. Голева, Н.В. Мельник, Л.Г. Ким и др. Так, Н.Д. Голев и Н.В. Мельник рассматривают текст как персонотекст, говоря о том, что типы языковой личности возможно выделить «по результатам исследования продуктов речевой деятельности носителей языка – текстов» [1; с. 130]. Вариативность персонотекстов есть отражение разнообразия языковых личностей и типов языковой способности, наличием которой они (личности) характеризуются [2].

Методы портретирования языковой личности через текст активно разрабатываются на материале художественных произведений (Н.Б. Лебедева), рекламных объявлений (Л.Г. Ким), повседневной речи (К.Ф. Седов), газетных публикаций (Т.В. Чернышова), страниц в социальных сетях (Т.В. Алтухова), студенческих рефератов (И.С. Прокудина), школьных сочинений (Т.И. Киркинская) и т.д.

По причине возросшего интереса к компьютерно опосредованной коммуникации выбор в качестве объекта лингвоперсоналогического исследования текстов, оформленных в виде Интернет-комментариев (И-комментариев), представляющих собой «живое речевое воплощение» различных типов виртуальной языковой личности, детерминирует возможность выявления основных тенденций в развитии языка и придает исследованию актуальность.

Отметим, что на процесс создания текста влияет комплекс различных факторов, как лингвистических, так и экстралингвистических. К последним относится жанровая специфика онлайн-комментария. По словам К.Ф. Седова, «жанр предписывает языковым личностям определенные нормы коммуникативного взаимодействия, каждое такое жанровое действие уникально по своим свойствам. Разные жанры дают участникам общения неодинаковый набор возможностей, следовательно, вариативность в выборе речевых средств выражения внутри жанра предопределяется стратегиями и тактиками речевого поведения» [3; с. 169].

И-комментарий можно отнести к жанрам естественной письменной речи. Это термин введен Н.Б. Лебедевой, определяющей следующие основные признаки: письменная форма, спонтанность и непрофессиональность исполнения, которые реализуются внутри парадигмы, построенной по координатам «устная/письменная» и «естественная/искусственная» речь [4]. Характеризуя жанр И-комментария как письменный текст обыденной тематики, созданный без специально отведенного времени на его подготовку, осмысление и языковую обработку лицом, не являющимся профессионалом в области языка, можно вписать его в данную парадигму.

Н.Д. Голев также относит онлайн-общение в Интернете к обыденной письменной речи, по мнению ученого, тексты онлайн-комментариев отчетливо демонстрируют тенденции к глобализации, визуализации и иероглифизации, наметившиеся в онлайн-общении, что позволяет соотносить их авторов с разными полюсами антинормы «элементаризм – холизм», отмечая относительность данной корреляции [5].

Наблюдение за функционированием раздела комментариев на информационных порталах [ria.ru](http://ria.ru), [snob.ru](http://snob.ru), [openseas.ru](http://openseas.ru) и др. показало, что публицистические материалы общественно-политической тематики вызывают наибольшее количество откликов рядовых граждан. А.П. Чудинов пишет, что «еще одну часть политического дискурса составляют тексты, созданные «рядовыми гражданами», которые, не являясь профессиональными политиками или журналистами, эпизодически участвуют в политической коммуникации. <...> Подобные тексты находятся в сфере пересечения политического и бытового дискурсов» [6]. Применительно к текстам онлайн-комментариев, оставленным к политическим статьям, можно уточнить данное высказывание так: Интернет-комментарий принадлежит к дискурсивному пространству компьютерной коммуникации, одновременно являясь частью политического и бытового дискурсов.

Таким образом, выявление и описание детерминант варьирования в лингвоперсоналогическом аспекте впервые осуществляется на материале текстов-комментариев к политическим статьям, созданных не профессиональными политиками, а рядовыми носителями языка.

Еще одной важной особенностью объекта нашего исследования является его отнесенность к типу текстовых продуктов, которые являются производными по отношению к тексту политической статьи. Н.В. Мельник считает, что «понятие вторичного текста принимает самое широкое толкование: текст, создан-

ный на основе другого текста, начиная с заглавия и заканчивая разного рода переводами и переложениями текста. В этом же ряду...находятся различные опредмеченные реакции на текст (комментарий, критическая статья и т. д.). Деятельность по созданию вторичного текста аналогична деятельности читающего и имеет на выходе разные стратегии восприятия, чтения и разные стратегии порождения текста» [7, с. 71]. Если опираться на предложенную Н.В. Мельник деривационную ось системности текстов, на шкале которой располагаются производные тексты с разной степенью деривационности по линиям: форма, содержание, функция, то можно идентифицировать жанр текста-комментария как находящийся дальше всех на данной оси, т.е. на периферии как по линиям формы, так и в функционально-содержательном плане.

Вышеназванные утверждения являются основополагающими для рассмотрения текстов-комментариев в лингвоперсоналогическом аспекте по следующим причинам:

1. Рецептивная деятельность читателя (адресата политических медиатекстов) находит свое отражение в продукте, который он создает в результате декодирующей деятельности, в определении ряда стратегий и тактик восприятия первичного текста, имеющих относительную корреляцию с оппозицией холистического-элементаристского восприятия действительности.

2. Креативная (продуцирующая деятельность) писателя (занимающего позицию адресанта) реализуется им в процессе кодирования реакции на прочитанный первичный текст (политический медиатекст) и обуславливает вариативность вторичных текстов, в зависимости от набора используемых стратегий и тактик порождения текста, что опять же возможно соотносить с холистическими – элементаристскими способами восприятия внешнего мира, и, соответственно, с неосознанным применением данных стратегий при восприятии и порождении вторичных текстов, в нашем случае, текстов И-комментариев к политическим статьям.

Принимая во внимания тяготение языковых личностей при восприятии и порождении персонотекстов к разным полюсам оппозиции «холистическое» (целое больше его частей) и «элементаристское» (любой объект может быть подвергнут делению на элементарные составляющие), проанализируем варианты реализации данных стратегий при продуцировании текстов-комментариев. Представим такой пример комментария к статье «*Чем хорошо международное одиночество России*»:

*Столько текста ради одной мысли – что национальные интересы России в том, чтобы вместе с саудовским принцем поддерживать террористов-ваххабитов и боевиков против Асада. Fail. Хотя автор прав, в последнем абзаце, что назвал Лаврова, это будет точно в его стиле. Вообще Лаврова надо посылать тогда уж в Эр-Рияд, чтобы договорится о безвизовом режиме для всех ваххабитов и боевиков. Вот это-то точно повеселит принца, тут же все станут дружить с нами!* (Прим.: авторская орфография и пунктуация здесь и далее по тексту сохранены. – И.С.)

Инициальная фраза комментария фактически представляет рефлексию на содержание обсуждаемой статьи, а дальнейшее развертывание текста строится по принципу «сверху вниз» – от целого к деталям, которые сочетают оценку фрагментов из первичного текста и иронично выраженное мнение самого комментатора. Таким образом, холистическая стратегия восприятия автором прочитанного проявляется и на уровне восприятия, и на уровне продуцирования текста, особенно ярко это прослеживается на лексическом уровне «одна мысль», «всех ваххабитов», «все станут дружить». Для автора данного текста важно оценить не столько вопрос внешней политики России на Востоке, сколько внешнюю сторону: «столько текста», «в его стиле», а также точку зрения автора статьи: «Хотя автор прав». Введение в И-комментарий номинативного высказывания, выраженного английским существительным «fail» (в пер. – «неудача, провал»), подтверждает склонность автора к обобщению.

Продемонстрируем иной вариант комментария к статье «*Почему трудовые мигранты вредны для экономики России?*»: *Алексей, Вы молодец! Поддерживаю каждое слово Вашего письма.*

*P.S.: Живу в Екатеринбурге. Каждое утро, идя на работу, вижу деду со скребок и метлой. Чистит парковку для инвалидов от снега каждое утро, хотя сам еле ходит и видно, что ему тяжело. Старик работает явно не ради удовольствия, а ради куска хлеба к своей нищенской пенсии. Спасибо тому*

человеку, который дал деду возможность зарабатывать, а не мигранту.

Автор ориентирован на конкретную личность другого комментатора, его восприятие избирательно – оно выбирает своим объектом единичный комментарий, назвав его «письмом», а не вопрос, вынесенный на общее обсуждение. Выражение согласия с его мнением содержит ключевую фразу «каждое слово», которая эксплицитно указывает на склонность автора текста видеть детали, отдельные слова. Дальнейшее развертывание текста строится в форме повествования от первого лица, автор делится подробностями из личной жизни, привлекая внимание читателей к одной из повседневных картин: дед со скребком и метлой каждое утро чистит парковку. Лексические повторы усиливают акцент комментатора на деталях: «каждое слово», «каждое утро», «каждый день» показывают, что вектор продуцирования имеет восходящий характер, т.е. субъект движется «снизу вверх». Все вышесказанное позволяет указать на реализацию элементаристской стратегии и при порождении, и при восприятии текста.

Следующий И-комментарий к статье «Чем хорошо международное одиночество России», состоящий из одного высказывания «Избавь меня Бог от друзей, а от врагов я сам избавлюсь» – русская народная поговорка, – образец краткости. Все свои реакции, мнения по поводу прочитанного автор сумел выразить в поговорке, в максимальной степени свернув не только первичную статью, но и свой текстовый продукт. Учитывая то, что поговорки – это вербальное обобщение накопленного веками народного опыта, возможно говорить о холистической стратегии, действующей и при восприятии первичного, и при продуцировании вторичного текста, а также о склонности к использованию в речи продуктов стереотипизации и мифологизации обычной лингвокультуры.

Рассмотренные примеры демонстрируют симметричное действие холистической и элементаристской стратегий при восприятии и порождении текста.

Если говорить о соотношении представителей комментаторского пространства на политических разделах сайтов, то соотношение индивидов, тяготеющих к холистическому – элементаристскому восприятию, наблюдается в пользу первого, но случаи асимметрии все же возможны, что показывает следующий комментарий к статье «Почему трудовые мигранты вредны для экономики России?»:

По мне здесь важнейшее наблюдение – вот это: «...Сейчас на старых советских предприятиях люди десятками тысяч «приписаны» к заводам. Мы очень боимся безработицы. Люди там ничего не делают и перспектив никаких не имеют...» И здесь – простым переездом – не обойдешься. Здесь необходимы целые рекреационные программы. А проще – для начала – перекрыть кран по продаже жижи.

Прочитав статью, автор, с одной стороны, выделил единственное высказывание, обратив внимание на релевантную, по его мнению деталь, но в своем тексте он передал эту деталь прямой цитатой. В процессе декодирования сознание читающего тяготеет к элементаристскому восприятию, а процесс кодирования через цитирование коррелирует с холистическим способом продуцирования текста, по причине актуализации содержащегося в памяти языкового материала цельными фрагментами, готовыми речевыми формулами, клише, цитатами, что является случаем асимметрии стратегий восприятия и порождения внутри одной единицы текста.

В следующем комментарии к статье «Как поляки нашли себе новый геноцид на Украине», соотношение холистического и элементаристского на разных этапах речемыслительной деятельности также неоднозначно:

Неужели и автор, и редакторы считают допустимым столь ирриное описание событий? Последнее предложение, на мой взгляд, просто омерзительно.

С одной стороны, комментатор рефлексировал на полный текст статьи «столь ирриное описание событий», а с другой, его особое внимание и, как следствие, субъективное суждение, содержащее актуализацию модуса «на мой взгляд» и оценочной лексики с экспрессивной коннотацией «омерзительно», привлекает одно предложение. Автор видит целое, но отдельные единицы текста в его понимании не тождественны этому целому, а именно первичному тексту. Неравномерное соотношение холистической и элементаристской стратегий при восприятии и порождении подтверждает гипотезу о возможной асимметрии в личностном универсуме носителя языка.

Вариативность реализации холистической и элементаристской стратегий на этапах восприятия и порождения политических комментариев в сети Интернет через использование разнообразных тактик представляет перспективу данного исследования.

#### Библиографический список

1. Мельник, Н.В. Деривационное функционирование текста: лингвоцентрический и персонцентрический аспекты: монография. – Кемерово, 2010.
2. Голев, Н.Д. Лингвоперсоналогическая вариативность языка // Известия Алтайского государственного университета. – Барнаул. – 2004. – № 4. – Сер. История, филология, философия и педагогика.
3. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.
4. Лебедева, Н.Б. Языковая личность в жанровом измерении: проблемы типологии // Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: монография. – Барнаул; Кемерово, 2006.
5. Будаев, Э.В. Современная политическая лингвистика / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов [Э/р]. – Р/д: <http://www.philology.ru/linguistics1/budaev-chudinov-06a.htm>
6. Голев, Н.Д. Массовое письменное сознание: о некоторых проблемах его изучения и возможных путях их решения [Э/р]. – Р/д: <http://www.mion.novsu.ac.ru/gev/projects/cur/Golev.pdf>
7. Мельник, Н.В. Дериватологическая интерпретация вторичных текстов разных типов // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Челябинск, 2012. – № 13(267). – Вып. 65.

#### Bibliography

1. Meljnik, N.V. Derivacionnoe funkcionirovanie teksta: lingvocentricheskij i personocentricheskij aspektih: monografiya. – Kemerovo, 2010.
2. Golev, N.D. Lingvopersonologicheskaya variativnostj yazhika // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. – Barnaul. – 2004. – № 4. – Ser. Istoriya, filologiya, filosofiya i pedagogika.
3. Sedov, K.F. Diskurs i lichnostj: ehvoljuciya kommunikativnoj kompetencii. – M., 2004.
4. Lebedeva, N.B. Yazhikovaya lichnostj v zhanrovom izmerenii: problemih tipologii // Lingvopersonologiya: tipih yazhikovihkh lichnostej i lichnostno-orientirovannoe obuchenie: monografiya. – Barnaul; Kemerovo, 2006.
5. Budaev, Eh.V. Sovremennaya politicheskaya lingvistika / Eh.V. Budaev, A.P. Chudinov [Eh/r]. – R/ d: <http://www.philology.ru/linguistics1/budaev-chudinov-06a.htm>
6. Golev, N.D. Massovoe pisjmennoe soznanie: o nekotorigkh problemakh ego izucheniya i vozmozhnihkh putyakh ikh resheniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.mion.novsu.ac.ru/gev/projects/cur/Golev.pdf>
7. Meljnik, N.V. Derivatologicheskaya interpretaciya vtorichnihkh tekstov raznihkh tipov // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie. – Chelyabinsk, 2012. – № 13(267). – Vihp. 65.

Статья поступила в редакцию 06.07.13

УДК 412.4

*Chepasova A.M. PRONOUN «MYSELF» IN VERBAL COMBINATIONS AS A MEMBER OF SYNTACTIC LINE.*

The article deals with the semantic and grammatical specific character of pronoun «myself». Having the form of the Oblique case it denotes the subject and the object simultaneously, forms a new language unit as a morpheme and objective syntactic line as an independent lexical unit.

**Key words:** syntactic structure, verb+myself, subject-object, specific character of binomial line, complication of the meaning of pronoun «myself».

*A.M. Чепасова, проф. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru*

## МЕСТОИМЕНИЕ *СЕБЯ* В ГЛАГОЛЬНОМ СЛОВСОЧЕТАНИИ – ЧЛЕН СИНТАКСИЧЕСКОГО РЯДА

В статье рассматривается семантическая и грамматическая специфика местоимения себя; имя форму косвенного падежа, оно одновременно обозначает субъект и объект, образует новую языковую единицу как морфема и объектный синтаксический ряд как отдельная лексическая единица.

**Ключевые слова:** синтаксическая конструкция, глагол + себя, субъект-объект, специфика двучленного ряда, усложнение значения местоимения себя.

Местоимение *себя* называется возвратным не только в русском, но и во всех славянских, а также в английском, немецком, французском языках [1, т. 1, с. 246–247]. При этом мы не нашли ответа на вопрос о том, что обозначает термин «возвратный» ни в одном академическом или авторском лингвистическом словаре [2; 3; 4], ни в теоретических работах, посвященных такому местоимению. Может быть, это наш недостаток. Как бы то ни было, но отсутствие толкования значения термина «возвратный» позволяет думать, во-первых, что он не содержит корректной информации о свойствах слов, которые включает в свое название это определение, во-вторых, отсутствие толкования значения у широко распространенного термина тормозит глубокое осмысление свойств слов, содержащих определение «возвратный» [5; 6].

Специфика этого местоимения заключается в его семантико-грамматической двойственности: обозначая субъект действия, *alter ego*, как и субъект, выраженный формой именительного падежа, это местоимение одновременно является объектом – оно обладает признаком отдельности и относится к тому же глаголу, к которому относится форма именительного падежа; по форме является компонентом глагольного словосочетания, но в предложении не выполняет функции дополнения и оказывается своеобразным элементом, образующим новую процессуальную единицу, фразеологизм.

Термин «элемент», употребленный нами, на первый взгляд, кажется необычным: обладает признаками слова и одновременно в живом национальном языке оказывается особой лексемой-морфемой, создающей особую синтаксическую конструкцию *глагол+себя*, этот элемент нельзя считать вспомогательным, семантически ослабленным, он сигнализирует о своей семантической сложности. Основную массу нашей картотеки составляют предложения, в которых предикатом является конструкция *глагол+одиночное местоимение себя с предлогом или без предлога*. Меньшую часть картотеки составляют предложения, в которых местоименный компонент конструкции является членом объектного синтаксического ряда.

Настоящая статья посвящена анализу таких предложений.

*На первых порах я лишь подметил на других и на себе самом, что в творческом состоянии большую роль играет телесная свобода, отсутствие всякого мышечного напряжения* (К.С. Станиславский о Ф.И. Шаляпине. Шаляпин, т. 2, с. 127).

*Деятельность человеческого сознания направлена не только на окружающий мир, но и на самого себя, свое бытие в мире* (Т.Г. Попова. Языковая личность, с. 295). *Пожелаем лишь и всем, и себе, прежде всего, чтобы чаша духа не расплескалась* (Н.К. Рерих. Нерушимое, с. 169).

Анализ конструкций, подобных приведенным выше, несмотря на их малочисленность, показал, что они обладают целым рядом признаков, указывающих на их содержательную и синтаксическую системность в русском языке, на четко выраженное, но не осмысленное в современной теории условие изменения значения всей конструкции и её местоименного компонента.

Прежде чем излагать результаты анализа синтаксических рядов с компонентом *себя*, мы считаем нужным указать на необычность такого синтаксического ряда. Во-первых, компонент *себя* лишь формально является лексемой, а содержательно он морфема, образующая новое значение глагола и всей конструкции. Во-вторых, как любое местоимение, этот компонент сохраняет категорию падежа и принимает любую падежную форму по требованию глагольного компонента. В-третьих, падежная форма компонента создает такое значение с господствующим глагольным компонентом, которое может быть распространено и на другой (-ие) объект (-ы), выраженный (-ые) другим (-и) местоимением (-ями) или разными по семантике существительными. Реализующаяся возможность объединения с другим (-и) объектом (-ами) в составе синтаксического ряда свидетельствует об определенном изменении значения всей конструкции, но в то же время о сохраняющихся у компонента *себя* обеих его «ипостасей» – морфемной и лексической, то есть, строго говоря, о сохранении компонентом *себя* в составе синтаксического ряда своей двойственной природы.

В большей части материала синтаксический ряд состоит из двух компонентов: *себя* и другого объекта, повторяющего падежную форму первого компонента. Например: *...созидатель, преобразующий мир и самого себя...* (Правда 5.2.1975); *...познающего мир в себе и себя в мире...* (Сов. Россия 4.5.2001); *...уважать человека и самих себя...* (М. Горький); *...он* (Скатов) *открывает для себя и для нас личность Кольцова* (В.А. Назаренко. Язык искусства).

Меньшую часть составляют трехчленные ряды: *...он* (человек) *воспринимает мир, свою страну и себя в своей стране* (Правда. 2–5.03.2007); *...он* (Рерих) *беседует с самим собой, со своей душой, а значит, и с целым миром* (Держава Рериха, с. 225). *...Нужно научиться глядеть на родную Землю, на всё, что на ней существует и происходит, на самих себя – с вселенной точки зрения* (Сов. Россия. 12.04.2001).

Есть в картотеке карточки, в которых синтаксический ряд насчитывает большое количество членов.

*...находясь в социуме, человек отвечает не только за себя и свое еще не родившееся потомство, но и за свой коллектив, своих друзей, соплеменников, наследие предков, благополучие потомков и, наконец, за идею, формирующие его культуру и даже идеалы, ради которых стоит жить и не жаль умереть* (Л.Н. Гумилев. Древняя Русь и Великая степь, с. 632).

Подавляющее количество двучленных рядов, при условии сплошной их выборки, разрешает предположить, что, хотя теоретически объем синтаксического ряда не ограничен, практически он редко превышает два компонента.

Члены ряда тоже в большинстве случаев употребления связаны союзной связью, все союзы сочинительные, по этому признаку описываемые ряды не отличаются от любого синтаксического ряда однородных членов, состоящих из других компонентов.

Господствующим средством связи, по нашим данным, оказался союз *и* (примеры см. выше).

Назовем другие союзы:

*Не только, но и: К полету очень важно готовить не только себя, но и семью: к общению с тобой и твоими товарищами, где мы как экипаж неразделимы* (Сов. Россия, 18.08.2005. *Отечественные записки* № 72). ...*давайте не забывать простой истины: мы живем друг для друга. Давайте всегда прислушиваться не только к себе, но и к другим, нас окружающим* (Комс. правда, 22.08.1982).

*Не, а: «Слободан Милошевич осознает, что защищает не себя, а национальное достоинство сербов, – отметил, принимая награду, экс-посол Югославии в Российской Федерации Б. Милошевич* (Сов. Россия. 30.06.2005).

*Ни – ни: Не утешаю ни себя, ни других* (Ю. Никифорова. Сов. Россия. 15.06.2002).

*Или: Кого же вы обманываете, г-н премьер-министр, пряча за словом «советский», самого себя или население?»* (Сов. Россия. 22.02.2002).

*Да: Только горький опыт многочисленных стихийных бедствий и техногенных катастроф уже научил людей надеяться в основном на самих себя да на исконную народную взаимовыручку* (Сов. Россия. 25.06.2002).

Компоненты двух-, трех-, четырехчленного ряда могут быть связаны бессоюзной интонационной связью.

*Он (Шаляпин) не знал хорошо самого себя, всех своих данных возможностей* (Ю. Юрьев). *Строчки не везде ладили с рифмой, но чувствовалось, что это не особенно-то заботит автора, спешащего выразить себя, свое острое, нахлынувшее ощущение мира, жажду и поиск красоты* (Комс. правда 08.08.1969).

*Без подпорок, без помощи, без провидения человечество одиноко стоит на земле. Вместе с тем, полное внутренних сил и мощи, оно сознает себя, Вселенную и глядит в глаза звездам* (Н.П. Дубинин. Комс. правда. 17.10.1980).

Трехчленный синтаксический объектный ряд может быть построен таким образом – первый и второй члены связаны бессоюзной связью, а последний соединяется с предыдущими членами союзом *и*: *Важно, что человек чувствует, как он воспринимает мир, свою страну и себя в своей стране* (Вл. Бортко. Правда. 2–5.03.2007).

Возможна и такая структура ряда: первые два члена связаны союзом, третий соединяется бессоюзной интонационной связью: *Деятельность человеческого сознания направлена не только на окружающий мир, но и на самого себя, свое бытие в мире* (Т.Г. Попова).

Анализируя синтаксические ряды с исследуемой конструкцией, мы обратили внимание на позицию компонента *себя* в ряду. Оказалось, этот компонент в основном начинает ряд, то есть располагается непосредственно после «своего» глагольного компонента. В других случаях он занимает постпозицию в ряду и в одном предложении – интерпозицию.

Названные факты красноречиво свидетельствуют о сохранении этим компонентом своей двойственной природы: с одной стороны, как словообразовательная морфема, *себя* семантически жестко связана со своим главным компонентом и подтверждает эту связь своей «родной» контактной постпозицией, с другой стороны, имея форму лексемы, сохраняющей категорию падежа, *себя*, хоть и очень редко, способна стать членом синтаксического ряда, обозначающего объекты, подчиненные глагольному компоненту конструкции с *себя*.

Компонент *себя* создает качественное своеобразие синтаксического ряда, особенно двухчленного. Такой ряд состоит из внутреннего и внешнего объекта, причем внутренний объект семантически не вычленяется из образованного им словосочетания, он остается словообразовательной морфемой в семантической структуре этой конструкции; в таком ряду собственно объектом остается только второе имя, выраженное местоимением какого-либо другого разряда или существительным, то есть, строго говоря, синтаксического ряда нет, такой ряд есть только в так называемом трехчленном ряде, где помимо *себя* есть еще два имени внешнего объекта, имеющих такую же падежную форму, как и компонент *себя*. Вторая особенность ряда. Будучи лексемой, *себя* соединяется союзной или бессоюзной связью с другими членами ряда, то есть ведет себя как внешний объект. Сам факт нахождения *себя* в синтаксическом ряду, члены которого связаны большей частью сочинительной союзной связью и большей частью союзом *и*, сигнализирует о семантических особенностях компонента *себя*, который в составе синтаксического

ряда объединяется с двумя типами имен, обозначающими лицо и/или не-лицо.

К именам первого типа мы отнесли местоимения: повторяющееся *мы*, повторяющееся *он, они, все*, особенно часто употребляющиеся *другие, вы, никто* и др., к именам этого типа относятся существительные, обозначающие одно лицо, раздельное их множество или различные совокупности лиц: семья, дети, родственники, собеседники, друзья, враги, товарищи, потомство, начальство, империалисты, слушающие, близкие, хор, население, народ, люди.

Объединяясь с именами первого типа, второй, внутренний объект-субъект, утверждает, что лицо (-а), названное (-ые) в этом синтаксическом ряду, тоже обладает (-ют) таким свойством, каким обладает он сам, поэтому считает возможным / невозможным, желаемым / нежелаемым, нужным / ненужным, положительным / отрицательным и т.п. совершать действия, поступки и т.п., сочетаясь со вторым членом синтаксического ряда, помня о нем, учитывая его, имея его в виду и т.п.

*Здесь ( в пьесе «Неравный бой») каждый держит экзамен на трудное искусство уважать себя и других* (Лит. газета, 09.04.1960). *Маша, перестань, ты терзаешь себя и нас, – остановил ее Александр* (А. Кузнецова). *Еще одно противоречие, которое я ощущаю в себе самом и в близких, дорогах мне людях, это противоречие отдельно взятой души, отдельно взятой человеческой личности, это противоречие между накопившейся колоссальной усталостью и необходимостью действовать, сраться* (Г.А. Зюганов. Сов. Россия. 28.11.2000).

*Себя* как средство выражения самосознания отдельного и каждого человека, употребляющееся в сочинительном синтаксическом ряду с именами, тоже обозначающими лицо (-а), является национальным языковым средством выражения внутреннего Я, имеющегося у всех людей, *высшим отличительным признаком каждого человека*.

Одиночный компонент *себя*, употребленный в конструкции с глагольным компонентом в форме множественного числа, имеет такое же значение в имплицитном виде.

К именам второго типа мы отнесли местоимение обобщенно-предметного значения и существительные, обозначающие предметы неживой природы, вещества, отвлеченные понятия: *всё, жизнь, действительность, повторяющееся, мир, бытие, война, специальность, дорога, мозг, страна, государство, Вселенная, ощущение, возможности, поиск, жажда* и др.

Иной характер значения второго и третьего членов ряда вызывает большие изменения в объеме ряда, в позиции *себя*, в средствах связи членов ряда. Объем ряда может увеличиваться до трех-восьми членов, компонент *себя* становится более подвижным – он может располагаться после члена ряда, выраженного существительным, члены ряда могут быть связаны союзной и бессоюзной связью, но ряд остается объектным с одинаковой падежной формой всех его членов.

Однако синтаксические ряды с именами второго типа имеют не только внешние отличия от рядов с именами первого типа. Сам факт наличия имени, обозначающего не лицо, и глагола, обозначающего активную творческую человеческую деятельность, требующую физических и психических сил, свидетельствует об изменении значения *себя*; оно может, конечно, сохраняться в некоторых случаях значение только внутреннего объекта, но в абсолютном большинстве употреблений оно обозначает активно действующую личность, человека в целом, в единстве его психических и физических свойств, качеств, возможностей. В таких синтаксических условиях компонент *себя* расширяет объем своего значения, усложняет его, выходит за пределы возможности обозначения только психического, духовного действия грамматического субъекта, может часто отрываться от «своего» глагольного компонента.

*Он (Шаляпин) еще не знал хорошо самого себя, всех своих данных, возможностей* (Ю. Юрьев). *Важно, что человек чувствует, как он воспринимает мир, свою страну и себя в своей стране* (Правда. 2–5 марта. 2007). *Но если дома такой вид чиновничьих услуг практически не возбраняется, то и карьерные дипломаты, забыв, что представляют за рубежом не себя, а государство, могут потерять всякую осторожность, не говоря уже о советистах и чистоте побуждений* (Сов. Россия. 11.08.2005). *Без подпорок, без помощи, без провидения человечество одиноко стоит на Земле. Вместе с тем, полное внутренних сил и мощи, оно сознает себя, Вселенную и глядит в глаза звездам* (Н.П. Дубинин. Комс. правда. 17.10.1980).

Как видно из приведенных немногочисленных примеров, новое более сложное значение компонента *себя* поддерживается не только членами его синтаксического ряда, но всем лексико-грамматическим составом предложения.

Заканчивая статью, выскажу несколько общих соображений.

Местоимение *себя* в русском языке отличается двойственной природой: оно обозначает по форме **объект**, а по значению **субъект**, *alter ego*, который относится к тому же глаголу, с которым сочетается субъект, выраженный именительным падежом. Названный компонент, будучи отдельным словом, образует синтаксическую конструкцию с однообъектными и многообъектными глаголами [7].

Библиографический список

1. Slovník slovanské lingvistické terminologie. – Praha, 1977. – Т. 1.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
3. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. АН СССР. – М., 1950–1965.
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
5. Местоимения в современном русском языке: учеб. пособие / Чепасова А.М. [и др.]. – М., 2007.
6. Чепасова, А.М. Основы категории залога русских процессуальных единиц. – Челябинск, 2004.
7. Казачук, И.Г. Соотношение категорий объектности и управления (на материале объектных процессуальных единиц) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина: научный журнал. – СПб., 2009. – № 4 (т. 2). – Сер. Филология.

Bibliography

1. Slovník slovanské lingvistické terminologie. – Praha, 1977. – Т. 1.
2. Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – М., 1990.
3. Slovarj sovremennogo russkogo literaturnogo yazihka: v 17 t. AN SSSR. – М., 1950–1965.
4. Akhmanova, O.S. Slovarj lingvisticheskikh terminov. – М., 1966.
5. Mestoimeniya v sovremennom russkom yazihke: ucheb. posobie / Chepasova A.M. [i dr.]. – М., 2007.
6. Chepasova, A.M. Osnovih kategorii zaloga russkikh processualjnihkh edinic. – Chelyabinsk, 2004.
7. Kazachuk, I.G. Sootnoshenie kategorij objektnosti i upravleniya (na materiale objektnihkh processualjnihkh edinic) // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina: nauchnihy zhurnal. – SPb., 2009. – № 4 (t. 2). – Ser. Filologiya.

Статья поступила в редакцию 06.07.13

УДК 81.42

**Bets M.V. DETECTION OF LINGUALTURAL CHARACTERS OF NATIONAL LINGUISTIC PERSONALITY USING THE INTERNET COMMENTS TO NEWS.** This article describes the interpretation of the concept of *power* in the linguistic consciousness of the virtual linguistic personality (Russian, German) account the linguocultural characters.

**Key words:** cultural linguistics, lingvopersonology, linguistic personality, national linguistic personality, concept, semantic field.

**М.В. Бец**, ст. преп. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО «Кемеровский гос. университет культуры и искусств», г. Кемерово, E-mail: vollens@mail.ru

## ВЫЯВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ К НОВОСТЯМ

Данная статья описывает интерпретацию концепта *власть* в языковом сознании виртуальной языковой личности (русской, немецкой) с учетом лингвокультурных особенностей.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, лингвоперсонология, языковая личность, национальная языковая личность, концепт, семантическое поле.

Настоящая статья посвящена изучению языковой личности автора с выявлением лингвокультурных особенностей русской, немецкой, картин мира. Данное исследование выполнено на стыке нескольких лингвистических дисциплин, таких как: лингвокультурология, лингвополитология, лингвоперсонология. В конце делаются выводы об общих и различных представлениях каждого из народов относительно одного и того же явления.

В условиях современного развития лингвистической науки все больший интерес приобретает изучение языка в тесной связи с сознанием и культурой человека, т.е. лингвистика носит антропоцентрический характер. В связи с этим появляются и развиваются новые направления, основной задачей которых является более подробное изучение данных вопросов.

«Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности... Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникающая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [1, с. 7-8]. Таким образом, в задачи лин-

гвокультурологии входит рассмотрение языковой картины мира, а именно «национальных форм бытия общества, воспроизводимых в системе языковой коммуникации и основанных на его культурных ценностях» [2, с. 14].

Однако, нужно заметить, что носителем той или иной культуры является, безусловно, человек. В связи с этим правомерно будет говорить о тесном взаимодействии лингвокультурологии и лингвоперсонологии, объединяющим звеном которых будет понятие языковой личности. Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [3, с. 3]. Структура языковой личности представляется «состоящей из трех уровней: 1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений; 2) когнитивного, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную “картину мира”, отражающую иерархию ценнос-

тей...; 3) прагматического, заключающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивается в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [3, с. 3-8]. В данной статье делается попытка изучения всех трех структурных элементов языковой личности.

Материалом исследования являются комментарии к статьям, взятым из новостных порталов «The Newsland» (источник на русском языке), «Die Welt» (источник на немецком языке). Выбор данных порталов связан с тем, что все они отвечают единым требованиям, а именно: 1) освещение наиболее актуальных событий; 2) частая посещаемость, что отражено в статистике зарегистрированных и находящихся online пользователей; 3) возможность оставлять комментарии носителями языка, которые не являются профессиональными журналистами, а значит, что важно для изучения обыденного сознания.

В ходе исследования были рассмотрены комментарии к статьям схожей тематики, а именно: «акт Магнитского», «закон Димы Яковлева». Таким образом, все статьи носят политический характер, а значит, и проводимое исследование опирается на знания новой развивающейся науки, лингвополитологии, занимающейся изучением политического дискурса, имеющего свои особенности на всех уровнях языка.

Итак, рассмотрим комментарии, оставленные к статьям о «законе Димы Яковлева» и «акте Магнитского», выраженные на семантическом и стилистическом уровнях. Прежде всего, необходимо отметить, что каждый комментарий отражает политическое сознание отдельно взятого автора и содержит субъективные суждения, являющиеся реакцией на прочитанную информацию в статье, т.е. в результате чтения статьи в сознании будущего комментатора происходит формирование некоего концепта, который в дальнейшем получает свою вербализацию при создании естественного текста комментария. Под концептом понимаем «как бы сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [4, с. 40].

Издание в России «закона Димы Яковлева» в ответ США на «акт Магнитского» вызвало неоднозначную оценку и большое количество обсуждений, как на территории России, так и за ее пределами.

Смыслообразующим концептом, который удалось выделить в ходе проводимого анализа, является *власть* для русской лингвокультуры, *die Macht* – для немецкой.

Для начала обратимся к комментариям на русском языке. Семантическое поле *власть* образуют следующие лексемы и их производные: *власть, закон, Государственная Дума, Госдепартамент, президент, чиновник*.

Рассматривая примеры, можно сделать вывод о том, что, в целом, у русского человека отношение к власти двойственное. Однако, большинство авторов оставляли негативные отзывы.

Например: *Ну и, естественно, Госдепа по носу щелкнули. Хотя... именно так и выходит у наших законопореаи.* В данном случае отрицательное отношение к власти выражается особенно сильно в употреблении авторского неологизма «законотворь», образованного от словосочетания «творец закона», но использование чередования гласных а-о в корне привело к возникновению лексемы, имеющей разговорно-фамильярную стилистическую окраску. Кроме того, наблюдается использование аббревиатуры (Госдеп) в сочетании с фразеологизмом «щелкнуть кого-либо по носу», что также подчеркивает отрицательное отношение автора к власти.

Нужно отметить, что использование аббревиатур для особенно негативного отношения к представителям органов власти – явление достаточно распространенное. Особенно это касается органов правления, таких как упомянутый выше Государственный департамент Соединенных Штатов Америки и Государственная Дума Российской Федерации. *У нас что ни закон от ГД, то хоть плачь, хоть смейся. Такой тупой ГД у нас еще не было! Поздравляю всех нас – довыбиралась!*

Наряду с органами правления оценке подвергаются и личности людей, в руках которых находится власть. Особенно ярко это выражается при оценке личности президента. В том случае, когда автор комментария поддерживает политику государства или относится к ней нейтрально, то чаще всего встречается нейтрально упоминание только фамилии, как правило, без

инициалов. *Молодец Путин, потому, что он не побоялся встать против мафии торгующей детьми...; Вы можете доказать, что Путин берет взятки? Докажите! Или слабо? Я утверждаю, что не берет. Всё правильно Путин делает, в данном случае.*

Тогда, когда автор намерен выразить свое явное негативное отношение, он прибегает к использованию аббревиатуры из фамилии, имени и отчества президента или к намеренному искажению фамилии, или к употреблению личного местоимения «ОН», которое в данном случае приобретает иронический характер. *Маршанетки в руках ВВП и ДАМ сделали своё злосудное дело. Путэн не может с ними справиться? Кстати с днём царя Ирода, именно в этот день детей вырезали. ОН вернулся.*

Однако помимо президента правление государством осуществляет и чиновничий аппарат. И если к главе государства нет однозначного отношения, то при упоминании явления чиновничества все авторы склоняются к негативной оценке. Показательно, что в представлении русского автора комментария чиновник – это человек, который стремится к улучшению своего материального благосостояния не всегда законным путем. Это подтверждается употреблением таких словосочетаний для обозначения материального благополучия, как: *пристроить бабки, срубить бабла. При власти жуликов и воров других механизмов нет. Да если, как тут ЕРовский функционер пообещал, за усыновленных будут давать миллион, то местные чиновники враз найдут как эти бабки пристроить. Если бы не алчные чиновники, которые хотели срубить бабла, мальчик жил бы в своей семье.*

Теперь обратимся к комментариям на немецком языке, оставленным к статье с той же самой тематикой. Семантическое поле *die Macht (власть)* образуют такие лексемы и их производные, как: *der Präsident (президент), die Regierung (правительство), das Gesetz (закон)*.

Итак, при анализе примеров было замечено, что отношение у немцев к современной (!) русской власти в целом хорошее. Не удалось встретить комментариев, содержащих явную критику, как это было в русских текстах. *Putin hat Recht! Putin hat richtig gehandelt (Путин прав! Путин поступил правильно!); Es ist immer leichter auf Putin alles zu schieben (Всегда проще переложить все на Путина). Da gibt es ja böse böse Herr (Ведь существует же страшный-страшный господин).*

Но нами было подчеркнуто, что такое отношение наблюдается только к современной ситуации, поскольку при упоминании предшествующих правителей встречаются фамильярные аббревиатуры имен. *Putin hat Russen Selbstbewusstsein zurückgegeben, das unter Gorbi und Jelzi verloren gegangen war (Путин вернул русским самосознание, которое было потеряно из-за Горби и Ельцы).*

Но если оценка зарубежной (русской) власти немцами положительная (*So weit ich weiss ist Russland immer noch ein souveräner Staat. Dieses Gesetz ist weder amoralisch, noch sonstigendwie anstößig (Насколько я знаю, Россия до сих пор суверенное государство. Этот закон ни аморален, ни, уж точно, отталкивающий). Ist es nicht so, dass es dieses Gesetz nicht gäbe, wenn die Richter in den USA oder auch bei uns nicht so "gesetzliebend" wären und statt dessen die Urteile an den Gesetzen ausrichten würden? (Разве не так, что если бы не было этого закона, то судьи в США или даже у нас не были бы такими «законопослушными», а вместо этого добились бы решения приговора)*), то в отношении собственной власти так же, как и у русских (по отношению к своей) возникают разные позиции.

*Folter, Mord, organisierte Kriminalität und unsere Regierung (Пытка, убийство, организованная преступность и наше правительство).* В данном примере автор ставит орган правления на одну ступень с противозаконными действиями, тем самым подвергая сомнению легитимность власти.

*Es gibt noch Länder, wie z.B. unser, die eigene Gesetze machen ohne sich darum zu kümmern, was andere davon halten! (Существуют до сих пор страны, как наша, например, которые создают собственные законы, не заботясь о том, что об этом подумают другие).* Рассуждая о беззаконности власти в других странах, автор нарочито использует сравнение Германии с ними, подчеркивая тем самым наличие такого явления именно в собственной стране.

Таким образом, в результате анализа семантического поля *власть* на материале комментариев к новости, касающейся при-

нения закона «Димы Яковлева» и акта «Магнитского» можно сделать некоторые выводы о лингвокультурологических особенностях двух национальных языковых личностей. Для обеих лингвокультур характерна двойственная оценка власти внутри своей страны. Но если для русских основным компонентом власти являются фигуры президента и его приближенных (что получает свое отражение в богатом словотворчестве, а также употреблении в избыточном количестве эмоционально-окрашенной лексики), то для немцев наряду с фигурой президента, как составляющей концепта *власть*, немаловажную роль играет другая часть – это закон. Т.е. в связи с этим, можно утверждать, что в

сознании русской языковой личности, продуцирующей текст, власть – это явление персонифицированное, связанное с конкретными личностями, а в сознании немецкой языковой личности наблюдаются субъектно-объектные отношения, находящиеся в равной степени зависимости друг от друга.

Нужно отметить, что данное исследование представляется перспективным, поскольку для всестороннего изучения особенностей национальной языковой личности в лингвокультурологическом аспекте необходимо рассмотрение предлагаемых комментариев с выделением дополнительных знаковых концептов и семантических полей.

#### Библиографический список

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология. – М., 1997.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.

#### Bibliography

1. Maslova, V.A. Lingvokulturologiya: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ucheb, zavedeniy. – M., 2002.
2. Vorobjev, V.V. Lingvokulturologiya. – M., 1997.
3. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnostj. – M., 1987.
4. Stepanov, Yu.S. Konstantih. Slovarj ruskoj kuljturih. Opiht issledovaniya. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 81'42

*Zybina N.P.* **THE PHENOMENON OF AGNONIM IN THE LEXICON LANGUAGE PERSONALITY: AN EXPERIMENTAL STUDY.** This article presents theoretical basis for the phenomenon agnonim, determine the degree of activity agnonimic set phrases in the lexicon of ordinary native speakers, formulated and described the factors that determine the degree of agnonim phraseological units. The basis of the study data is taken linguistic experiment.

**Key words:** lingvopersonologiya, linguistic identity, semantization, agnonim, personotekst.

*Н.П. Зыбина, магистр филол. наук, Кемеровский гос. университет, г. Кемерово, E-mail: zybina.89@mail.ru*

## ЯВЛЕНИЕ АГНОНИМИИ В ЛЕКСИКОНЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье представлено теоретическое обоснование явления агнонимии, определена степень агнонимической активности фразеологических оборотов в лексиконе рядовых носителей языка, сформулированы и описаны факторы, определяющие степень агнонимии фразеологических единиц. За основу в исследовании взяты данные лингвистического эксперимента.

**Ключевые слова:** лингвоперсонология, языковая личность, семантизация, агнонимия, персонотекст.

Проблема агнонимии – крайне спорный вопрос. Во-первых, что относить к агнонимии: то, что человек знал, но забыл, или имеет представление о значении языковой единицы. Во-вторых, как зафиксировать данное явление, имеет ли оно какие-либо свойства и признаки. Рассматривая проблему агнонимии, Г.М. Мандрикова относит данное явление к числу «категорий, которая обуславливает недостаточность (лакунарность) ментально-лингвального комплекса языковой личности» [1].

А.П. Василенко обращает внимание на явление фразеологической агнонимии. Фразеологический агноним, с точки зрения А.П. Василенко, – «устойчивая единица, в структуре которой присутствует компонент неизвестного, непонятого или мало-понятого происхождения для большинства носителей языка. Это переходное состояние фразеологизма между полнофункциональным в языке и утратившим в языке свою фразеологичность» [2].

А.Г. Жукова и Г.М. Мандрикова одним из источников материала для изучения «фразеологической агнонимии предлагают рассматривать «дефектные» дефиниции, возникающие при интерпретации носителями языка тех или иных фразеологических единиц. Анализ таких дефиниций показывает, что интерпретация фразеологического значения носителями языка может быть «правильной» или «неправильной» в разной степени. А.Г. Жукова и Г.М. Мандрикова полагают, что это может быть связано и с тем, что агнонимичность фразеологических единиц для разных носителей языка неодинакова, она может быть более «сильной» или более «слабой», то есть данное понятие внутренне градуируется. В связи с этим представляется необходимым ве-

дение понятия степень агнонимичности фразеологических единиц. Очевидно, можно говорить о нулевой (правильные ответы), частичной и полной агнонимичности фразеологических единиц» [3].

В настоящее время, как справедливо отмечает В.Г. Костомаров, фразеологизмы вызывают у языковых личностей затруднения в восприятии, толковании, усвоении [4].

Обратимся в качестве примера, аргументирующего идею о том, что фразеологизмы не входят в активный лексический запас языковой личности, к исследованию, осуществляемому нами на материале фразеологизмов-агнонимов [5, с. 203]. Под агнонимом мы понимаем, вслед за учеными В. В. Морковкиным и А. В. Морковиной, определенные единицы языка, знание о содержании которых отсутствует в сознании рядового носителя языка [6, с. 106].

В ходе работы в качестве первичных единиц были выбраны фразеологизмы-агнонимы: *буриданов осел, тихой сапой, сума переметная, аки тать в ночи, авредовы веки, ветрами подшит, гог и магог, улыбка авгура, слава Герострата, два аякса, обсевок в поле, синь порох в глазу, гайка слаба, желтая опасность, набитый мамон* [7]. Эксперимент проводился среди студентов КемГУ, КузГТУ, КемГСХИ.

На основе схемы реакций, представленной в книге В.В. Морковкина и А.В. Морковиной, мы выделили положения для проверки агнонимичности фразеологизмов: 1. Совершенно не знаю, что значит выражение; 2. Имею представление о значении выражения; 3. Знаю, что обозначает выражение. Нами было проанализировано 178 реакций респондентов с точки зре-

ния знания/незнания словарного значения фразеологического выражения. Результаты эксперимента показали:

– 30,9% реакций респондентов были отрицательными (совершенно не знаю, что значит выражение):

– *авредовы веки* (употребляется в значении: человек, живущий чрезмерно долго, долгожитель) – какие-то глаза, что-то из древней Греции, отказались давать ответ;

– *сума переметная* (употребляется в значении: человек непостоянный (ненадежный товарищ) – не знаю; смайл, выражающий недоумение);

– 62,4% реакций, выразивших предположения о значении ФО (имею представление о том, что может обозначать выражение), являлись совершенно неверными:

– *авредовы веки* (употребляется в значении: человек живущий чрезмерно долго, долгожитель) – может быть «сонный», веки мифического героя, тяжелые веки, старые, умные веки, редкие веки, сон, предательство, ворота, сравнение, слепота, ячмень, прорицательные слова;

– *сума переметная* (употребляется в значении: человек непостоянный (ненадежный товарищ) – ненадежная, случайное богатство, нищий, кто больше даст, нестабильность, непостоянство, расстройство сознания, что-то, связанное с седлом, будущие перемены, математика, и т.п.;

По приведенным примерам видим, что совпадений реакций респондентов и словарных статей выражения не было, что свидетельствует о том, что выбранные нами фразеологизмы находятся на периферии активного словаря рядовой личности.

Согласно мнению исследователей (Н.А. Крюковой, А.И. Молоткова, В.П. Жукова, А.В. Жукова, Н.А. Павловой, Т.В. Алейниковой, Г.И. Михайловой), «слово, включенное в границы фразеологизма, можно считать компонентом фразеологической единицы только в том случае, если оно утрачивает какие-либо признаки слова и воспроизводится в составе фразеологизма» [8, с. 206].

Явление агномии, в нашем представлении, размывает границы фразеологизма, который, вследствие этого, утрачивает свою целостность, фразеологическая единица воспринимается рядовым носителем языка, исходя из значений составляющих ее слов.

Продолжая размышления по проблеме фразеологической агномии, мы поддерживаем идею степени градуальности агномии в области фразеологии. В нашем представлении агномическая активность зависит от нескольких факторов:

1. Тип языковой личности. Индивидуальность языковых личностей проявляется через языковые способности, зависящие от опыта, представлений, знаний, психологических свойств.

2. Субъективное восприятие языковых единиц. В зависимости от нескольких обстоятельств схема толкования фразеологического оборота будет дифференцироваться: во-первых, данное явление зависит от метаязыковых знаний, представлений, опыта, во-вторых, от социального статуса, возраста. Взрослое поколение, имеющее образование, без затруднений опре-

делит значение фразеологического оборота, содержащего в своем составе устаревшие слова, у молодого поколения может возникнуть трудность при восприятии и семантизации выше предложенных фразеологических оборотов, но языковые личности данного статуса беспрепятственно определяют значение устойчивых выражений, содержащих неологизмы.

3. Тип семантической слитности фразеологизмов. В ходе эксперимента нами определяется следующая зависимость: фразеологические *сращения* и *единства* возможно отнести к полной агномии, а фразеологические *сочетания* – к частичной агномии. Данная оппозиция, как представляется, зависит от вариационного потенциала функционирования: *сращения* и *единства* сложно расчленить на функциональные компоненты, поэтому интерпретации подвергаются фразеологизмы, взятые целиком; фразеологические *сочетания*, вследствие неустойчивости своей формы, подвергаются членению на компоненты, а именно, слова, находящиеся в составе этих фразеологических оборотов, грамматически и по смыслу соединяются с другими словами, при этом общее значение фразеологизма не изменяется. То есть фразеологические *сочетания* обладают большим семантическим потенциалом, таким образом, являются наиболее «узнаваемыми».

4. Происхождение слова, содержащегося во фразеологическом обороте:

– степень агномичности зависит, во-первых, от семантической ёмкости фразеологического оборота. Фразеологизмы, содержащиеся в своем составе многозначные слова, определено относятся к более низкой степени агномии, по сравнению с фразеологизмами, содержащими немногочисленные слова;

– во-вторых, степень агномии будет варьироваться в зависимости от того, исконная или заимствованная лексика в составе фразеологической единицы. Лексика исконного происхождения обладает большим интерпретационным потенциалом, то есть относится к более узнаваемой, в отличие от заимствованной;

– расслоение фразеологических оборотов по степени стилистической дифференциации также влияет на степень агномической активности фразеологической единицы. В нашем представлении стилистически сниженная лексика, присутствующая в составе фразеологизма, будет наиболее узнаваемой, так как обычно она содержит в своем значении компонент с отрицательной коннотацией; стилистически высокая лексика не всеми языковыми личностями будет определяться безошибочно, так как для семантизации приведенных примеров от субъекта потребуются воспроизведение определенных знаний.

Таким образом, в рамках статьи мы представили определение агномии, сделали попытку определить степень агномической активности фразеологических оборотов в лексиконе рядовых носителей языка, попытались сформулировать и описать факторы, определяющие степень агномии фразеологических единиц.

#### Библиографический список

1. Мандрикова, Г.М. Русская лексическая система в теоретическом и прикладном рассмотрении: категории агномии и таронимии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2011.
2. Василенко, А.П. Аспекты семантики фразеологизмов (на материале русского и французского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Орел, 2011.
3. Мандрикова, Г.М. Фразеологическая агномия: к постановке проблемы / Г.М. Мандрикова, А.Г. Жукова // Русский язык: исторические судьбы и современность: труды и мат-лы II Международного конгресса исследователей русского языка. – М., 2004.
4. Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин. – М., 1976.
5. Мельник, Н.В. Стратегии семантизации фразеологизмов-агномимов рядовыми носителями языка: лингвистический и лингвоперсоналогический аспекты / Н.В. Мельник, Н.П. Зыбина // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово. – 2012. – № 4(52).
6. Морковкин, В.В. Русские агномимы (слова, которые мы не знаем) / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина. – М., 1997.
7. Фразеологический словарь русского языка: свыше 4 тыс. словарных статей / Сост. Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. – М., 1978.
8. Крюкова, Н.А. Взаимодействие фразеологической единицы со словами окружения // Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. науч. трудов по итогам 3-й Международной науч. конф. – Белгород, 2013.

#### Bibliography

1. Mandrikova, G.M. Russkaya leksicheskaya sistema v teoreticheskom i prikladnom rassmotrenii: kategorii agnomimii i taronimii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2011.
2. Vasilenko, A.P. Aspektih semantiki frazeologizmov (na materiale russkogo i francuzskogo yazihkov): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Orel, 2011.
3. Mandrikova, G.M. Frazeologicheskaya agnomimiy: k postanovke problemih / G.M. Mandrikova, A.G. Zhukova // Russkiy yazihk: istoricheskie sudjbi i sovremennostj; trudih i mat-lih II Mezhdunarodnogo kongressa issledovateljev russkogo yazihka. – M., 2004.
4. Kostomarov, V.G. Yazihk i kuljtura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazihka kak inostrannogo / V.G. Kostomarov, E.M. Verethagin. – M., 1976.

5. Meljnik, N.V. Strategii semantizacii frazeologizmov-agnonimov ryadovihmi nositelyami yazihka: lingvisticheskiy i lingvopersonologicheskiy aspektih / N.V. Meljnik, N.P. Zihbina // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – Kemerovo. – 2012. – № 4(52).
6. Morkovkin, V.V. Russkie agnonimih (slova, kotorihe mih ne znam) / V.V. Morkovkin, A.V. Morkovkina. – M., 1997.
7. Frazeologicheskiy slovarj russkogo yazihka: svihshe 4 tihs. slovarnihk statej / Sost. L.A. Vojnova, V.P. Zhukov, A.I. Molotkov, A.I. Fedorov; pod red. A.I. Molotkova. – M., 1978.
8. Kryukova, N.A. Vzaimodejstvie frazeologicheskoy edinicih so slovami okruzeniya // Kognitivnihe faktorih vzaimodejstviya frazeologii so smezhnihi disciplinami: sb. nauch. trudov po itogam 3-yy Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Belgorod, 2013.

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 82-21

*Topchyan A.S. SHAKESPEARE'S HAMLET AND «REVENGE TRAGEDY».* In Shakespeare's time, the late Renaissance, among other traditional notions blood vengeance was also thoroughly reconsidered. The so-called 'revenge tragedy' became an important genre in English theatre. This or that dramatic character, being faced with the obligation of avenging, dealt with it in a specific way, becoming a determined avenger, a tolerant stoic or a pious believer who relies on divine justice. Shakespeare totally transformed the genre: in *Hamlet*, vengeance has acquired a much deeper and contradictory meaning, and any one-sided characterization of the play's protagonist would be unconvincing.

**Key words:** Renaissance, Greco-Roman and Christian conceptions of revenge, revenge tragedy, transformation of the genre in Hamlet.

*A.S. Топчян, канд. филол. наук, ст.н.с. Института древних рукописей (Матенадаран) Еревана, г. Ереван, E-mail: a.topchyan@matenadaran.am*

## «ГАМЛЕТ» ШЕКСПИРА И «ТРАГЕДИЯ МСТИ»

Во времена Шекспира, в эпоху позднего Возрождения, наряду с другими традиционными понятиями была полностью переосмыслена также кровная месть. Так называемая «трагедия мести» стала важным жанром в английском театре. Разные драматические персонажи, оказавшись в ситуации, в которой они обязаны прибегнуть к мщению, ведут себя определенным образом, став либо последовательным мстителем, либо беспристрастным стоиком, либо же набожным верующим, который полагается на божественную справедливость. Шекспир полностью преобразовал этот жанр. В «Гамлете» месть приобрела намного более глубокое и противоречивое значение, и любая однозначная характеристика главного героя пьесы была бы неприемлемой.

**Ключевые слова:** Возрождение, античное и христианское понятие мести, трагедия мести, преобразование жанра в «Гамлете».

Общественной жизни и культуре эпохи Возрождения было свойственно сосуществование или же, скорее, единство и противоположность античных и христианских идей, представлений и ценностей. Причем иногда доминировало единство (например, в изобразительном искусстве, когда в живописных или скульптурных изображениях христианских святых определенно присутствовал греко-римский культ телесной красоты), иногда же, наоборот, несовместимость. Последняя наиболее ярко проявлялась в случае с таким древним и вечным понятием, как кровная месть, ибо «отношение Ахилла и Иисуса к мести диаметрально противоположно» [1, с. 25], и трудно представить какой-либо путь, ведущий к их примирению.

### Представление о мести во времена Шекспира

В елизаветинской Англии конца XVI века тема мести была актуальна на государственном уровне [ср. 2, с. 10–13]. В ответ на заговор, организованный католиками против королевы в 1583 г. («заговор Трокмортон» [Throckmorton Plot]), в октябре 1584 г. аристократы-протестанты, верные Елизавете I, несмотря на то, что среди них было множество набожных и консервативных людей, приняли антихристианский по существу закон о защите «королевской персоны» монарха. Этим документом, известным как «Обязательство союза» (Bond of Association), они обязывались «перед лицом Величия Всемогущего Бога» «преследовать вплоть до полного уничтожения» (pursue to utter extermination) всех тех лиц, кто бы посмел покуситься на жизнь королевы или претендовать на престол «через ее безвременную смерть» [3, с. 210]. Это означает, что каждый из них был готов лично отомстить любому заговорщику, вопреки христианскому восприятию мести, классическую формулировку которого находим в послании апостола Павла: «Не мстите за себя, возлюбленные, но дайте место гневу [Божию]. Ибо написано: Мне отмщение, Я воздам, говорит Господь» (Рим. 12:19).

А кроме возможности закрывать глаза на эту заповедь в особых случаях, хотя суд над преступниками и их наказание считались прерогативой государства, могли быть обстоятельства, в которых закон не обеспечивал бы достойного воздаяния. Поэтому по молчаливому ли согласию или же открыто, иногда оп-

равдывалась также единоличная месть. Это наилучшим образом отражено в «Опытах» крупного философа и государственного деятеля того времени Фрэнсиса Бэкона, где сказано: «Самый приемлемый вид мести (the most tolerable sort of revenge) существует для тех преступлений, для наказания которых нет закона» (IV. «Of Revenge» / «О мести»). В «Гамлете» мы как раз видим ситуацию, отмеченную Бэконом: нет фактического закона, по которому принц мог бы наказать за убийство отца дядю, ставшего королем. Но проблема в том, как относится сам Гамлет к данному ему моральному праву на месть.

### Тема мести в театре

Различные подходы к проблеме мести были животрепещущей и важной темой в елизаветинском театре. Жанр так называемой «трагедии мести» (revenge tragedy) был весьма распространенным, и до нас дошли некоторые его образцы. Тема эта была разработана еще в греко-римском театре. Несмотря на то, что в античном мире на протяжении веков «ахиллесова» концепция мести, то есть «кровь за кровь», считалась неоспоримой, с чисто человеческой и даже правовой точки зрения она оказывается проблематичной уже в самой классической трагедии мести V века, в «Орестее» (458 г. до н.э.) Эсхила. Бог Аполлон приказывает сыну убитого царя Аргоса и Микен Агамемнона Оресту убить мать Клитемнестру и ее любовника Эгисфа, от руки которых погиб Агамемнон. Мстительный сын убивает Эгисфа без колебаний, но когда очередь доходит до Клитемнестры, Орест минуту сомневается и обращается к другу: «Пилад, что мне делать? Постыдиться ли убить мать?» / Πυλάδῃ, τί δρᾶσω; μητέρ' αἰδέσθῃ κτανεῖν; («Хоефоры», стих 899). И только после того как Пилад напомнил, что таково желание Аполлона, Орест укрепляется духом и осуществляет беспощадное наказание. В конце концов совет старейшин Афин, Ареопаг, голосует за его оправдание, то есть состоится нечто подобное суду.

Одним из известных произведений на тему мести в дошекспировской Англии была моралистическая пьеса (morality play) «Хорест» (*Horestes*, 1567) Джона Пикеринга. В этой обработке упомянутой древнегреческой истории присутствует олицетворе-

ние мести, агент ада Порок (Vice), который заставляет Хореста совершить неестественный поступок, убийство матери. В конце имеет место ритуальное изгнание Порока из идеального общества, сформированного вокруг ставшего царем Хореста. Следовательно месть – сама по себе зло, но данный мститель не несет моральной ответственности за свое деяние. В этой несколько странной и не совсем логичной интерпретации уже четко намечается двойственное отношение к мести, ставшее впоследствии характерным для елизаветинского театра.

Основателем жанра собственно трагедии мести считается Томас Кид со своей «Испанской трагедией». Герой Кида Иеронимо – отец, потерявший сына. Перед актом мести он минутку колеблется (III.13.1–5), а причина его нерешительности в следующем: *Vindicta mihi* («Мое отмщение») – произносит он на латыни, цитируя вышеупомянутое послание апостола Павла. Затем он продолжает: «Да, небо будет мстить за всякое зло, / ... Тогда постой, Иеронимо» (*Ay, heaven will be reveng'd of every ill / ... Then stay, Hieronimo*). Это означает, что его удерживает лишь заповедь, заставляющая оставить месть Богу, и больше ничего. Но это длится недолго, в следующий момент он избирает активный, «греко-римский» вариант мести, припомнив стих из «Агамемнона» Сенеки (*Per scelus semper sceleribus tutum est iter / «Для злодеяния путь через злодеяния всегда надежен»*) и преисполнившись решимости (III. 13.6–11). В «Испанской трагедии» идея мести вообще изначально связывается с античной реальностью, так как дух убитого Андреа вместе с Местью возвращается на землю из греко-римского потустороннего мира по приказу богини Прозерпины [ср. 1, с. 25–27]. Это простое противопоставление античного и христианского и минутное колебание Иеронимо в «Гамлете» заменено на гораздо более сложную и глубокомысленную проблему. Интересно, что в 1601 и 1602 гг. некий автор (вероятно Бен Джонсон) сделал добавления к «Испанской трагедии», развил мотив душевного раздвоения Иеронимо. Возможно, он сделал это под непосредственным влиянием «Гамлета» [ср. 2, с. 16].

Однако античный мир предлагает не только примеры неотвратимого и последовательного мщения. К вопросу можно подойти и с точки зрения стоической философии, предпочитая самообладание, бесстрастное перенесение зла и безразличие к боли. Так в произведении Джона Марстона «Месья Антонио» думает герой по имени Пандульфо, наставляя своего родственника, «младую кровь» (*young blood*), что ругаться, спорить, драться и убивать – отнюдь не признак храбрости и что следует избегать всякого «грешного деяния» (*act of sins*) и руководствоваться лишь благоразумием (*discretion*). В таком случае сердце человека «превзойдет храбростью самого Юпитера» (I.2. 323–335).

Сирил Тернер<sup>1</sup> в пьесе «Трагедия атеиста или месть честного человека» (*The Atheist's Tragedy, or the Honest Man's Revenge*, 1611) противопоставил аристократическое и христианское представления о мщении. Аристократ «атеист» Д'Амвиль прославляет воинственность как добродетель («О благородная война, ты – первейший источник / Всякой мужской чести» [O noble war! Thou first original / Of all man's honour]. I.1. 67–68). А так как он безбожник, эта «добродетель» превратилась в преступность. Д'Амвиль убивает своего брата и хочет погубить племянника Шарлемона, чтобы завладеть наследством. Понятие Шарлемона о чести требует отомстить дяде за смерть отца, и он способен на это, так как он военный и хорошо владеет искусством поединка. Но призрак убитого, в отличие от Гамлета старшего, уговаривает Шарлемона не лично наказывать д'Амвиля, а оставить месть «царю царей» (II. 6.22), Богу, и настаивает

на этом требовании, вновь посетив сына. «Честный человек» подзаголовка пьесы Шарлемон мучается от раздвоения между «страстью своей крови и обязанностью своей души» (*the passion of my blood and the religion<sup>2</sup> of my soul*) (III.2. 38–39), однако подчиняется уговорам призрака и терпеливо ожидает мести небес. Так и случается: тем же топором, которым Шарлемон и любимая им девушка должны были подвергнуться смертной казни, д'Амвиль разбивает собственную голову. Вот какова месть «честного человека». Цель Тернера – показать, что аристократическое понятие о чести теряет свое значение, когда существует божественная справедливость.

Всем приведенным примерам свойственно конкретное, одностороннее восприятие вопроса. Герои других трагедий мести в итоге однозначно выбирают тот или иной образ действий. Но в случае с Гамлетом дело обстоит не так: он не становится ни решительным мстителем, ни равнодушным к боли стойком, ни просто набожным человеком, полагающимся на небеса. Он не знает, каков правильный путь, и сильно страдает от сознания этого. Не достаточно было бы сказать, что его душа раздвоена; в данном случае мы имеем дело с «разделенностью на множество частей». Ибо после страшного посещения призрака мысль Гамлета устремляется в самых разных направлениях, а колебания его внутреннего мира подобны хаотичному и непредсказуемому волнению моря. Противоречивое душевное состояние принца – не временное, преходящее явление, как в других указанных драматических произведениях; оно постоянно меняется и не дает ему покоя в течение всей трагедии.

Литературоведы давали разные определения этому новшеству, привнесенному Шекспиром в традицию трагедии мести. К примеру, Пол Кантор пишет, что представив в роли мстителя «необычайно думающего человека» (*an unusually thoughtful man*), он сделал это способом для раскрытия разных сторон понятия мести [1, с. 29]. По Джеймсу Шапиро, «поместив конфликт пьесы в своем главном герое (*locating the conflict of the play within his protagonist*), Шекспир навеки изменил традиционную драму мести, в которой до той поры конфликт имел лишь внешний характер» [5, с. 302]. Джон Керриган в своей пространной монографии о трагедии мести высказывает мнение о том, что в пьесе Шекспира собственно месть становится второстепенным мотивом, так как для Гамлета более важное значение имеет память. «Гамлет знает, что месть была бы по душе его безжалостному, воинственному отцу, кого он любит и хочет угодить. Но он не может преодолеть свое фундаментальное чувство ее бессмысленности (*his radical sense of its pointlessness*). Клавдий убил старшего Гамлета и совратил королеву? Два эти злодеяния невозможно устранить. Месья не может вернуть то, что потеряно. Это может сделать только память, со всеми своими ограничениями» [6, с. 188]. Поэтому Керриган рассматривает как форму памяти также и представление «Убийства Гонзаго», целью которого является пробуждение мысленных образов прошлого (ведь во время спектакля Гамлет видит спящего в своем саду отца).

Так или иначе, станем мы или не станем считать важным мотивом «Гамлета» память, очевидно одно: Шекспир коренным образом преобразовал трагедию мести, до такой степени, что его пьесу вряд ли можно включать в рамки этого жанра (а если и можно, то с большими оговорками). Тема мести и этот вид трагедии со своим знакомым сюжетом и условностями явились для него лишь средством для поднятия и глубокого анализа гораздо более существенных вопросов нашей природы и сложных человеческих взаимоотношений.

#### Библиографический список

1. Cantor, P.A. Shakespeare, Hamlet: A Student Guide, second edition. – Cambridge, 2004.
2. Hamlet by William Shakespeare / Ed. T. J. B. Spencer, with an introduction by Anne Barton // The New Penguin Shakespeare, Penguin Books, reprinted with revised Further Reading. – London; New York, 1996.
3. Calendar of State Papers, Domestic Series, of the Reign of Elizabeth, 1581–1590 / Ed. Robert Lemon. – London, 1865
4. Crystal, D. & Crystal, B. Shakespeare's Words: A Glossary & Language Companion / With a preface by Stanley Wells. – Penguin Books, 2002
5. Shapiro, J.A Year in the Life of William Shakespeare: 1599. – New York, London, Toronto, Sydney, 2006.
6. Kerrigan, J. Revenge Tragedy: Aeschylus to Armageddon. – Oxford, 1996.

#### Bibliography

1. Cantor, P.A. Shakespeare, Hamlet: A Student Guide, second edition. – Cambridge, 2004.
2. Hamlet by William Shakespeare / Ed. T. J. B. Spencer, with an introduction by Anne Barton // The New Penguin Shakespeare, Penguin Books, reprinted with revised Further Reading. – London; New York, 1996.

<sup>1</sup> О произведениях Марстона и Тернера ср. 1, с. 27–29.

<sup>2</sup> О значении «обязанность» (*obligation*) слова *religion* см., например, 4, с. 368.

3. Calendar of State Papers, Domestic Series, of the Reign of Elizabeth, 1581–1590 / Ed. Robert Lemon. – London, 1865
4. Crystal, D. & Crystal, B. Shakespeare's Words: A Glossary & Language Companion / With a preface by Stanley Wells. – Penguin Books, 2002
5. Shapiro, J.A Year in the Life of William Shakespeare: 1599. – New York, London, Toronto, Sydney, 2006.
6. Kerrigan, J. Revenge Tragedy: Aeschylus to Armageddon. – Oxford, 1996.

Статья поступила в редакцию 12.07.13

УДК 811. 512.156

*Sereedar N.Ch. THE MODEL OF A SUBJECT STATE IN ELEMENTARY SIMPLE SENTENCES IN THE TUVINIAN LANGUAGE.* The paper deals with the methods of expression and meanings of the predicate in the stative model in the Tuvian language. Predicate designation by different ways is demonstrated. The features distinguishing the designations are clarified.

**Key words:** elementary simple sentences, structural model, stative model, subject, phonation verbs, onomatopoeic verbs, predicate.

*Н.Ч. Серээдар, канд. филол. наук, вед.н.с. Тувинского института гуманитарных исследований, зав.сектором языка, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru*

## МОДЕЛЬ СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются способы выражения и значения предиката в модели состояния в тувинском языке. Показано обозначение предиката разными средствами, выявлены свойства, отличающие их друг от друга.

**Ключевые слова:** элементарные простые предложения, структурная схема, модель состояния, субъект, глаголы звучания, звукоподражательные глаголы, предикат.

Задача настоящей статьи – рассмотреть элементарные простые предложения  $\{N_1 V_f\}$  (кто издает какой-то звук), описывающую пропозицию пребывания субъекта в определенном состоянии.

Элементарными простыми предложениями называются такие предложения, ни один из компонентов которых не может быть развернут в самостоятельную предикативную единицу [1, с. 14]. Основной синтаксической единицей мы, вслед за М.И. Черемисиной, считаем элементарное простое предложение, в котором представлены все необходимые и достаточные компоненты. И эти компоненты показаны определенными символами, где  $N_1$  обозначает имя существительное в именительном падеже, символ  $V$  – глагол,  $f$  – финитная форма.

М.И. Черемисина исследует простое предложение как синтаксическую единицу языка. При описании ЭПП мы используем модельный подход. Вслед за М.И. Черемисиной, мы понимаем модель ЭПП как двустороннюю сущность, планом выражения которой является структурная схема, а планом содержания – пропозиция. План выражения – структурная схема изучаемых нами предложений  $\{N_1 V_f\}$  – содержит предикат и единственный акт – субъект.

В модели  $\{N_1 V_f\}$  в качестве  $N_1$  выступают имена существительные в именительном падеже. В качестве предикатов выступают глаголы звучания, звукоподражательные глаголы. Предложение, в котором подлежащее выражается именем в неопределенном (именительном) падеже, сказуемое – глаголом в финитной (спрягаемой) форме, является наиболее типичным, употребительным предложением в тувинском языке. Его главные члены соответственно обозначают субъекта и его состояние. Подлежащее в нем может быть любое имя (существительное, местоимение и т.д.), сказуемым глагол любого времени и наклонения.

Исследованы структурно-семантические модели простого предложения, в том числе и одноместные модели по структурной схеме  $N_1 V_f$  в современном карачаево-балкарском языке Ахматовым И.Х. [2]. На материале уйгурского языка исследованы структурно-семантические модели простого предложения уйгурского языка, в том числе и модели простых предложений с одноместным глагольным сказуемым по структурной схеме  $N_1 V_f$  С.Н. Абдуллаевым [3]. Н.Р. Байжанова описывала элементарные простые предложения алтайского языка, строящиеся по структурной схеме  $N_1 V_f$  [4].

Рассмотрим семантику модели элементарного простого предложения состояния субъекта по структурной схеме  $\{N_1 V_f\}$  (кто издает какой-то звук), описывающую пропозицию пребывания субъекта в определенном состоянии или его нахождения в процессе определенной деятельности в тувинском языке.

На материале тувинского языка нами выявлено и рассмотрено более 160 глаголов, которые распределяются по семи подгруппам:

1. Глаголы звучания, обозначающие звуки, издаваемые людьми;
2. Глаголы звучания, обозначающие физиологические действия человека;
3. Глаголы, обозначающие звуки, издаваемые животными;
4. Глаголы, обозначающие звуки, издаваемые птицами;
5. Глаголы, обозначающие звуки, издаваемые насекомыми;

Ядерным в группе глаголов звучания является глагол *эм=*. В тувинском языке глагол *эм=* употребляется широко, подразумеваемая разнообразная типология звуков. Он сочетается с разными именами существительными, которые обозначают птицу, животное: *эм=* ‘мычать’, ‘блеять’, ‘кричать’ – о корове, овце, козе; ‘реветь’ – о марале; ‘свистеть’ – о бурундуке, суслике, сурке; *эм=* ‘голосить’, ‘кукарекать’ – о петухе, ‘куковать’ – о кукушке; ‘каркать’ – о вороне, ‘кричать’ – о тетереве, ‘ухать’ – о сове, ‘петь’ – об иволге, о перепеле, о кедровке, *эм=* – о звуках, издаваемых комарами.

Глагол *алгыр=* употребляется для недифференцированного обозначения звуков живых существ и, соответственно, может передавать следующие значения: ‘громко, пронзительно кричать’, ‘орать’, ‘вопить’, ‘горланить’, ‘звенеть (в ушах звенит)’; ‘мычать’ (букв. кричать), ‘реветь’, ‘квакать’, ‘кукарекать’, ‘каркать’ и др. Данный глагол употребляется широко. Он сочетается с именами существительными, обозначающими названия людей, животных, птиц и др.

Глагол *киргире=* передает разные значения в зависимости от того, с каким именем существительным сочетается: ‘рычать’ – о собаке; ‘хрипеть’ – о медведе; ‘мурлыкать’ – о кошке; ‘хрипеть’, ‘хрюкать’ – о свинье.

Глаголы эти многозначны, каждый лексико-семантический вариант (ЛСВ) мы рассматриваем как отдельную единицу. И поэтому разные метафорические ЛСВ одной лексемы мы относим к разным подгруппам. Например: *чыргыра=1* входит в подгруппу глаголов, передающих звуки, издаваемые птицами, *чыргыра=2* входит в подгруппу глаголов, передающих звуки, издаваемые животными, *чыргыра=3* (перен.) ‘хрипеть’ входит в подгруппу глаголов, передающих звуки, издаваемые людьми.

В тувинском языке подражательные слова еще не были объектом специального изучения. Вместе с тем, тувинская лексика содержит в своем составе значительное число слов, которых можно отнести к подражательным. Они широко представлены в художественной литературе.

Доржу Ч.М. рассматривал фонетические и структурные особенности подражательных слов тувинского языка [5, с. 45].

Авторы «Грамматики тувинского языка» Исхаков Ф.Г., Пальмбаха А.А. относят подражательные слова к междометиям. Авторы разделяют междометия на три группы: 1) междометия в собственном смысле слова; 2) звукоподражательные слова; 3) образноподражательные или образные слова [6, с. 455].

Мы приводим все выявленные нами глаголы звучания с их ЛСВ списком в качестве приложения к главе. При описании подгрупп мы не даем всех ЛСВ описываемых глаголов, а только те их них, которые относятся к данной подгруппе.

**1. Глаголы звучания, обозначающие звуки, издаваемые людьми:** *алгыр*= 'кричать', 'орать', 'вопить', 'горланить', *алгыра каавыт*= 'вскрикнуть', *кышкыра*= 'пронзительно кричать', 'вопить', 'горланить', *кышкыра каавыт*= 'вскрикнуть', *алгыр-кышкыра*= 'сильно кричать', *кускунна*= 'громко, пронзительно кричать', 'орать', *ыт-шимээн үндүр*= 'галдеть', *ыгла*= 'плакать', *ыгла-сыкта*= 'громко плакать', 'реветь', *аала*= 'кричать', 'плакать' – о ребенке, *ааңайн*= 'рыдать', 'вопить', 'громко и протяжно кричать', *өөлө*= 'реветь', 'плакать в голос', *өөңейн*= 'реветь', 'плакать', *хаала*= 'орать', 'кричать', 'шуметь', разг. *хөөлө*= 'плакать в голос', 'реветь некстати', *чажыран*= 'шуметь', *хидиле*= 'хотать', *тадыла*= 'хотать', *чулчур*= 'лепетать', *шулуңна*= 'лепетать' – о детях, *дыйыла*= 'пищать', 'издавать писк', *киргире*= 'хрипеть', *көрүрө*= 'хрипеть', *сыгыр*= 'свистеть', 'насвистывать', *шимээрге*= 'шуметь', *ырла*= 'петь', *хыйыла*= 'визжать', 'хныкать' – о ребенке; *сыйтыла*=, *сыйтыңайн*= 'пищать', *хөрөктөн*= 'повышать голос', 'громко ругаться', 'рычать', звукоподр. *шыыла*=, *шыйыла*= 'шипеть', *чииле*= 'шуметь', 'создавать шум (гомон)'.

Например: *Ынаар улус аразында бир кижидилээн* (ЭД, Б, 28) – Среди людей один человек хихикал; *Эңмежок улус өвүстө чыылган, каттыржып, чугаалажып олурлар* (САС, АТ, 56) – Очень много людей собралось в нашей юрте, смеются, разговаривают; ...*Ол чүгөлө шыйылаар* (СС, О-хем, 79) – Она только и шипит.

Нами встретились следующие звукоподражательные глаголы из этой группы: *аала*= 'кричать', 'плакать', ритм. *ааңайн*= 'рыдать', 'вопить', 'громко и протяжно кричать', *өөңейн*= 'реветь', 'плакать', *хаала*= разг. 'орать', 'кричать', 'шуметь', разг. *хөөлө*= 'плакать в голос', 'реветь некстати', разг. *өөлө*= 'реветь', 'плакать в голос'. В качестве субъекта при данных глаголах выступает человек. Глаголы *киргире*= 'хрипеть', *көрүрө*= 'хрипеть' сочетаются с именами существительными, называющими мужчин. Глагол *чажыран*= 'шуметь', 'шуметь', 'галдеть' в примерах сочетается с именами существительными, называющими женщин. Глаголы *аала*= 'кричать', 'плакать', *хыйыла*= 'хныкать', 'визжать', *чулчур*= 'лепетать', *шулуңна*= 'лепетать' 'визжать' сочетаются с именами существительными, называющими ребенка.

Например: *Ынаар барбаан кадайлар база-ла аразында сымыражып, бүдүү ыглажып, карааның чажын чодуп, чажыранып-ла турлар* (САС, АТ, 94) – Женщины, которые туда не пошли, тоже между собой разговаривая шепотом, тайно про себя плача, вытирая слезы на глазах, шумят; *Кожай авамны бак сөглөп хөөңейнип тур* (СТ, АС, 127) – Хозяин (кожай)

#### Библиографический список

1. Черемисина, М.И. О теоретических вопросах модельного описания предложений // Предложение в языках Сибири. – Новосибирск, 1989.
2. Ахматов, И.Х. Структурно-семантические модели простого предложения в современном карачаево-балкарском языке. – Нальчик, 1983.
3. Абдуллаев, С.Н. Структурно-семантические модели простого предложения в современном уйгурском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Алма-Ата, 1992
4. Байжанова, Н.Р. Модели элементарных простых предложений в алтайском языке. Структурная схема N1 Vf. – Новосибирск, 2004.
5. Доржу, Ч.М. О фонетических и структурных особенностях подражательных слов тувинского языка // Тувинская письменность, язык и литература. – Кызыл, 1980.
6. Исхаков, Ф.Г. Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология / Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбаха. – М., 1961.

#### Bibliography

1. Cheremisina, M.I. O teoreticheskikh voprosakh model'nogo opisaniya predlozheniy // Predlozhenie v yazykhkakh Sibiri. – Novosibirsk, 1989.
2. Akhmatov, I.Kh. Strukturno-semanticheskie modeli prostogo predlozheniya v sovremennom karachaevobalkarskom yazyhke. – Nal'chik, 1983.
3. Abdullaev, S.N. Strukturno-semanticheskie modeli prostogo predlozheniya v sovremennom uyjurskom yazyhke: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Alma-Ata, 1992
4. Bayzhanova, N.R. Modeli ehlementarnykh prostykh predlozheniy v altayjskom yazyhke. Strukturnaya skhema N1 Vf. – Novosibirsk, 2004.
5. Dorzhu, Ch.M. O foneticheskikh i strukturnykh osobennostyakh podrazhatelnykh slov tuvinskogo yazyhka // Tuvinskaya pis'mennost', yazyhk i literatura. – Kizh'ihl, 1980.
6. Iskhakov, F.G. Grammatika tuvinskogo yazyhka. Fonetika i morfologiya / F.G. Iskhakov, A.A. Paljmbakh. – M., 1961.

Статья поступила в редакцию 17.07.13

кричит, оскорбляя мою маму; *Хонган черимге оор аппаарды – деп, база-ла сердце чок киңгирээн* (КА, ЭК, 32) – Там, где ночевал, своровали, – (он) захрипел, как ни в чем не бывало.

Следующие глаголы в предложениях выражают отрицательные эмоциональные состояния человека, которые выражаются через его поведение, через те звуки, которые он издает: *алгыр*= 'кричать', 'орать', 'вопить', 'горланить', *алгыра каавыт*= 'вскрикнуть', *кышкыра каавыт*= 'вскрикнуть', *кышкыра*= 'кричать (пронзительно)', 'вопить', 'горланить', *алгыр-кышкыра*= 'сильно кричать', *кускунна*= 'громко, пронзительно кричать', 'орать', *ыт-шимээн үндүр*= 'галдеть', *ыгла*= 'плакать', *ыгла-сыкта*= 'громко плакать', 'реветь', *аала*= 'кричать', 'плакать' – о ребенке, *ааңайн*= 'рыдать', 'вопить', 'громко и протяжно кричать', *өөлө*= 'реветь', 'плакать в голос', *өөңейн*= 'реветь', 'плакать', *хаала*= разг. 'орать', 'кричать', 'шуметь', разг. *хөөлө*= 'плакать в голос', 'реветь некстати'.

Например: *Кырган-авам хире-хире, бодаганы өлгөн төвө дег, өөңөндир алгыргылаптар* (САС, АТ, 57) – Моя бабушка временами кричит громко плача, как верблюдица, у которой умер верблюжонок; *Оон эгелээш-ле, (улус көрбөс) черге даады ыглап чоруур апаадым* (САС, АТ, 91) – С тех пор там, (где люди не видят) я постоянно плачу; (*«Ажы-толүм амы-тыннын өршээ, Таңдым!» – деп, авазы кускуннаан* (ЭД, ЭХ, 16) – («Моим детям жизнь пощади, моя высокогорная тайга!») – так моя мама пронзительно кричала.

Некоторые звукоподражательные глаголы употребляются в переносном значении: человек издает звук, напоминающий характерные звуки (крики), которые может издавать животное (например, корова, бык), птица (например, утка), мелкие грызуны, насекомое (например, комар и т.д.) или неодушевленный предмет. К ним относятся следующие глаголы в их метафорических ЛСВ: *мөөлө*= 2 (перен.) неодобр. 'плакать, реветь'; *мөөрө*= 2 (перен.) 'громко рыдать'; *чыргыра*= 3 (перен.) 'хрипеть'; *сыйтыла*= 3 (неодобр.) 'чихикать', 'кокетничать'; *чыккыла*= 4 (перен.) 'ругаться, кричать, орать (о женщине)', *чыжыра*= 2 (перен.) 'кричать громко; сильно ругаться, беспрестанно ругаться, шуметь', *ыйыла*= 2 'пищать'; *киңгире*= 2 'сердито кричать, раскричаться'; *шыжыла*= 2 (перен.) 'шуметь', 'ворчать'; *шыжыла*= 2 перен. 'шуметь', 'шипеть', 'ворчать'; *чыжыра*= 2 'кричать громко, сильно ругаться', – все они входят в подгруппу глаголов, передающих звуки, издаваемые людьми.

Например: *Бичии уруг мөөрээн турган* – Маленькая девочка ревела; *Ол чүгөлө чыжыраар* – Она только и орала; (*«Аскак-кадайлаар», «аскак-кадайлаар!» – деп, кыстар амырап шыжылашкан* (КЭК, УХ) – «Играть «в наседку и цыплят», «играть «в наседку и цыплят!» – так, радуясь, шумели девочки.

Нами выявлено 12 таких глаголов, которые в своем метафорическом значении попадают в подгруппу глаголов, выражающих звуки, издаваемые человеком.

Таким образом, в наших материалах в модели состояния субъекта {N<sub>1</sub>, V<sub>1</sub>} (кто издает какой звук) встретилось более 30 глаголов, обозначающих различные звуки, издаваемые человеком. Они передают различные тона звучания голоса, выражающие положительные и отрицательные эмоции; звуки, производимые детьми, а также физиологические звуки.

УДК 003. 007+800

*Smolina A., Valanchus N. THE GENRE OF SPIRITUAL CONVERSATION WITH READER IN MODERN RUSSIAN ORTHODOX INTERNET COMMUNICATION.* In this paper we analyze texts of the conversations posted on modern Russian Orthodox internet sites from the point of stylistics. We identified the genre of spiritual conversation with reader; considered its main features that are determined by specifics of its standards and values, communicative purpose, author and reader, composition, and use of linguistic tools.

**Key words:** conversation, spiritual conversation with reader, genre, the Christian ethic system, author, addressee, composition, language features, dialogization.

**А.Н. Смолина**, доц. каф. русского языка и речевой коммуникации СФУ, г. Красноярск, Email: angelic2009@mail.ru; **Н.О. Валанчус**, магистрант межфакультетского индивидуального гуманитарного обучения Варшавского университета, г. Варшава, Email: natali@g-service.ru

## ЖАНР ДУХОВНОЙ БЕСЕДЫ С ЧИТАТЕЛЕМ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В работе с позиций стилистики анализируются тексты бесед, размещенных на современных российских православных сайтах. Выделяется жанр духовной беседы с читателем, рассматриваются его основные признаки, определяющиеся на основе выявления специфики нормативно-ценностной составляющей, коммуникативной цели, автора и адресата, композиции, использования языковых средств.

**Ключевые слова:** беседа, духовная беседа с читателем, жанр, христианская этическая система, автор, адресат, композиция, языковые особенности, диалогизация.

Изучению жанра беседы посвящены работы многих современных филологов. Такой интерес, на наш взгляд, обусловлен востребованностью данного типа текста в различных речевых сферах. Определение жанра беседы, которое можно назвать базисным по отношению к различным ее типам (дружеская, семейная, светская и др.), дано в учебнике для вузов «Культура русской речи», написанном коллективом автором, в числе которых С.И. Виноградов, Е.М. Лазуткина, Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. В первой главе учебника говорится: «беседа – это жанр речевого общения (диалог или полилог), в котором, при кооперативной стратегии, происходит: а) обмен мнениями по какому-либо вопросу; б) обмен сведениями о личностных интересах каждого из участников – для установления типа отношений; в) бесцельный обмен мнениями, новостями, сведениями (фатическое общение)» [1, с. 83]. Также авторами отмечается, что «жанр беседы – это тот тип разговора, в котором, при различных тактиках, доминирует стратегия солидарности во мнениях и согласия» [1, с. 84].

А.К. Михальская, говоря о сущности беседы и ее типах, опирается на определение В.И. Даля: «Беседа – взаимный разговор, общительная речь между людьми, словесное их сообщение, обмен чувств и мыслей на словах» [2, с. 319]. Рассматриваемые в работе ситуации общения А.К. Михальская объединяет в несколько типов: «1) Непринужденная беседа с близкими или хорошо знакомыми людьми. 2) Первая беседа с незнакомым человеком – «беседа-разведка». К ней близка «беседа – игра», или «светская беседа». 3) Деловая беседа, тема и ход которой определены профессиональными или деловыми интересами и задачами, официальная, часто с иерархией участников (начальник – подчиненный). 4) Застольная беседа – организованный по особому случаю речевое событие (разной степени официальности, нередко сложное по структуре, часто с ведущим)» [2, с. 320].

В большей части лингвистических работ, в которых в той или иной степени затрагиваются вопросы, связанные с беседой, этот жанр рассматривается как явление устной речи. Так, например, в исследованиях И.А. Стернина, В.В. Деметьева, Т.А. Милехиной описывается специфика светской беседы [3-5]. И.А. Стернин, в частности, указывает на ритуализованный характер светской беседы, «которую этикет предписывает вести людям в официальной обстановке, в официальных ситуациях, когда они выступают в официальных ролях – попущиков, официальных гостей, официальных участников какого-либо приема, собрания, мероприятия, либо в роли только что представленных друг другу и еще мало знакомых друг друга людей» [2, с. 18]. Помимо этого, исследователь детально рассматривает правила ведения такой беседы [2, с. 20].

Достаточно много научных работ в настоящее время посвящается деловой беседе. Здесь можно назвать учебное пособие

А.К. Михальской «Основы риторики» [2], учебное пособие О.А. Баевой «Ораторское искусство и деловое общение» [6], книгу П. Милича «Как проводить деловые беседы» [7]. Важно также указать на диссертационные исследования в этой области. Так, например, в диссертации Е.В. Косаревой «Устное деловое общение в системе речевых жанров» деловая беседа рассматривается как часть жанровой системы устного делового общения [8, с. 108]. В работе Мэн Шу «Типология деловой беседы в лингвистическом и коммуникативном аспектах» представлена жанровая типология деловой беседы. Также автор рассматривает вопросы, связанные с коммуникативными особенностями ситуаций, в которых проходят деловые беседы [9].

Особо отметим диссертационные работы практической направленности, например, исследование И.С. Радченко «Обучение технике деловой беседы студентов экономических специальностей» [10]. Обратившись к работам А.А. Тертычного, мы можем познакомиться с беседой как жанром современной российской журналистики. Исследователь относит беседу к важным аналитическим жанрам журналистики, «опирающимся на использование диалогического, вернее, «полилогического» метода получения информации». При этом А.А. Тертычный отмечает, что «беседа достаточно широко использовалась на страницах прессы на протяжении многих лет» и что «в настоящее время мы тоже можем встретить этот жанр в прессе». Также А.А. Тертычный говорит о том, что в беседе журналист «является равноправным, наряду со своим партнером по коммуникативному акту, создателем содержания будущего текста», что для этого жанра характерны «обмен «равноправными» и «независимыми репликами, суждениями, размышлениями» и «многостороннее, полифоническое видение предмета обсуждения» [11].

В целом обзор литературы по жанру беседы, с одной стороны, говорит о том, что в филологии наблюдается интерес к этому явлению, с другой стороны, показывает, что письменная реализация данного жанра изучена недостаточно. Мы видим, что сегодня есть необходимость описания типа текста, который можно именовать «беседа с читателем». Помимо этого, важно сказать и о том, что беседа с читателем в сфере православной коммуникации также нуждается в особом исследовании. Такая текстовая форма встречается как на страницах православных печатных газет и журналов, так и в Интернет-пространстве, и популярность ее весьма высока, что обусловлено актуальностью затрагиваемых тем. Беседу с читателем мы можем встретить на различных православных сайтах, в частности на сайтах монастырей. Причём значимость этой формы общения велика, поскольку предполагается диалогичность, максимальная включенность адресата в соразмышление, сопереживание, сочувствование и решение важных задач, связанных с разъяснением учения Иисуса Христа, стяжанием христианских добродетелей

и удалением от греха. Мы обращаемся к изучению жанра беседы с читателем в православной коммуникации также потому, что считается научно значимой разработку системы жанров церковно-религиозного стиля нашего времени.

Начиная разговор о жанровых особенностях беседы с читателем в православных СМИ, важно сказать, что данный тип текста является разновидностью духовной беседы. Духовная беседа реализуется в письменной и устной формах. Здесь отметим, что духовная беседа как жанр, несмотря на активное функционирование в сфере православной коммуникации прошлого и настоящего, изучена и описана в недостаточной степени. И, на наш взгляд, сегодня существует необходимость в ее всестороннем стилистическом и риторическом исследованиях. Изучить и описать жанр духовной беседы важно по нескольким причинам, к ним относятся: древность, длительное развитие и история жанра духовной беседы в русской культуре; активное использование данной формы текста в общении верующих людей: священников и мирян; значимость духовной беседы в религиозной практике верующих; неполная разработанность системы жанров церковно-религиозного стиля. Попыты обращения к жанру духовной беседы в современной филологии есть. Так, например, А.В. Тарабукина в диссертации «Фольклор и духовная культура «церковных людей»: Опыт исследования современного фольклора» рассматривает устную реализацию этого жанра в главе, посвящённой фольклору прицерковного круга, отмечая, что духовная беседа «как форма общения имеет целью обучение «искусству спасения». Также автор говорит, что «цель эта достигается созданием эмоциональной атмосферы «православного мироощущения», из которого проистекает психологическая функция, характерная для ряда текстов «духовной беседы»: духовное просвещение, определяющее, в свою очередь, дидактическую функцию, и утверждение незыблемости законов Божественного бытия – функция доказательства» [12]. Также о жанре беседы в общении христиан говорится в предисловии к одному из книжных выпусков «Бесед по христианской этике» священника Георгия Кочеткова. В этом предисловии профессор Эрлангенского университета (Германия) В. Лиленфельд отмечает, что беседа «представляет собой благовествовательный жанр, любимый святыми отцами и учителями Церкви в «классические» святоотеческие столетия (III-IX вв.)». Также В. Лиленфельд говорит о том, что беседа «в особенно подчеркнутом смысле прежде всего устный жанр: речь беседы течет в стилистике живого диалога со слушателями», однако не исключается, что такая беседа «записывается сразу от уст учителя». «При всем этом, – как отмечает автор предисловия, – в жанре бесед сохраняется выражение живого человеческого голоса, обращённого к слушателям» [13].

Итак, обратимся к православной беседе с читателем. Ядром нормативно-ценностной составляющей этого жанра, равно как и иных жанров церковно-религиозного стиля, является Евангелие как христианская этическая система и книга, указывающая путь к стяжанию важнейших христианских добродетелей, таких, как любовь к Богу и ближнему, вера, смирение, кротость, терпение, целомудрие и другие. Нормативно-ценностная составляющая складывается также на базе Ветхого Завета (особенно – Десять Заповедей (Исход, глава 20)), учений апостолов, житий святых, трудов богословов, священников. Авторы православных бесед с читателем, опираясь на многовековой духовный опыт христианства, объясняют, как можно встать на путь добродетели, уйти от грехов, наладить свою жизнь, духовно ее наполнить и подарить радость и любовь окружающим людям, соблюдая Заповеди Ветхого Завета и Заповеди Иисуса Христа: «*И когда мы свою жизнь основываем на заповедях, а не на том, что является человеческим изобретением, тогда наш спасительный образ жизни становится прочным, потому что мы положили для этого правильное, разумное основание*» (Малые заповеди. Беседа схиархимандрита Авраама: <http://www.pravmir.ru/malye-zapovedi/>). Говоря о нормативно-ценностной составляющей церковно-религиозных текстов, важно вспомнить работы Е.В. Бобыревой, которая отмечала: «ценностную картину религиозного дискурса можно представить в виде оппозиций – «добро – зло», «жизнь – смерть», «истина (правда) – ложь», «божественное – земное»» [14, с. 14]. Эта мысль важна для нас, поскольку очень часто православная беседа строится на противопоставлении таких явлений, как «добро» и «зло», «добродетель» и «грех», «правда» и «ложь», «вера» и «неверие» и других. Так, например, многие авторы, говоря о грехе, показывают, как с ним

можно бороться и становиться на путь добродетели. Беседа о какой-либо добродетели, указывают, как избежать греха. Во многих текстах бесед прослеживается мысль о том, что каждый грех побеждается добродетелью, которая, в свою очередь, даёт счастье и душевный покой человеку, открывает душу совершенно благих дел. Вот как пишет о борьбе со страстями на пути к добродетели схиархимандрит Авраам: «*На самом деле смирение приобретает в борьбе, иногда, к сожалению, в преткновенных и падениях, и тот, кто приобрел смирение, можно сказать, приобрел совершенство или приближается к нему*» (Как мы играем в смирение: <http://www.pravmir.ru/kak-my-igraem-v-smirenije/>).

Цели православных бесед с читателем носят духовно-нравственный, дидактический и просветительский характер. Авторы наставляют на путь добродетели, отвращают от греха, учат любить Бога и ближнего, прощать врагов, жить по совести, совершать добрые поступки, заботиться о спасении души, духовном совершенствовании: «*Кому-то может показаться, что желательное общение – это только внешняя добродетель, просто правило приличия. Но в действительности она теснейшим образом связана с нашей внутренней жизнью. Насколько мы умеем следить за своей речью, настолько мы и преуспеваем духовно*» (Подвиг евангельского общения. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/27/>). Из бесед читатели узнают о жизни великих христианских подвижников; наследии апостолов, богословов, священников и духовном смысле их трудов; значимых христианских добродетелей, распространённых грехах и их сути: «*Многие из вас читали жизнеописание старца Иосифа Исихаста и, наверно, вы помните, что в юности он был чрезвычайно гневлив, не проходило и дня, чтобы он с кем-нибудь не поссорился. Как он сам говорил, он был способен в гневе убить человека. В монастыре он жестоко боролся с этой страстью*» (Подвиг евангельского общения. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/27/>). Цели православной беседы соотносятся с целями церковно-религиозного стиля: разъяснение учения Иисуса Христа, раскрытие истин христианской веры, нравственное воспитание людей, переосмысление своей жизни, стяжание христианских добродетелей.

Что касается автора и адресата, то здесь также наблюдаются особенности, позволяющие выделять особый жанр духовной беседы с читателем. Авторы бесед – богословы, представители духовенства: келиоты, протоиереи, игумены, схиигумены, игуменьи, архимандриты, схиархимандриты, митрополиты. Адресат беседы – верующие христиане, воцерковлённые или воцерковляющиеся, а также все люди, задумывающиеся о вере, смысле жизни, нравственных, духовных, общественных вопросах. Здесь важно сказать о том, что адресат беседы для автора является воображаемым, что отличает письменную духовную беседу от устной. Воображаемый адресат – это один из отличительных жанровых признаков духовной беседы с читателем.

Композиция исследуемого нами жанра также имеет ряд особенностей. Беседа всегда имеет заголовок, в котором точно отражается тема. Частотны заголовки, представляющие собой предложную конструкцию: «*О том, как распознать признаки последних времён*», «*О том, чем опасно самостоятельное толкование Апокалипсиса*». Особенно часто встречается предложно-именная конструкция: «*Об унынии*», «*О молитве за ближних*», «*О чтении Евангелия*», «*О болезнях и скорбях*». Заголовок может содержать в себе уточняющую информацию по теме беседы. Так, например, к названию беседы «*Ловушка под названием «человеческое мнение»*» дается такое уточнение: «*В этой беседе схиархимандрита Авраама речь пойдет об одном из видов страсти тщеславия – человекоугодии*». Заголовок также может представлять собой вопрос, ответ на который дается в беседе: «*Как избежать одиночества?*», «*Гневается, и не совершайте*» – как это?». В некоторых беседах после заголовка дается комментарий к теме беседы с рассуждениями и вопросами, касающимися ключевого понятия беседы. Этот отрезок текста принадлежит не самому автору беседы, а стороннему лицу, представляющему данную беседу. По сути, данный компонент представляет собой лид (**первый абзац, включающий основную информацию относительно содержания текста**), обычно это лид эссеистского типа. Приведем пример. Заголовок беседы – «*Мы обязаны быть святыми. Беседа матушки Домники*». Далее идет лид в форме рассуждения, начинающегося именительным темой: «*Святость... Нечто таин-*

ственное, великое и недосягаемое – таким это состояние представляется большинству из нас. Но святым должен стать каждый христианин – это не просто возможность, а обязанность, возложенная на нас Самим Господом. Как стать святым в современном мире – об этом беседа матушки Домники (<http://www.sestry.ru/church/content/slug/beseda/n5/>).

Следующая часть – вступление, которое начинается с того, что автор говорит о предмете очередной беседы. Варианты устойчивых оборотов в начале вступления могут быть такими: «Сегодня мы поговорим о...», «Сегодняшняя беседа посвящена...», «В этой беседе я хочу сказать о...», «Сегодня у нас будет беседа на тему...». Далее во вступлении автор обычно обосновывает актуальность и значимость темы: «Но прежде мне хотелось бы еще раз напомнить, почему для нас важно преуспевать в молитве. Может показаться, что такое напоминание излишне для монашествующих. Но бывает, что некоторые сестры в какой-то момент своей монашеской жизни начинают думать, будто для них важнее всего совершенствоваться в добродетелях: например, в смирении, терпении, кротости, самоотвержении, любви к ближним, – и все силы своей души они устремляют на это. А молитва как бы отходит на второй план, как нечто менее ценное. Но без нее стяжание никаких добродетелей невозможно» (Внимание – ключ к молитве. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/12/>). Вступление также может содержать в себе тезис, который в дальнейшем автор подтверждает с помощью доводов: «Сегодня мне хотелось бы поговорить о том, что все мы обязаны быть святыми. Наверно, такое утверждение покажется вам странным. Принято считать, что святость – состояние для нас невозможное, или, во всяком случае, такого, которого мы достигнем еще очень и очень нескоро. Думать о себе, как человеке, близком к святости, – это кажется нам признаком прелести. С одной стороны, это верно. Конечно, никто из нас не может назвать себя святым. Но, с другой стороны, часто под предлогом смирения или из соображений так называемого здравого смысла мы и вовсе перестаем стремиться к святости – а это уже неверно» (Мы обязаны быть святыми. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/beseda/n5/>). Вступительная часть беседы может представлять собой рассуждение с вопросами или вопросно-ответными конструкциями: «Сегодня в начале беседы я хочу поделиться с вами одним рассуждением. Господь каждому из нас дал величайший дар. Какой? Об этом есть хорошие слова у афонского старца Порфирия: «Сколько велик дар, который дал нам Бог, – право общаться с Ним каждый час и каждое мгновение, в каком бы состоянии мы ни находились» (Как исцелиться от обидчивости. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/41/>). Завершая вступление может выводом, в котором подтверждается значимость выбранной темы. Вывод часто оформляется вводными словами, указывающими на связь мыслей, последовательность изложения (итак, таким образом, следовательно): «Итак, если мы хотим преуспеть в какой-либо добродетели, то в первую очередь мы должны позаботиться о преуспевании в молитве» (Внимание – ключ к молитве. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/12/>). В целом о вступлении православной духовной беседы с читателем следует сказать, что, будучи первым абзацем текста (за исключением тех случаев, когда в тексте представлен предварительный комментарий иного лица), данное вступление – это эссеистский лид. Основные его черты – выражение индивидуальной позиции автора по конкретному вопросу и ее обоснование.

В основной части беседы раскрывается обозначенная в заголовке тема, с помощью иллюстративных примеров и цитирования доказываются выдвинутые утверждения. Эта часть может состоять из нескольких компонентов, каждый из которых посвящен отдельной микротеме. Поэтому здесь может быть несколько предварительных выводов по каждой структурному компоненту и соответствующих поучений: «Действительно, с какими сестрами нам приятнее общаться? Разве, не с теми, которые разговаривают со всеми вежливо и почтительно? А если нам приятно, когда с нами так говорят, то постараемся и мы общаться с другими людьми деликатно, благожелательно – в этом проявится наша любовь» (Любовь землю делает раем. Беседа матушки Домники с сестрами: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/14/>). Утверждения автора при раскрытии темы подкрепляются цитатами из трудов бого-

словов, священников, православных писателей и Священного Писания: «Рассмотрим другой пример из Евангелия: кто еще находился рядом со Спасителем? Евангелист Матфей повествует: «И прошел о Нем слух по всей Сирии; и приводили к Нему всех немощных, одержимых различными болезнями и припадками, и бесноватых, и лунатиков, и расслабленных, и Он исцелял их». Иначе говоря, возле Господа собирались все уязвимые, больные люди» (Неосуждение – самый возвышенный подвиг. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/20/>). Примеры из жизни подвижников церкви, святого отцов, собственного жизненного опыта автора беседы наряду с цитатами становятся основными аргументативными средствами: «Теперь вспомним случай из жизни святителя Игнатия, который произошел с ним в то время, когда он был еще послушником: «Сначала был я в послушании трапезного... Однажды ставил я блюдо с пищей на последний стол, за которыми сидели послушники, и мыслию говорил: «Примите от меня, рабы Божии, это убогое служение». Внезапно в грудь мою впало такое утешение, что я даже пошатнулся; утешение продолжалось многие дни, около месяца» (Любовь землю делает раем. Беседа матушки Домники с сестрами: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/14/>).

Заключительная часть обычно содержит вывод, доказывающий истинность и важность того, о чём говорилось в основной части, обобщение по теме или призыв: «Все мы являемся живыми камнями одного духовного здания, а наше единство – связующее вещество, без которого это здание не может быть воздвигнуто. Поэтому я еще раз хочу призвать вас к совместному созиданию нашего единства по слову Апостола, который говорит: «Вы вкусили, что благ Господь. Приступая к Нему, камню живому, драгоценному, и сами, как живые камни, устрояйте из себя дом духовный» (О единстве. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/life/events/49/>). Часто в заключении мы наблюдаем цитирование, призванное усилить аргументативный эффект. Обычны здесь устойчивые для заключений беседы слова и обороты (поэтому, вот так, в завершение, в заключение, подводя итог нашей беседе), вводные слова и конструкции (таким образом, итак и др.): «Итак, я призываю вас к тому, чтобы вы читали Евангелие неслепотно, со вниманием и усердием и одновременно с верой в Божие милосердие, с открытым сердцем, простым, не рассуждающим умом» (О чтении Евангелия. Беседа матушки Домники: [http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/11/html\\_id-full](http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/11/html_id-full)). Завершающая часть беседы – прощание автора, которое может содержать благопожелание, например: «Помоги вам Господи в вашей борьбе за чистоту веры», «Помоги вам Господи на вашем жизненном пути» и подпись, например: «С любовью во Христе, о. Серафим».

Не все указанные элементы композиции являются постоянными. Факультативны подзаголовок, комментарий к теме, идущий после заголовка и принадлежащий иному лицу (не автору), прощание автора и подпись. Также следует сказать о беседах, построенных не в описанной форме, а в форме вопроса и ответов на них. Читатель, задающий вопрос, здесь мыслится обобщенно.

Языковые черты духовной беседы с читателем в целом отражают особенности церковно-религиозного стиля. Начать разговор об этих чертах, на наш взгляд, стоит с интертекстуальности. В статье, написанной нами совместно с О.А. Лубкиной (А.Н. Смолина, О.А. Лубкина. «Интертекстуальность как стилевая черта церковно-религиозных текстов»), мы говорили, что реализация интертекстуальности «являются стилиобразующим фактором церковно-религиозного стиля» [15, с. 269]. Рассматривая такие приемы интертекстуальности, как цитата, аллюзия и реминисценция, мы также отмечали, что основные цели их использования – информирование, убеждение, воспитание, что «приемы интертекстуальности как нельзя лучше помогают священникам в наставлении мирян на путь добродетели» [15, с. 270]. В духовных беседах с читателем цитата, аллюзия и реминисценция становятся ведущими приемами. Наиболее частотное цитирование, которое выполняет информативную, аргументативную (убеждение), эмоционально-оценочную и образную функции, а также функцию напоминания и обычно носит воспитательный и учительный характер. Обратимся к примерам: «Вот мы заняты каким-либо небольшим делом: например, прибираемся на своей полке в келье. И в это время сестра окликает: «Помоги мне вдеть нитку в иголку, что-то у меня не получа-

ется». Что же мы сделаем? Оставим ли тотчас свое маленькое дело или попросим сестру минутку подождать? Это очень важный момент. Неслучайно авва Исайя говорит так: «**Когда брат позовет тебя – смотри, не скажи: подожди немного, дай кончу дело**» (Как избежать одиночества. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/25/>); «**Помните, как говорит Господь: «Кто возвышает себя, тот унижен будет, а кто унижает себя, тот возвысится»**» (там же). Эмоциональность, оценочность и образность проявляются при убеждении с помощью цитирования в том случае, когда авторы обращаются к библейским событиям или фактам из жизни святых, а также когда прибегают к поэтическим текстам. Обратимся к примеру: «**Уцелевшие дневники и книги раскрывают нам красоту и чистоту душ императрицы Александры и ее дочерей. <...> Духовный настрой царской семьи в дни ареста отражает стихотворение, записанное княжной Ольгой в своем дневнике в начале 1918 года: «Пошли нам, Господи, терпенье / В годину буйных, мрачных дней / Сносить народное гоненье / И пытки наших палачей»**» (Беседы монахини Нины (Крыгиной) о пути женщины к счастью и любви: <http://svhram.info/index.php/biblioteka/item/52>).

Говоря о лексических особенностях, мы можем отметить синонимии, использование церковно-религиозной, высокой, книжной и эмоционально-экспрессивно окрашенной лексики; из тропических средств – использование эпитетов, метафор, аллегорий. Тексты бесед часто насыщаются синонимами. В.П. Москвин, рассматривая стилистическую роль синонимов, говорил, что их нанизывание «используется и с целью подчеркнуть самое важное, с точки зрения говорящего, слово в предложении» [16, с. 108]. В текстах духовных бесед с читателем чаще всего синонимы выполняют именно эту функцию. Приведем пример: «**Это прямое, буквальное указание на то, чтобы мы были святы и уподоблялись Господу**» (Мы обязаны быть святыми. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/beseda/n5/>). Поскольку духовная беседа с читателем является литературно-письменной формой, для нее характерно использование книжной лексики: «**Единение с ближними достигается просто**» (Как избежать одиночества? Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/25/>). Ю.А. Бельчиков отмечал, что книжная лексика «с точки зрения содержащейся в ней экспрессии обычно подразделяется на высокую» (или торжественную), «поэтическую», официальную, публицистическую, книжную (или, по определению А. Н. Гвоздева, «умеренно книжную») [17, с. 245]. В духовной беседе с читателем часто используется высокая лексика, к которой авторы прибегают с целью выразить свое благоговейное отношение к предмету речи, передать значительность события, придать речи торжественное звучание. Приведем пример: «**Если борет, к примеру, какая-либо страсть, нужно произвольное свое направлять против нее**» (О Благодати и Таинствах. О магии, обрядах и любви. Беседа о. Серафима: <http://www.ic-xc-hram.prihod.ru/bibliocat/view/id/1121357>).

Церковно-религиозная лексика в беседах используется в основном для номинации религиозных реалий: именованья Бога, подвижников христианства, обозначения религиозных понятий, наименования предметов культа, обрядов и обрядовой деятельности, именованья священнослужителей, церковных праздников и др. Стилистическая роль церковно-религиозной лексики связана с содержательным наполнением конкретного слова. В целом слова, именующие реалии христианства, создают в тексте образы. Обратимся к примеру: «**Юродивый в Борисе Годунове введен не для полноты изображения исторических реалий. Именно благодаря образу блаженного А. Пушкин смог создать не историко-политическую, а духовно-нравственную трагедию**» (Как прокомментировать с точки зрения православной духовности образ юродивого в «Борисе Годунове» А.С.Пушкина? 1115 вопросов священнику. Афанасий Гумеров: [http://azbyka.ru/vopros/1115-voprosov-svjashhenniku-all\\_shtim#t2](http://azbyka.ru/vopros/1115-voprosov-svjashhenniku-all_shtim#t2)). Созданию яркой образности и выражению оценки служат слова с устойчивой эмоционально-экспрессивной окраской, которые, по выражению М.Н. Кожинной, «уже сами по себе, в своей семантике несут экспрессивно-эмоциональный заряд» [18, с. 108]. Высокий стилистический потенциал, заключенный в этих словах, помогает авторам выразить свое отношение к предмету речи, усилить изобразительность, воздействовать на чувства и разум адресата. Приведем примеры: «**Святые отцы, располагая восемь губительных страстей по мере их возра-**

**стающей опасности, тщеславию отводят седьмое место, а гордости – восьмое»** (Как отличать тщеславие от гордости, уныние от грусти и скорби? Афанасий Гумеров: <http://www.pravoslavie.ru/answers/041126113743.htm>); «**Любая профессия, любое обстоятельство жизни может послужить как к спасению нашему, так и к погубели**» (Священник Олег Стеняев. Беседы на Книгу Бытия: [http://www.golden-ship.ru/knigi/10/stenjaev\\_bnkb.htm](http://www.golden-ship.ru/knigi/10/stenjaev_bnkb.htm)). Особенность эпитетов в текстах православных бесед с читателем заключается в том, что многие из них маркированы отнесенностью к церковно-религиозной коммуникативной сфере: *греховный, душетленный, несчастливый, исповедальный, сокрушенный, смиренный, покаянный, благословенный, пречистая, уповающий, боговдохновенный, молитвенный*. Обратимся к примеру: «**И от нас Господь не ждет лучшего дара, чем наше сокрушенное сердце**» (Как ходить в гости... к Богу? Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/22/>). Многие эпитеты носят книжный характер: *многострадающий, высочайший, благодатный, благой, злонаправленный, чрезмерный, животворный, животворящий, трепетный, единодушный*. Приведем пример: «**И эта трепетная радость немедленно прогоняет сон**» (там же). Одним из ведущих лексических средств создания образности и выражения своего мнения становится метафора: «**Также и в храм мы не должны приходиться с гурьбой помыслов**» (там же). Большая часть метафор связана с православными образом жизни и мировидением, системной ценностью и реалиями христианства. Вот несколько примеров: «**С помощью молитвы Иисусовой мы стяжеваем добродетели и с помощью молитвы же, этого духовного меча, боремся с грехом**» (Молитва Иисусова – духовный океан. Беседа схииеромандрита Авраама: [http://www.sestry.ru/church/content/confessor/spiritual\\_life/events/5/](http://www.sestry.ru/church/content/confessor/spiritual_life/events/5/)); «**Каждый человек знает, что такое грех, потому что закон Божий написан в сердце каждого человека**» (Священник Олег Стеняев. Беседы на Книгу Бытия. Грех – не личное дело грешника: [http://www.golden-ship.ru/knigi/10/stenjaev\\_bnkb.htm](http://www.golden-ship.ru/knigi/10/stenjaev_bnkb.htm)); Традиционной для церковно-религиозного стиля стала аллегория, использующаяся в изобразительной, характерологической, психологической, аргументативной функциях. Главным в обращении авторов бесед к аллегории является усиление аргументации и создание образов: «**Я пришла к убеждению, что в основе истинной женственности лежит чистота. Когда есть чистота, тогда и сохраняется женственность. Когда появляется грязь, тогда женственность разрушается. Как в страшной сказке: из прекрасной принцессы душа превращается в безобразную старуху. И эта безобразная старуха может проглядывать через внешность молодой девушки**» (там же). Примеры аллегорий мы встречаем в цитировании: «**Мой духовник, отец Андрей (Машков), говорил о некоторых монахах: «Они звезды считают, а я копейки собираю», – имея в виду, что нужно не мечтать о возвышенных предметах, а совершать добродетели, которые доступны в данный момент**» (В духовной жизни нет мелочей. Беседа схииеромандрита Авраама: [http://www.sestry.ru/church/content/confessor/spiritual\\_life/index/](http://www.sestry.ru/church/content/confessor/spiritual_life/index/)).

Из синтаксических средств важно сказать, прежде всего, о риторических вопросах и вопросно-ответных конструкциях. Поскольку авторы бесед с читателем приглашают адресата к созерцанию, сопереживанию, сочувствованию, вместе стараются прийти к выводам, подвести итоги размышлениям, вопросы и вопросно-ответные формы становятся необходимыми и весьма эффективными. Здесь следует упомянуть и том, что вопросы способствуют активному взаимодействию автора и читателя и помогают акцентировать внимание на значимых мыслях. Приведем примеры: «**Ведь что самое удивительное и великое в Боге? Его чудеса? Его всеведение? Его могущество?»** (Неосуждение – самый возвышенный подвиг. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/20/>); «**Можно ли представить, чтобы ангелы плакали? Чтобы они огорчались, скорбели, тяготились, мучились разнообразными проблемами?»** (Мы созданы для радости. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/21/>). Важные в смысловом отношении отрезки текста помогают выделить и риторическое восклицание, которое часто встречается при оформлении вывода и подтверждении своего мнения. Например: «**Преподобный Варсонофий Оптинский объясняет, почему это так: «Монашество дает ключ ко внутренней жизни. Блаженство внутри нас, надо только открыть его». Если мы правильно подвигаемся, то радость наполняет наше сер-**

**дце и становится законом нашей жизни – иначе быть не может!»** (там же). Для многих жанров церковно-религиозного стиля характерно использование анафоры, встречается она и в текстах духовных бесед с читателем. Анафора помогает сосредоточить внимание на значимом компоненте мысли и способствует ритмизации речи: «<...> для чего же мы совершаем этот подвиг? **Не ради самой по себе добродетели, потому что добродетель – это не самоцель, а средство. И не ради того, чтобы стать нравственными и благородными людьми. И не ради того, чтобы достойно выглядеть перед друзьями и перед самими собой**» (Неосуждение – самый возвышенный подвиг. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/20>). Усилению образности и ритмизации помогает использование перечисления: «**Тут проверяется твоя любовь, твоя чуткость, твоя способность забывать о себе**» (Как избежать одиночества. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/25/>).

Поскольку мы описываем жанр духовной беседы в письменной форме, представляющей собой диалогизированный монолог, особо следует сказать о приемах диалогизации речи. К ним относятся, прежде всего, вопросительные и вопросно-ответные конструкции, о которых речь шла выше. Также значимы обращение к читателю (местоимение 2-го лица **Вы, братья, сестры** и др.) и использование глаголов повелительного наклонения в форме 2-го лица, мн.ч., глаголов повелительного и изъявительного наклонений настоящего и будущего времени. Приведем примеры: «**И сейчас я хочу спросить вас**» (Неосуждение – самый возвышенный подвиг. Беседа матушки Домники: <http://www.sestry.ru/church/content/slug/events/20>); «**Но подумаем: а как жил на земле Господь?**» (там же). Диалогизации также способствует выражение сопричастности с помощью формы местоимения 1-го лица, мн. ч. (**мы, нас, нам** и т.п.) и притяжательного местоимения **наш** в формах ед.ч. и мн. ч. (**наш, нашему, наши, наших** и т.п.). Обратимся к примерам: «**Так мы долж-**

**ны относиться ко всем соблазнам, будь это уныние или что-нибудь другое**»; «**Нам кажется, что нашему унынию есть оправдание**» (Об унынии. Беседа схиархимандрита Авраама: [http://www.sestry.ru/church/content/confessor/spiritual\\_life/events/7/](http://www.sestry.ru/church/content/confessor/spiritual_life/events/7/)). Элемент разговорности, непринужденности общения вносит инверсия: «**Это нужно всегда помнить**», «**Мы должны эти два изречения соединить**» (О том, как относиться к мнениям старцев. Беседа схиигумена Авраама: [http://www.sestry.ru/church/content/library/daysend/05\\_chapter/view](http://www.sestry.ru/church/content/library/daysend/05_chapter/view)).

Подводя итоги, можно сказать, что духовная беседа с читателем – это письменный жанр церковно-религиозного стиля, представляющий собой диалогизированный монолог, основной целью которого является духовное воспитание и совершенствование. Духовная беседа с читателем основана на обращенности к адресату и ориентации на него, построении речи как совместного размышления и поиска истины. Автор постоянно поддерживает связь с адресатом, концентрирует его внимание. К основным чертам жанра относится то, что духовная беседа с читателем отражает христианские идеалы и мировоззрение и основывается на этической системе христианства, к особо отличительным чертам – общение с воображаемым собеседником. Также для этого типа текста характерно: обращение к актуальным и значимым духовно-нравственным темам, выраженная позиция автора, использование типичных для церковно-религиозного стиля образов и выразительных средств языка, отличительными из которых являются приемы диалогизации речи, создающие атмосферу живой устной беседы. Композиция отличается особыми чертами, которые подробно описаны выше, основной части, заключении и подробно описаны выше. Перспектива дальнейшей работы в избранном направлении нам видится в изучении и описании жанра духовной беседы в устной реализации, поскольку духовная беседа – неотъемлемая часть православной культуры: мы встречаем ее в общении прихожан храмов, священников и мирян, на православном телевидении.

#### Библиографический список

1. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М., 1998.
2. Михальская, А.К. Основы риторики. Мысль и слово: учеб. пособие для учащихся 10-11 кл. общеобразоват. учреждений. – М., 1996.
3. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001.
4. Дементьев, В.В. Светская беседа: жанровые доминанты и современность // Жанры речи: сб. науч. статей. – Саратов, 1999.
5. Милехина, Т.А. Светская беседа / О.Б. Сиротинина, Н.И. Кузнецова, Е.В. Дзякович и др.; под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой // Хорошая речь. – Саратов, 2001.
6. Баева, О.А. Ораторское искусство и деловое общение: учеб. пособие. – Минск, 2001.
7. Мицич, П. Как проводить деловые беседы. – М., 1987.
8. Косарева, Е.В. Устное деловое общение в системе речевых жанров: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2006.
9. Мэн Шу. Типология деловой беседы в лингвистическом и коммуникативном аспектах: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005.
10. Радченко, И.С. Обучение технике деловой беседы студентов экономических специальностей: дис. ... канд. филол. наук. – Оренбург, 2006.
11. Тертычный, А.А. Жанры периодической печати [Э/р]. – Р/д: <http://evartist.narod.ru/text2/01.htm>
12. Тарабукина, А.В. Фольклор и духовная культура «церковных людей»: Опыт исследования современного фольклора: дис. ... канд. филол. наук [Э/р]. – Р/д: [http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Tarabukina/arina\\_tarabukina.html](http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Tarabukina/arina_tarabukina.html).
13. Кочетков, Г. Беседы по христианской этике. – М., 2004. – Вып. 4: Прощать ли врага. Грешно ли стремиться к наслаждению. Этическое отношение к эстетике.
14. Бобырева, Е.А. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007.
15. Смолина, А.Н. Интертекстуальность как стиливая черта церковно-религиозных текстов / А.Н. Смолина, О.А. Лубкина // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5.
16. Москвин, В.П. Стилистика русского языка. Приёмы и средства выразительной и образной речи (общая классификация): пособ. для студентов. – Волгоград, 2000.
17. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка. – М., 1977.
18. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева. – М., 2003.

#### Bibliography

1. Kuljtura russkoj rechi: uchebnik dlya vuzov / pod red. prof. L.K. Graudinoj i prof. E.N. Shiryajeva. – M., 1998.
2. Mihal'skaja, A.K. Osnovih ritoriki. Mysl' i slovo: ucheb. posobie dlya uchastnikhsvya 10-11 kl. obtheobrazovat. uchrezhdenij. – M., 1996.
3. Sternin, I.A. Vvedenie v rechevoe vozdejstvie. – Voronezh, 2001.
4. Dement'jev, V.V. Svet'skaja beseda: zhanrovihe dominanty i sovremennost' // Zhanrih rechi: sb. nauch. statej. – Saratov, 1999.
5. Milekhina, T.A. Svet'skaja beseda / O.B. Sirotinina, N.I. Kuznecova, E.V. Dzyakovich i dr.; pod red. M.A. Kormilichnoj i O.B. Sirotininoj // Khoroshaya rechj. – Saratov, 2001.
6. Baeva, O.A. Oratorskoe iskusstvo i delovoe obthenie: ucheb. posobie. – Minsk, 2001.
7. Micich, P. Kak provoditj delovihe besedih. – M., 1987.
8. Kosareva, E.V. Ustnoe delovoe obthenie v sisteme rechevihkh zhanrov: dis. ... kand. filol. nauk. – SPb., 2006.
9. Mehn Shu. Tipologiya delovoy besedih v lingvisticheskom i kommunikativnom aspektakh: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2005.
10. Radchenko, I.S. Obuchenie tehnikhe delovoy besedih studentov ehkonomicheskikh specialnostej: dis. ... kand. filol. nauk. – Orenburg, 2006.
11. Tertihchnij, A.A. Zhanrih periodicheskoy pečati [Eh/r]. – R/d: <http://evartist.narod.ru/text2/01.htm>
12. Tarabukina, A.V. Foljklor i dukhovnaya kuljtura «cerkovnihkh lyudej»: Opitn issledovaniya sovremennogo foljklora: dis. ... kand. filol. nauk [Eh/r]. – R/d: [http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Tarabukina/arina\\_tarabukina.html](http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Tarabukina/arina_tarabukina.html).

13. Kochetkov, G. Besedih po khristianskoyj ehtike. – M., 2004. – Vihp. 4: Prothatj li vraga. Greshno li stremitsya k naslazhdeniyu. Ehticheskoe otnoshenie k ehstetike.
14. Bobihreva, E.A. Religioznhij diskurs: cennosti, zhanrih, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Volgograd, 2007.
15. Smolina, A.N. Intertekstualnostj kak stilevaya cherta cerkovno-religioznihkh tekstov / A.N. Smolina, O.A. Lubkina // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2012. – № 5.
16. Moskvina, V.P. Stilistika russkogo yazihka. Priyomih i sredstva vihraziteljnoy i obraznoy rechi (obthaya klassifikaciya): posob. dlya studentov. – Volgograd, 2000.
17. Kozhina, M.N. Stilistika russkogo yazihka. – M., 1977.
18. Kuljtura russkoj rechi: ehnciklopedicheskiy slovarj-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva. – M., 2003.  
*Статья поступила в редакцию 24.07.13*

УДК 81223

*Тороева А.О.* **THE ASSOCIATIVE STRATEGIES OF THE ANTONYMIC ADJECTIVES IN THE RUSSIAN AND KHAKASS LINGUOCULTURES.** The paper presents the results of the research of the opposition *strong / weak* in the linguistic consciousness of the Russian and Khakass informants. The authors built the associative fields of the antonymic adjectives and investigate general and ethnospecific features of the associative strategies by representatives of different ethnic groups.

**Key words:** associative experiment, associative field, linguistic consciousness, antonymic adjectives, associative strategies.

*А.О. Тороева, ассистент каф. английской филологии и теории языка Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: aigo2006@rambler.ru*

## СТРАТЕГИИ АССОЦИИРОВАНИЯ АНТОНИМИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОЙ И ХАКАССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ\*

В работе излагаются результаты исследования оппозиции *сильный / слабый* в языковом сознании носителей русского и хакасского языков. Выстраиваются ассоциативные поля антонимических прилагательных, выявляются их психолингвистические значения, исследуются общие и этноспецифические черты стратегий их ассоциирования представителями разных этносов.

**Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, языковое сознание, антонимические прилагательные, стратегии ассоциирования.

В последние годы в отечественной психолингвистике основные онтологические и гносеологические процессы проблемы исследования речевых процессов решаются в рамках научной парадигмы – «языковое сознание» [1, с. 22]. Новая методологическая база для этнопсихолингвистических исследований, формирующаяся в московской психолингвистической школе с начала 90-х годов прошлого столетия, признает исследование национально-культурной специфики языкового сознания центральной проблемой, а различие национальных сознаний коммуникантов основной причиной непонимания при межкультурном общении [2, с. 190].

Оппозиция *сильный – слабый* играют одну из ключевых ролей в мировосприятии человека. В данной статье описание антонимических прилагательных базируется на сопоставлении языкового сознания представителей двух этносов, так как исследование на базе двух языковых репрезентаций позволяет избежать ошибки, когда «суждения о национально-культурной специфике, сделанные на одноязычном материале, вульгаризируют ее» [3, с. 136].

Исследуемая нами оппозиция в исследуемых языках представлена соответствующими прилагательными, семантической основой которых является понятие качества: прилагательные *сильный / слабый* в русском языке, *күстіг / күзі чох* в хакасском языке. В значении избранных прилагательных доминирует качественное приращение и степени силы, либо её отсутствия, который может называться:

- физические качества людей и животных (*сильный удар, слабый бросок, күстіг алып, күзі чох пала*),
- психологические свойства (*сильное желание, слабое влияние, күстіг кізі, күзі чох кізі*),
- свойства вещей, воспринимаемые чувствами (*сильный дождь, слабый свет, күстіг айран, күзі чох чиис*) и т.д.

Материалом исследования являются данные, полученные при помощи свободного ассоциативного эксперимента с фиксацией первого ответа. Общее число участников эксперимента составило 300 человек. Полученные реакции позволили выстроить ассоциативные поля исследуемых антонимических прилагательных. Сопоставительный анализ содержания и структу-

ры ассоциативных полей прилагательных *сильный / слабый, күстіг / күзі чох* позволил выявить общие и специфические черты стратегий ассоциирования носителями русского и хакасского языков:

### А. Общие стратегии ассоциирования

1. Первая стратегия ассоциирования основана на выстраивании сходных по значению оценок. Отношения между полученными реакциями и словами-стимулами построены на базе семантического сходства между ними. Обе группы респондентов приводят единые реакции, связанные с:

- физической характеристикой

- наличие / отсутствие физической силы: *сильный – физически сильный 2, күстіг – алып 10; слабый – физически слабый 1, күзі чох – майың 1 и т.д.;*

- наличие / отсутствие силы и здоровья: *сильный – здоровый 3, күстіг – хазых 1; слабый – больной 7, күзі чох – ағырчатхан кізі (ағырығ) 10 и т.д.;*

- оценкой внутренних качеств

- храбрость / трусость: *сильный – храбрый 12, смелый 12, мужество (мужественный) 10, отважный 3, күстіг – махачы 10, хорыхпас (хорыхпас кізі) 8, матыр 2, махалығ 2; слабый – трусливый (трус), несмелый 1, боязливый 1, күзі чох – хортых 8 и т.д.,*

- наличие / отсутствие воли, решительности, цели: *сильный – волевой (воля) 5, духом 3, күстіг – пик кізі 1; слабый – без силы воли 2, безвольный 1, слабохарактерный 1, күзі чох – пөлік чох кізі и т.д.;*

- доброта: *сильный – добрый 1, күстіг – илбек чүректіг 1 и т.д.;*

- лень: *слабый – ленивый (лень) 2, күзі чох – аргаас 10, ние ит полбинча 1 и т.д.;*

- спокойствие, скромность: *слабый – тихий (тихоня) 2, скромный 1, забитый 1, күзі чох – амыр 5, сымзырых 5, көп чоохтаспинча 2 и т.д.;*

- плаксивость: *слабый – жалкий, күзі чох – ылғапчатхан и т.д.;*

– интеллектуальными способностями  
ум / глупость: *сильный* – *умный* 5, *мудрый* 2, *күстіг* – *хыйға* 8, *сағыс (сағыстығ)* 3, *күлүк* 2; *слабый* – *глупый* 4, *неумный* 1, *недоразвитый* 1, *күзі чох* – *алығ (алығ кізі)* 4 и т.д.;

Данную стратегию ассоциирования схематически можно представить на рис. 1.

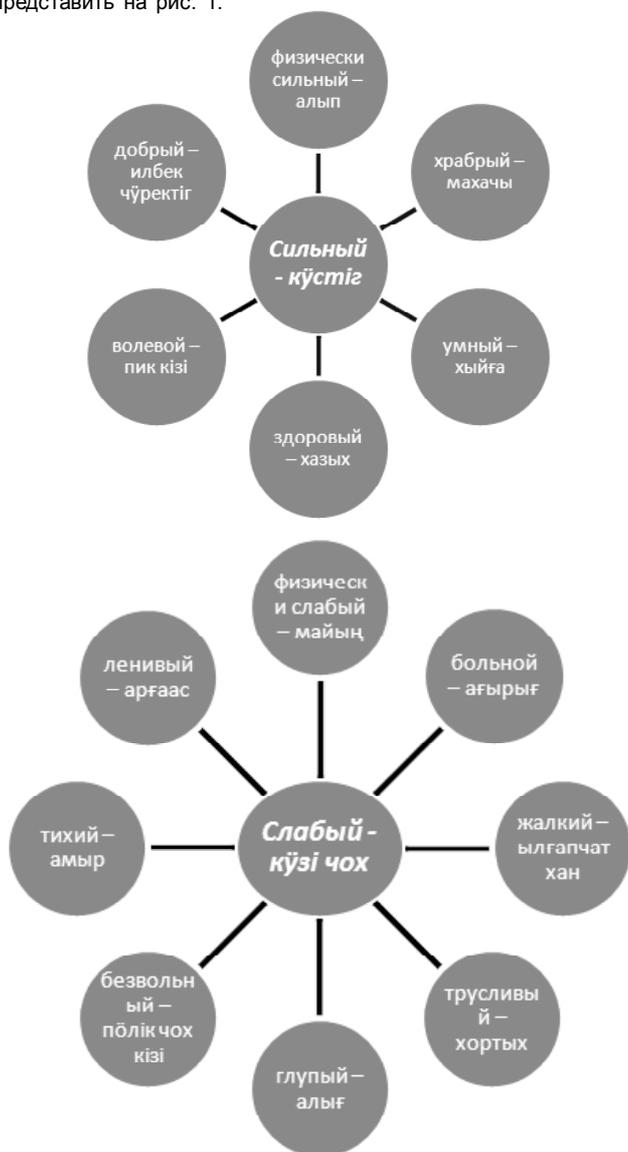


Рис. 1. Выстраивание сходных по значению оценок *сильный* – *күстіг* и *слабый* – *күзі чох*

2. Кроме логичной и ожидаемой позитивно-негативной оценки бинарной оппозиции ассоциативных полей соответствующих антонимических пар выявлена стратегия контрастной оценки: *сильный* – *глупый* 1, *сильный* – *сила есть* – *ума не надо* 1; *слабый* – *мужчина* 1, *слабый* – *добрый* 1; *күстіг* – *мирчең* 1, *күстіг* – *урссахчы* 1, *күзі чох* – *амыр* 5, *күзі чох* – *сымзырых* 5, *күзі чох* – *иптіг* 1 и т.д.

Несмотря на то, что в ассоциативном поле обеих групп респондентов прилагательные *сильный*, *күстіг* отличаются преимущественно положительными реакциями, а прилагательные *слабый*, *күзі чох* – отрицательными, исключение составляют контрастные реакции. Доля контрастных реакций оказалась следующей:

- 2 реакции *сила есть* – *ума не надо*, *глупый* (1%) в ассоциативном поле *сильный*;
- 3 реакции *мужчина*, *добрый*, *совесть* (2%) в ассоциативном поле *слабый*;
- 2 реакции *мирчең*, *урссахчы* (1%) в ассоциативном поле *күстіг*;
- 4 реакции *амыр*, *сымзырых*, *иптіг*, *урссахчы нимес* (3%) в ассоциативном поле *күзі чох*.

3. Третья стратегия ассоциирования носителей русского и хакасского языков отражает ассоциативные связи *сильный* – *мужской пол*, *слабый* – *женский пол*. Высокая частотность подобных реакций свидетельствует о сохранении гендерного стереотипа в языковом сознании русских и хакасов. Высокая актуальность гендерного стереотипа в русском языке была рассмотрена А.А. Володиной, которая утверждает, что «мужской природе стереотипно приписывались активность, храбрость, властность, логичность», за мужчиной закреплялась гендерная роль «защитника и кормильца», а за женщиной «закреплена гендерная роль домохозяйки, и матери» [4, с. 111]. Гендерная дифференциация присутствует не только в языковом сознании носителей русского языка, но также и значения «мужской пол» и «женский пол» зафиксированы в словарных статьях прилагательных *сильный* и *слабый* в русском языке [5].

Традиционные гендерные стереотипы также представлены в семантике фразеологического фонда хакасского языка. Так, например, К.А. Покоякова, анализируя семантику фразеологических единиц, приходит к выводу, что ведущие представления хакасского народа о мужчине связаны с такими характеристиками, как выдержка и сила характера, надежность, верность слову и физическая сила [6, с. 120].

4. Четвертая стратегия ассоциирования базируется на превалировании парадигматических ассоциаций. Превалирующая часть реакций относится к имени прилагательному: *сильный* – *крепкий* 4, *выносливый* 2, *слабый* – *хилый* 10, *медленный* 1; *күстіг* – *махалығ* 2, *салымнығ* 1, *күзі чох* – *кічіг* 6, *майың* 1 и т.д.

Количество парадигматических и синтагматических реакций представлено в таблице 1.

Таблица 1  
Процентное соотношение парадигматических и синтагматических ассоциаций

	Парадигматические ассоциации	Синтагматические ассоциации
<i>Сильный</i>	56%	44%
<i>Күстіг</i>	61%	39%
<i>Слабый</i>	64%	36%
<i>Күзі чох</i>	64%	36%

Доминирующую часть синтагматических реакций составляют существительные. В ассоциативных полях *слабый*, *күзі чох* встречаются существительные, относящиеся к экспрессивно окрашенной или заниженной лексике (*дохлый* 3, *лох* 1, *хлюпик* 1; *араға ізеечі* 3, *суртлаа* 2, *алығ (алығ кізі)* 2 и т.д.). Кроме существительных синтагматические реакции представлены выражениями *сила есть* – *ума не надо* 1 в ассоциативном поле *сильный* и *пастағы орында* 1 в ассоциативном поле *күстіг*, глаголами *көп чоохтаспича* 2, *майың парған* 2, *чуданарға* 1, *ниме ит полбинча* 1, предлогом *соонда* 1 в ассоциативном поле *күзі чох*.

5) Следующая стратегия ассоциирования обусловлена высоким рейтингом реакций с номинацией «человек».

Данные показатели подтверждают выводы Н.В. Уфимцевой о том, что «центром русского образа мира остается человек» [7, с. 72]. Что касается хакасов, то «проблема человека в хакасском традиционном мировоззрении является центральной, человек понимался как природный объект среди других природных объектов, являясь частью природы» [8].

Но также следует отметить, что у опрошенных хакасов реакция *кізі* является частотной в ассоциативных полях обоих прилагательных. Носители хакасского языка ассоциируют с человеком оба прилагательных, практически в равной степени: *күстіг* – *кізі* 24, *күзі чох* – *кізі* 20. Носители русского языка ассоциируют с человеком больше прилагательное *сильный*, чем *слабый*, так как приводят реакцию *человек* на слово-стимул *слабый* гораздо реже, чем на слово-стимул *сильный*: *сильный* – *человек* 13, *слабый* – *человек* 1.

#### Б. Индивидуальные стратегии ассоциирования

1. Индивидуальные стратегии ассоциирования антонимических прилагательных *сильный* / *слабый*, *күстіг* / *күзі чох* связаны с разной оценкой внутренних качеств человека.

Носители русского языка ассоциируют прилагательное *сильный* с уверенностью, оптимизмом, и надёжностью человека: *сильный* – *уверенность (уверенный, самоуверенный)*

Носители русского языка ассоциируют прилагательное *сильный* с уверенностью, оптимизмом, и надёжностью человека: *сильный – уверенность (уверенный, самоуверенный) 5, оптимист 1, оптимистичный 1, надёжный 1 и т.д.* Носители хакасского языка на слово-стимул *күстіг* приводят реакции, связанные с наличием характера у человека: *күстіг – хылыхтыг 2, мирчең 1 и т.д.*

В ассоциативном поле *слабый* встречаются реакции, описывающие зависимого, пессимистичного, неуверенного в себе человека: *слабый – неуверенность в себе (неуверенный) 6, пессимистичный (пессимист) 4, зависимый 2, наркоман 2, подчиняющийся (подчинение) 2, сомнение 1 и т.д.* В ассоциативном поле *күзі чох* приведены реакции, относящиеся к характеристике злого, болтливого человека, не способного преодолеть испытания: *күзі чох – чабал 3, суртлаа 2, тілі узун 2, турыстыг нimes 2 тобырыгларга сыдабас 1 и т.д.*

2. Сравнительный анализ реакций на антонимы *сильный / слабый, күстіг / күзі чох* позволил также выявить разную оценку наличия / отсутствия власти, авторитета у человека.

Русскоязычные респонденты ассоциируют силу с наличием могущества (*сильный – могучий 2, могущественный 1, непобедимый 1 и т.д.*), слабость – с беспомощностью (*слабый – беззащитный 6, немощный 2, беспомощный 1*).

Носители хакасского языка признаком власти, авторитета (или их отсутствия) считают наличие денег (бедность): *күстіг – ахчалыг (ахча) 8; күзі чох – чох-чоос 1.*

3. Отличительной стратегией ассоциирования носителями русского языка является то, что прилагательное *сильный* соотносится с глупостью. Единичные реакции *глупый 1, сила есть – ума не надо 1* свидетельствуют об ироничном отношении русских к наличию излишней физической силы и отсутствию сообразительности при этом.

4. Этноспецифичной чертой ассоциирования антонимических прилагательных *күстіг / күзі чох* носителями хакасского языка является реально существующая связь возраста и физической силы человека. Данный аспект отражается при помощи антонимических реакций *чиит 1 – киир*

*парзаң (киир) 3*, которые не несут в себе ни резко отрицательной, ни ярко положительной нагрузки. Подобные реакции отсутствуют у опрошенных носителей русского языка.

4. А.И. Макина отмечает, что «старика и дети в хакасском обществе постоянно находились под опекой, старшее поколение – в семьях детей, младшее – в родительской» [9]. Данный факт имеет отражение в репрезентации прилагательных *күстіг – күзі чох* в языковом сознании носителей хакасского языка. Реакции в ассоциативном поле *күзі чох (пала 8, апсах 6, киир 3)* свидетельствуют о том, что сохраняется принцип взаимопомощи, принятый в традиционном хакасском обществе, согласно которому старики, женщины и дети «в силу физиологических особенностей, являются немного уязвимыми» [9].

5. В ассоциативном поле *күстіг* особый интерес составляют полученные реакции *абахай 2, өкерек 2, сіліг 2*, описывающие красивую женщину. Представляется, что это свидетельствует о сохранении мифологического образа женщины, восходящего к традиционному мировоззрению хакасов. В хакасском героическом эпосе женщина выступает защитником своего народа, как например Ай-Арыг, Ай-Хуучин [10, с. 17]. Также анализ фразеологического фонда хакасского языка показывает, что гендерные стереотипы в отношении женщины у современных хакасов связаны с представлениями хакасского народа о её красоте [6, с. 120].

Таким образом, сравнительный анализ полученных реакции носителей русского и хакасского языков позволил выявить пять общих стратегий ассоциирования антонимических прилагательных *сильный / слабый, күстіг / күзі чох*. Индивидуальные ассоциативные стратегии базируются на разных аксиологических оценках внутренних качеств человека, признаков власти, индивидуальном отношении респондентов и традиционных этнокультурных аспектах мировоззрения носителей исследуемых языков и культур.

\* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 6.8115.2013.

#### Библиографический список

1. Уфимцева, Н.В. Психоллингвистика в XXI веке // Язык и сознание: психоллингвистические аспекты / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.; Калуга, 2009.
2. Уфимцева, Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. – М.; Калуга, 2011.
3. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. – М., 2011.
4. Володина, А.А. Гендерные стереотипы как ментофакты национальной культуры // Развитие языков и культур коренных народов Сибири в условиях изменяющейся России: материалы III Международной научной конференции / отв. ред. Т.Г. Боргоякова. – Абакан, 2010.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева. – М., 2003.
6. Покоякова, К.А. О некоторых гендерных стереотипах в хакасском языке // Историко-культурное взаимодействие народов Сибири: материалы Международной научно-практич. конф. / под ред. И.В. Шенцовой, Д.М. Токмашовой. – Новокузнецк, 2008.
7. Уфимцева, Н.В. Проблемы аккультурации новых граждан России // Вопросы психоллингвистики. – 2010. – № 2(12).
8. Анжиганова, Л.В. Традиционное мировоззрение хакасов. – Абакан, 1997.
9. Макина, А.И. Формы помощи и взаимопомощи в традиционном хакасском обществе: дис. ... канд. истор. наук. – Абакан, 2007.
10. Тутаркова, Н.В. Положение хакасской женщины в традиционном и в современном обществе (XIX – XXI вв.): автореф. ... канд. истор. наук. – Томск, 2007.

#### Bibliography

1. Ufimceva, N.V. Psikholingvistika v XXI veke // Yazihk i soznanie: psikholingvisticheskie aspektih / pod red. N.V. Ufimcevoj, T.N. Ushakovoj. – M.; Kaluga, 2009.
2. Ufimceva, N.V. Yazihkovoe soznanie: dinamika i variativnostj. – M.; Kaluga, 2011.
3. Alefirenko, N.F. Lingvokulturologiya: cennostno-smihslovie prostranstvo yazihka: ucheb. posobie. – M., 2011.
4. Volodina, A.A. Gendernihe stereotipih kak mentofaktih nacionalnoj kulturih // Razvitie yazihkov i kultjur korennih narodov Sibiri v usloviyah izmenyayutheyjsya Rossii: materialih III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / отв. red. T.G. Borgoyakova. – Aбакан, 2010.
5. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / pod red. D.V. Dmitrieva. – M., 2003.
6. Pokoyakova, K.A. O nekotorigkh gendernihk stereotipakh v khakasskom yazihke // Istoriko-kuljturное vzaimodejstvie narodov Sibiri: materialih Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. / pod red. I.V. Shencovoj, D.M. Tokmashovoj. – Novokuzneck, 2008.
7. Ufimceva, N.V. Problemih akkuljturacii novihk grazhdan Rossii // Voprosih psikholingvistiki. – 2010. – № 2(12).
8. Anzhiganova, L.V. Tradicionnoe mirovozzrenie khakasov. – Aбакан, 1997.
9. Makina, A.I. Formih pomothi i vzaimopomothi v tradicionnom khakasskom obthestve: dis. ... kand. istor. nauk. – Aбакан, 2007.
10. Tutarkova, N.V. Polozhenie khakasskoj zhenthinih v tradicionnom i v sovremennom obthestve (XIX – XXI vv.): avtofef. ... kand. istor. nauk. – Tomsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 17.07.13

УДК 81

*Averina M.A. ANALYTISM – MAIN PRINCIPLE OF STRUCTURAL ORGANIZATION OF PHRASEOLOGISMS – CONJUNCTIONS.* The article represents pattern analysis of structural organization of modern Russian phraseologisms – conjunctions. Phraseologisms – conjunctions are organized according to three patterns: analog of word-combination, analog of collocation and analog of sentence. Analytism of syntactical patterns of phraseologisms – conjunctions is manifested in morphological invariability (stability) of words – components of phraseological units and existence of complex and omnigenous syntactical constructions.

*Key words:* phraseologisms – conjunctions, a pattern, a structural organization.

*М.А. Аверина, канд. филол. наук, доц., зав. каф. лингвистики, филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (НИУ), г. Озерск, E-mail: marina651@mail.ru*

## АНАЛИТИЗМ – ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-СОЮЗОВ

В статье даётся системный анализ структурной организации фразеологизмов-союзов современного русского языка. Фразеологизмы-союзы организованы по трём моделям: аналога словосочетания, аналога сочетания слов и аналога предложения. Аналитизм синтаксических моделей фразеологизмов-союзов проявляется в морфологической неизменяемости слов-компонентов фразеологических единиц и наличии сложных и разнообразных синтаксических конструкций.

*Ключевые слова:* фразеологизмов-союзов, модель, структурная группа.

Одной из важнейших черт русского языка на современном этапе его развития большинством исследователей называется тенденция к аналитизму, проявляющаяся в раздельности выражения языковых значений и в появлении новых типологических свойств языковых единиц. Настоящее исследование призвано заполнить лауну в изучении тенденции к аналитизму в области структуры фразеологических единиц, что может обеспечить, по нашему мнению, целостный взгляд на проблему аналитизма как ведущей линии языкового развития, отражающей динамику процессов, происходящих в современном русском языке.

Данная статья написана по результатам исследования, нашедшего отражение в нашей кандидатской диссертации [1], ряде публикаций в материалах международных научно-практических конференциях, главы в коллективной монографии [2], и является продолжением работы автора по проблеме структурной организации грамматических фразеологических единиц в рамках Челябинской фразеологической школы.

Объектом нашего исследования послужили неизменяемые грамматические фразеологизмы – класс фразеологизмов-союзов. Термином фразеологизмы-союзы мы обозначаем фразеологические единицы, состоящие из двух и более компонентов и соотносительные по своим семантическим и грамматическим свойствам с составными союзами. Вслед за А.М. Челасовой [3], мы относим такие фразеологизмы к неизменяемым, к классу союзов. Наряду с термином «фразеологизм-союз» считаем уместным употребление синонимического термина «фразеологический союз». Исследуемые нами единицы считаем фразеологическими на том основании, что они раздельнооформлены, но в то же время обладают цельным значением, что соответствует признакам фразеологической единицы [4].

Предметом исследования являются структурные модели фразеологизмов-союзов. «Под структурной фразеологической моделью понимается тип синтаксических конструкций, по которому образуется ряд устойчивых сочетаний. Структурная модель – это каркас фразеологизма, один из факторов, обеспечивающих его устойчивость и воспроизводимость, в определённой мере даже регулирующий его семантическую тождественность» [5, с. 42]. Термин «модель» служит для обозначения структуры и синтаксической схемы исследуемых единиц. Под структурной фразеологической моделью мы понимаем тип исходной синтаксической конструкции, по которому образуются фразеологизмы и в котором преобразуются структурно-семантические свойства каждого компонента, создающего фразеологическое значение.

Специальных исследований, посвященных описанию синтаксических моделей фразеологизмов-союзов, в научной литературе нет. Однако конструктивные свойства союзов были предметом описания в работах А.Ф. Прияткиной, Е.С. Клоповой, Л.Е. Кирилловой, Е.Ф. Троицкого, В.Т. Леонтьевой, Ю.М. Титова, В.Н. Завьялова и других учёных.

Цель данного исследования заключается в осуществлении системного анализа структурной организации фразеологизмов-союзов современного русского языка. Анализу подвергнуты 620 единиц в 20 000 употреблений. Исследуемые фразеологические единицы характеризуются большим структурным разнообразием.

**Модель аналога сочетания слов** (93%) оказалась самой представленной, что считаем закономерным, так как фразеологизмы-союзы относятся к морфологически неизменяемым единицам. Они количественно и компонентно неоднородны, что позволяет нам выделить два структурных объединения. Под структурным объединением мы понимаем группу фразеологических единиц, имеющих один формальный признак.

**Первое структурное объединение** включает единицы, образованные по модели «сочетание служебных слов». Исследуемый материал даёт возможность разделить описываемые единицы на две структурные группы. Назовём **вторую структурную группу**, которая объединяет фразеологизмы-союзы, построенные по модели «лексические союзы + частица». Внутри группы мы выделяем восемь частных подмоделей. Наиболее представленные: «лексический союз + частица» (**а ведь**); «лексический союз + частица + частица» (**не только...но**); «частица + лексический союз + лексический союз + лексический союз» (**не то чтобы...но**); «частица + частица + лексический союз + лексический союз»: **не просто...но и**.

**Второе структурное объединение** включает единицы, образованные по модели «сочетание знаменательного слова со служебным». Исследуемый материал даёт возможность разделить описываемые единицы на три структурные группы.

**Первая структурная группа** объединяет фразеологизмы-союзы, содержащие структурный компонент-местоимение, образованные по модели «местоимение + служебное слово». Проведённый анализ позволил выделить три частных модели: «фразеологический предлог + местоимение **то** в форме Т.п.»: (**вместе с тем**); «лексический предлог + местоимение **то** в форме Д.п. + частица» (**к тому же**); «лексический предлог + согласуемый компонент (местоимение) + лексический предлог + местоимение **то** в форме П.п. + лексический союз»: **при всём при том и**.

**Вторая структурная группа** включает единицы, образованные по модели «фразеологический предлог + местоимение **то** + лексический союз». Так как лексические союзы не однородны, а местоимение **то** в составе фразеологизма-союза может быть закреплено в разных падежных формах, проделанный анализ позволил выделить пять структурных подгрупп. Наиболее представленной является **первая структурная подгруппа**, образованная по подмодели «фразеологический предлог + местоимение **то** в Р.п. + лексический союз». Так как лексические союзы не однородны, мы выделяем шесть частных подмоделей, среди которых «фразеологический предлог + местоимение **то** в Р.п. +

**что» (исходя из того что, независимо от того что); «фразеологический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *как*» (в зависимости от того как, по мере того как); «фразеологический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *чтобы*» (во избежание того чтобы, во имя того чтобы, в пользу того чтобы).**

В следующих подмоделях местоимение *то* в форме Р.п. стоит внутри фразеологического предлога – между лексическим предлогом и именем существительным, является согласуемым компонентом и имеет атрибутивное значение: «фразеологический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *когда*» (*с того момента когда*); «фразеологический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *пока*» (*до того момента пока, до того времени пока*); «фразеологический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *как*» (*с того времени как*).

**Третья структурная группа** включает единицы, образованные по модели «лексический предлог + местоимение *то* + лексический союз». Так как лексические союзы не однородны, а местоимение *то* в составе фразеологизма – союза может быть закреплено в разных падежных формах, проделанный анализ позволил выделить четыре структурные подгруппы. Наиболее продуктивной является **первая структурная подгруппа**, которая объединяет фразеологизмы-союзы, построенные по модели «лексический предлог + местоимение *то* в Р.п. + лексический союз». Проведённый анализ картотеки позволил выделить три подмодели: «лексический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *что*» (*ввиду того что, вроде того что*); «лексический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *как*»: (*наподобие того как, из-за того как*); «лексический предлог + местоимение *то* в Р.п. + *чтобы*» (*для того чтобы, вместо того чтобы, ради того чтобы*).

**Четвёртая структурная группа** включает единицы, образованные по модели «лексический предлог + местоимение *то* + имя существительное + лексический союз». Она представлена двумя структурными подгруппами. Наиболее продуктивной являются объединения, построенные по модели «лексический предлог + местоимение *то* в Р.п. + имя существительное + лексический союз». Так как лексические союзы не однородны, мы выделяем четыре подмодели: «лексический предлог + местоимение *то* в Р.п. + имя существительное + *пока*» (*до тех пор пока*); «лексический предлог + местоимение *то* в форме Р.П. ед. ч. + имя существительное + *когда*» (*с той минуты когда*); «лексический предлог + местоимение *то* в форме Р.П. мн. ч. + имя существительное + *как*» (*с тех пор как*); «лексический предлог + местоимение *то* в форме Р.П. мн. ч. + имя существительное + *когда*» (*с тех пор когда*).

**Пятая структурная группа** объединяет фразеологические единицы со структурным компонентом – именем числитель-

ным, организованные по модели «числительное местоимённое + служебное слово». Внутри группы мы выделяем 7 частных подмоделей. Самой продуктивной является подмодель «частица + числительное местоимённое + лексический союз» (*не столько...а, не столько...но, не столько...как*).

**Шестая структурная группа** объединяет фразеологические единицы со структурным компонентом – наречием, организованные по модели «Сочетание наречия со знаменательными и служебными словами». Проведённый анализ позволил выделить две структурные подгруппы, организованные по подмоделям «наречие + служебное слово» и «местоимение *то* в Т.П. + наречие в сравнительной степени + лексический союз».

**Модель аналога словосочетания** характеризуется тем, что входящие в него фразеологизмы построены в соответствии с правилами согласования, управления или примыкания. Модель аналога словосочетания включает в свой состав подмодели с фразеологизмами именами в форме родительного, дательного, винительного, творительного, предложного падежей, например, «предлог *в* (*во*) + согласуемый компонент (атрибут: прилагательное, местоимение) + существительное в форме предложного падежа»: *во всяком случае, в противном случае, в том числе*.

**Модель аналога предложения** характеризуется тем, что по внешнему виду её единицы всегда представляют собой грамматическую основу. Фразеологизмы данной модели в массе своей сохранили лишь структурные признаки предложения, утратив семантические, интонационные и грамматические. Проведённый анализ позволил нам выделить две структурные подмодели.

Первая структурная подмодель – **«аналог простого двусоставного предложения»**. Это формальный обобщённый образец, обозначающий, как между собой соотносены субъект и предикат и каковы их грамматические характеристики: «субъект (местоимение) + предикат (глагол)»: *то есть*. Глагольный компонент имеет ведущую семантику бытийности – *есть* (в значении «наличествовать»).

Вторая структурная подмодель – **«аналог простого односоставного предложения»**. Описываемая подмодель характеризуется наличием только одного главного члена предложения – сказуемого (*равно*). Фразеологизм-союз *а равно как* и воспроизводит односоставное безличное предложение.

Таким образом, анализ синтаксических моделей фразеологизмов-союзов характеризуется как типологическое свойство языковой системы. Он проявляется в морфологической неизменяемости слов-компонентов фразеологических единиц и наличии сложных и разнообразных синтаксических конструкций.

#### Библиографический список

1. Аверина, М.А. Структурно-семантические и функциональные свойства фразеологизмов-союзов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2004.
2. Аверина, М.А. Структурная организация фразеологизмов-союзов // Проблемы лингвистики: коллективная монография. – Челябинск, 2012.
3. Чепасова, А.М. Мир русской фразеологии. – Челябинск, 1998.
4. Челябинская фразеологическая школа: научно-исторический очерк. – Челябинск, 2002.
5. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология. – М., 1989.

#### Bibliography

1. Averina, M.A. Strukturno-semanticheskie i funkcionaljnihe svojstva frazeologizmov-soyuzov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Chelyabinsk, 2004.
2. Averina, M.A. Strukturnaya organizatsiya frazeologizmov-soyuzov // Problemy lingvistiki: kolektivnaya monografiya. – Chelyabinsk, 2012.
3. Chepasova, A.M. Mir russkoj frazeologii. – Chelyabinsk, 1998.
4. Chelyabinskaya frazeologicheskaya shkola: nauchno-istoricheskiy ocherk. – Chelyabinsk, 2002.
5. Mokienko, V.M. Slavyanskaya frazeologiya. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 81.115

**Garshina E.A. «MEMORY» AS THE MAIN AXIOLOGIC UNIT IN THE NOVEL «LIFE OF ARSENJEV» BY I.A. BUNIN.** The given work provides the description of how the linguistic sign and axiologic unit such as «Memory» is presented in the Bunin's textual material; the author also gives consideration to the role of axiologic lexics (choice of words?) to be related to the ethical value of the human acts, and how it influences the linguistic interpretation of the novel «Life of Arsenjev»; the article also presents a linguistic material to have been gathered that discloses the semantics of the word «memory» within the aspects of etymology, phrasiology and culture.

**Key words:** language of the author, linguistic axiology, axiological unit, linguistic sign, semantics of the word, work of literature, philological analysis, etymology, vocabulary, language category, synonym, phraseology, folklore.

*Е.А. Гаршина, аспирант каф. современного русского языка и методики преподавания Липецкого гос. педагогического университета, специалист ГОБУ «Информационно-аналитический центр развития физической культуры и спорта Липецкой области», г. Липецк, E-mail: zobova\_katya@mail.ru*

## ПАМЯТЬ КАК ВЕДУЩАЯ АКСИОЛОГЕМА РОМАНА-ВОСПОМИНАНИЯ «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА» И.А. БУНИНА

В работе описана актуализация лексемы и аксиологемы «Память» в художественном тексте И.А. Бунина. Рассматривается роль ценностной лексики в творчестве И.А. Бунина и её влияние на языковую интерпретацию произведения «Жизнь Арсеньева», собран языковой материал, раскрывающий семантику слова «память» в этимологическом, фразеологическом и культурологическом аспектах.

**Ключевые слова:** язык писателя, лингвистическая аксиология, аксиологема, лексема, семантика слова, художественный текст, филологический анализ, этимология, кодифицированный источник, языковая категория, синоним, устойчивое выражение, фольклор.

Пройдя через десятилетия исторического беспамятства, мы обращаемся к истокам нашего культурного самосознания, и в этом возрождении духовных традиций нам помогают художественные образы, воплощённые в живом русском слове классических произведений. К таким хранилищам русской лексики относится и роман И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева».

Способность Бунина чувствовать и передавать прошлое своей страны, владение «чувственной памятью слова» отмечали многочисленные исследователи творчества писателя. С.В. Сыранов в работе, посвящённой историческому характеру мышления И.А. Бунина, указывает на то, что «Бунин наделён повышенным чувством истории» и что «герой Бунина – человек большого опыта, поэтому он в высшей степени историчен и вedom культурным импульсом» [1, с. 167]. А.А. Пискулин в своей монографии, посвящённой творчеству И.А. Бунина как художника русского подполья, пишет: «Зарубежные писатели и критики единодушно отмечали значимость бунинского искусства, в котором сказались несравненная эпическая традиция и культура его страны. Эпическая традиция является исторической составляющей и основой творчества Ивана Алексеевича» [2, с. 28].

В.И. Матушкина считает, что художественная мысль И.А. Бунина во многом сосредоточена «на осмыслении места и роли русского человека в цепи исторического прогресса и на осознании богатства русского культурного наследия для цивилизации» [3, с. 110]. Таким образом, важнейшим аспектом изучения творчества, а с лингвистических позиций, языка великого писателя, является тема памяти и непреходящих ценностей, передаваемых посредством слова от поколения к поколению.

«Жизнь Арсеньева» по своей сути является романом-воспоминанием, как и называют его исследователи-литературоведы. По мнению Н.А. Горбанева, с учетом особой роли категорий памяти и времени в их философском и эстетическом содержании, по художественной структуре «Жизнь Арсеньева» можно характеризовать как роман-воспоминание, а в пределе – и как роман феноменологический, в котором приоритетами являются фундаментальные ценности бытия».

Роман-экскурс в прошлое «старой», дореволюционной России затрагивает важнейшую для русского национального самосознания и всего человечества в целом тему памяти. В нашем исследовании творчества И.А. Бунина мы предприняли попытку проанализировать слово «память» и его актуализацию в романе «Жизнь Арсеньева», причём, мы предполагаем, что слово «память» в рассматриваемом нами произведении от лексемы поднимается на уровень аксиологемы. По нашему мнению, одной из ведущих аксиологем романа «Жизнь Арсеньева» является «Память».

Кратко уточняя дефиницию понятия «аксиологема», отметим, что «аксиологема» выступает центральной единицей аксиологии, являясь «языковым репрезентантом ценностных смыслов в языковой системе», по мнению Н.Н. Казыдуб [4, с. 133].

Т.И. Вендина понимает аксиологему как «представляющую ценностной категоризации в языке» [5, с. 40].

А.С. Журавлев сближает термины идеологема и аксиологема, предлагая свою классификацию идеологем русского языка

[6, с. 7]. Т.В. Романова даёт определение аксиологеме, как единице, выражающей аксиологические категории, и вслед за В.В. Колесовым, характеризует аксиологему через термин «концепт»: «Центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип (аксиологический, аксиологема! концепт)» [7, с. 584]. Подробную классификацию и детальный разбор аксиологем выполнили авторы «Аксиологического фразеологического словаря русского языка», ученые Казанского университета М.В. Петрушина и Л.К. Байрамова.

В понимании учеными-лингвистами термина «аксиологема» следует выделить единое, в чем сходятся все исследователи: «аксиологемы – языковые репрезентанты ценностных смыслов». Исходя из данной формулировки термина «аксиологема», приступим к анализу слова «память», чтобы затем проникнуть в ценностную суть аксиологемы «Память» в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева».

Обратившись к академическим толковым словарям, мы выделили основное лексическое значение слова «память». Итак, в широком понимании «память – это способность сохранять и воспроизводить в сознании прежние впечатления» [8, с. 157]. В романе «Жизнь Арсеньева» слово «память» используется в этом основном его значении с высокой частотностью, о чём свидетельствует один из многочисленных примеров: «Почему именно в этот день и час, именно в эту минуту и по такому пустому поводу впервые в жизни вспыхнуло мое сознание столь ярко, что уже явилась возможность действия памяти?» [9, с. 11].

Словарное толкование и бунинское описание лексемы «память» объединены общей семей «сознание», а также глаголами «вспыхнуть» и «воспроизводить». Причём, авторское «вспыхнуть» употреблено в переносном значении «быстро, внезапно начаться, возгореться» и в словаре Ушакова имеет комментарий (преимущественно о сильных чувствах, страстях человека). Таким образом, «память» в тексте исследуемого романа, в одном из значений этого слова, выступает как человеческое чувство наравне с любовью и радостью.

Толковые словари фиксируют перешедшее из абстрактного в конкретное существительное «память» в значении «памятный предмет, связанный с воспоминанием о чём-то дорогом, важном». У героя Бунина есть такой предмет: «памятью о матери» он называет маленькую иконку («святую дощечку»), доставшуюся ему по наследству.

Этимология слова «память» раскрывается при обращении к истории старославянского и древнерусского языков. В этимологическом словаре под редакцией Г.П. Цыганенко «память» обозначено как «древнее славянское слово», имеет толкование «отражение прошлого опыта». Истоки современного слова «память» лежат в праславянском пласте лексики: праславянский корень \*ратеть возник из \*рѣтъльть – результат мышления и слова «тъльть», что переводится как «думание» [10, с. 327]. В словаре древнерусского языка XI-XIV вв. дано более детальное и глубокое прочтение лексемы «память». «Память», по словарю Срезневского, это не только «способность помнить», но и умение «понимать, мыслить, представлять, вспоминать», а так же «воспоминание, напоминание» [11, с. 872].

О древней языковой связи слов «думать» и «помнить» упоминает и выдающийся исследователь древнерусской и старославянской лексики В.В. Колесов. Анализируя историю существительного «память» и глагола «помнить», В.В. Колесов приводит синонимический ряд «*нелицевати* (предполагать), *думати* (размышлять всем вместе), *мьѣти* (понимать) – все эти древнерусские глаголы объединены общим значением «размышлять». «*Помниту*, – пишет В.В. Колесов, – значило для древнерусича *подумать* и *поразмыслить*, но обращаясь к памяти, к традиции, к прошлому опыту и навыку» [12, с. 66].

Первосмысл слова «память» заложен ещё в санскрите: старославянское «памать» соответствует слову «*matis*», означающему на санскрите «ум» и латинскому «*mens*» в значении «чувство, ум, мысль», что подчёркивает значимость памяти, как свойства человеческого сознания, а в польском языке прямо находим глагол «*mniemac*» (думать) и однокоренное ему слово «*sumnienie*», что означает «совесть, сознание» [13, с. 542]. Индоевропейский корень \**men-*, основное значение которого «думать, помнить, мыслить» имеет соответствия во всех индоевропейских языках и, по-видимому, пришёл в них из древнего праязыка.

Память как процесс размышления и рефлексии героя доминирует в рассматриваемом нами романе И.А. Бунина: «Арсеньев приходит к тому, что <...> человек обязательно должен осмыслить произошедшее в координатах не сиюминутных, а в координатах Бытия, судьбы, вечной жизни и любви» [14]. Через вдумчивое наблюдение собственного прошлого бунинский герой приближается к ответам на философские вопросы о смысле жизни и смерти, о Боге и вечности.

В русской национальной традиции слово «память» укоренено прочно и глубоко, что и даёт дальнейшую основу для прочтения его в произведениях русской классики.

Словарь Даля даёт ключ к пониманию слова «память» через призму народной мудрости: «дай Бог память» [15], в этом выражении отражено сакральное восприятие данного человеку свыше свойства памяти.

На протяжении всей своей истории народ дорожил памятью, чтит её и боялся утратить. Приметы зашивать пуговку на память, завязывать узелок или ставить крестик на руке, издавна существовавшие в народе, дошли до наших дней и зафиксированы в словарях: «На себе платье зашивать, пуговку пришивать – пришьёшь память» [15], «завязывать узелок на память». В этимологическом словаре А.Г. Преображенского к слову «память» содержится помета «народное» и здесь же толкование «память – сознание, здравый ум; ср. «везь памяти» безъ сознания».

У древних народов культ памяти проявлялся в поклонении олицетворявшим её божествам. Так греки чтили богиню памяти и мышления, мать девяти муз Мнемозину (греч. *Mnēmosinē*). Она персонафицировала духовное начало, возникшее из красоты и гармонии мира, изображалась в народных песнопениях сидящей на троне у своего источника. Источник Леты (Забвения), из которого пили воду намеревавшиеся спросить бога, противопоставлялся в античных мифах источнику Мнемозины (Памяти), из которого пили уже получившие ответ [16].

Центральным славянским божеством-хранителем родовой памяти выступал Велес. Обращавшихся к нему он наделял мудростью, открывая путь к знанию предков и соединяя родовой нитью все три Мира: Верхний, Средний и Нижний. Древние славяне совершали ритуальные обряды в честь божеств, охраняющих знание и память, Ведича и Мыслича, из пантеона малых богов Триглавов, упоминаемых в языческих молитвах и заклинаниях [17]. К наступлению весеннего равноденствия кудесники открывали людям Веды (Ведич) и приходил праздник Великодня.

Таким образом, сакрализация и обожествление памяти существовала ещё в дохристианском языческом сознании, а функцию сохранения знаний, сосредоточенных в памяти этноса, брала на себя религия.

В народном языке существует множество фразеологизмов со словом «память» в составе: «прийти на память» (вспомниться), «прийти в память» (прийти в чувство), «любить без памяти», «лишиться памяти» (впасть в бессознательное состояние), «хранить в памяти», «держат в памяти», «отшиб память», «оставить на память», «воздвигнуть в память» (поставить памятник), «хранить в памяти», «держат в памяти». Словарь синонимов приводит синоним-фразеологизм к глаголу «помнить»: «врезаться в память, в сердце» в значении «хорошо запомниться» [18].

Как русские народные приметы, так и пословицы, и поговорки, содержащие в себе слово «память», изобилуют в лексикографических источниках. Одни пословицы содержат иронию: «слаб памятью: что у кого возьмет, забудет; а что кому даст, помнит» или «кто кому надобен, тот тому и памятен», «бестолков, да памятлив», «дураку вечная память», «слепому да глухому вечная память», «задали память, что до новых веников не забудет» или угрозу: «я тебе это попамятую, отомщу». Другие выражения звучат, как отцовский наказ молодым: «памятуй добро, а зло забывай», «по старой памяти, что по грамоте», «помочь по старой памяти». Эти народные изречения свидетельствуют о значимости прошлого для настоящего и будущего.

В некоторых народных выражениях память отождествляется со славой и почитанием: «быть тебе (или ему) семь веков на людских памятях». Уважительное отношение русских к самому явлению памяти просматривается в цитате приведенной словарём Срезневского из слова о «Задонщине»: «старым повесть, а младым – память». В данном контексте слово «память» имеет значение «пример, назидание», словарь Срезневского трактует такое употребление лексемы «память» через слово «наставление».

Сравнивая вышеперечисленные сочетания с противопоставленными им: «прийти в забвение», «кануть в беспамятство», «не оставить по себе памяти» [19, ст. 9262], мы можем вывести антонимичное в народном сознании слово «забвение» к номинации «память». На страницах романа «Жизнь Арсеньева» оппозиция «память – забвение» возникает в первых строках произведения: «*Вещи и дела, аще не написани бывають, тмою покрываються и гробу беспамятства предаются, написавши же яко одушевлені...*». В тексте исследуемого произведения это противопоставление показывают определения «забытый» и «памятный». Так, Арсеньев, вспоминая о своей матери, с горечью представляет: «*В далекой родной земле, одинокая, на веки всем миром забытая, да покоится она в мире и да будет во веки благословенно ее бесценное имя*».

В словаре древнерусского языка зафиксированы и прокомментированы антонимы «памятный» – «забытый»: «Паматьный – памятный, помнящийся, не забытый: – едины паматни быша и прослоуша на небеси и на земли», такое толкование подчёркивает противопоставление рассматриваемых слов, указывает на невременный характер памяти и на её существование как в мире горнем, так и в дольном.

Интересно наблюдение, что именно в народном осмыслении такое человеческое качество как памятность, является благословением небесным «памятливый – одарённый памятью» [13, с.11], и, в противоположность ему «беспамятство» воспринимается как свойство невежд, несчастных людей, обделенных свыше и оторванных от своего прошлого. Тогда как в поэтической, книжной традиции отчасти синонимичное «беспамятству» «забвение» чаще имеет положительную семантику, ощущается как отдых от напряжённых раздумий, успокоение и удовольствие.

Как показывает проведенный при помощи лексикографических трудов анализ слова «память», оно окружено избытком эпитетов, которые нашли отражение в кодифицированных источниках, вобравших в себя и устную народную речь: «девичья память, женская память (короткая), память «внешняя и внутренняя», «добрая и злая», отсюда сложное слово «памятозлоство» [15, с. 26].

Словари языка писателей содержат такие определения к слову «память»: «сладкая память», «народная память», «горестная», «драгоценная», «блаженная», «славная», «вечная» [20]. Индивидуальный авторский стиль И.А. Бунина выражают эпитеты к слову «память»: «священная», «светлая», «свежо в памяти» [21]; «патриархально-сладостные», «последние», «прекрасные», «светлые» (воспоминания), «воспоминания простые», а также производные от слова «память» эпитеты: «памятные (впечатления, дни, тень), «приснопамятный», «достопамятный». Также в исследуемом нами произведении Бунина функционирует определение «вечная» к слову «память», которое тождественно словосочетанию «сотворить / прочитать молитву».

Как видим, в романе И.А. Бунина постоянное отношение к памяти передано в описании исполнения православных обрядов, где слово «память» выступает в значениях «помянуть», «помяновение» и «помянуть». Отпевание усопшего, проведение заупокойной службы и сотворение вечной памяти восхищает Арсеньева. Бунинский герой чувствует свою связь с многочисленными прежними поколениями, незримо передавшими ему

слова молитвы: «*то последнее, церковное <...> то самое дивное в мире, в чем я буду участвовать впервые за все свое молотое существование, то есть переживать осуществление тех самых необыкновенных слов, которые я, в гимназии, должен был зачем-то учить наизусть*» [9, с. 147]. Ощущение своей причастности прошлому, древнему, вневременному не покидает Арсеньева на протяжении всей заупокойной службы и похорон Васильева: «Я смотрел (на покойного), думая: он похож теперь на древнего великого князя, он теперь навеки приобщен как бы к лику святых, к сонму всех праотцев и пращуров наших...» [9, с. 150].

Традиция почитания дней памяти святых отражена и в слове древнерусского языка: «чисти, чтить память – прославить (прославлять) имя святого [19]. Этимологический словарь Преображенского содержит синонимы с показателем множественности «мн. «памятцы», «поминание» и «синодик» [13, с. 11]. Словарь Срезневского приводит синонимический ряд: «поминование», «поминание», «заупокойная служба» [8], а также само слово «память» толкует через значения «повесть, запись, грамота, наставление, поминовение, имущество, данное на память, поминальная трапеза, поминальная служба, день поминаемого святого» [11]. Причём, наиболее частотными в данных словарях являются такие значения слова «память» как «празднование Дня рождения святого» и «поминование усопшего в православные календарные дни».

Само же слово «память» нерасторжимо связано с категорией прошлого, что также иллюстрируется данными словарей: «до отцовских памятей (давно)», «и старикам не в память». В словаре Даля даны два устаревших народных слова «памятух м.» и «памятчик м. -ница ж. старожил, выдавший много, помнящий события, местную старину», эти номинации информируют нас о старожилах, носителях мудрости, выполняющих функцию передачи информации о прошлом.

Также в слове Даля в отдельное толкование выделено слово «память» в значении «остатки прошлого; устроенное, созданное кем-либо или напоминающее его». Следует отметить, что и проанализированные нами словарные данные, и текст романа «Жизнь Арсеньева» указывают на тесную связь существительного «память» с прилагательным «старый» в значении «прошлый, минувший».

Таким образом, рассмотрев ряд семантических значений слова «память» в лексикографических источниках и сопоставив их со смысловым наполнением лексемы «память» в романе «Жизнь Арсеньева», можно заключить вывод о том, что «память» как свойство сознания, замыкает в себе целый круг жизни человеческой от рождения, бытия во плоти и до смерти телесной с переходом в жизнь вечную. Память – это и способность мыслить, и уникальное свойство человека воспроизводить события прошлого, а также и дар свыше, позволяющий сохранять сакральную связь между поколениями, между живущими и жившими. Не случайно к профессии «летописец» словарь Даля приводит синоним «памятописец», который является доминантой в синонимическом ряде «Памятописец м. бытописец, летописец, современный историк», где номинация «бытописец» относится к человеку, который описывает быт, иными словами, *жизненный* уклад, слово «летописец» подчёркивает исторический характер данной профессии, а «памятописец» указывает на особую функцию выполняющего записи лица – сохранение информации о прошлом для жизни последующих поколений.

Сопоставив лексическое воплощение слова «память» в тексте исследуемого романа и в русской народной традиции, мы к приходим к выводу, что в художественном языке произведения И.А. Бунина слово «память» выступает как максимально приближенное к народному его восприятию, реализует основные значения, указанные в словарях и сборниках русской народной лексики.

Однако, есть и особое бунинское прочтение слова «память», рассмотрев которое, можно приблизиться к индивидуальному творческому миру писателя. Это авторское понимание памяти отталкивается от народного, закреплённого в языке, но развивает свои новые имплицитные смыслы.

Так, например, интересна приводимая в тексте романа «Жизнь Арсеньева» мысль о врождённой памяти: «*Но ведь слишком скудно знание, приобретаемое нами за нашу личную краткую жизнь – есть другое, бесконечно более богатое, то, с которым мы рождаемся* [9, с. 16]». Словосочетание «память с рождения» также присутствует в словаре Срезневского

и, в сопоставлении с текстом романа, даёт основания для нового символического прочтения слова «память» как генетического дара человечеству: «*В тамбовском поле, под тамбовским небом, с такой необыкновенной силой вспомнил я все, что я видел, чем жил когда-то, в своих прежних, незапамятных существованиях <...> да, да, все это именно так, как я впервые “вспомнил” тридцать лет тому назад!*» [9].

Следует полагать, что определение «незапамятные» к номинации «существования» указывает на иные, прямо или косвенно относящиеся к герою романа жизни, в восточной традиции – прошлые воплощения. О голосе генетической, переданной через предков, родовой памяти неоднократно говорит И.А. Бунин в своём романе: «Я посетил на своем веку много самых славных замков Европы и, бродя по ним, не раз дивился: как мог я, будучи ребенком, мало чем отличавшимся от любого мальчишки из Выселок, как я мог, глядя на книжные картинки и слушая полоумного скитальца, курившего махорку, так верно чувствовать древнюю жизнь этих замков и так точно рисовать себе их? Да, и я когда-то к этому миру принадлежал.» [9]. Автор исследуемого романа неоднократно подчеркивает свойство памяти выходить за грани сознания, открывая новые человеческие возможности: «...испытывал радость, связанную с бессознательными воспоминаниями давнего былого, кочевых времен» [9, с. 63].

Правомерным будет заключение о том, что память предстает в романе И.А. Бунина, как свойство тайное, мистическое, как нечто непознанное человеком в себе и ведущее его по пути судьбы, нечто владеющее мыслями и чувствами героя, способное вызывать его эмоции и переживания. Именно на обращении к памяти собственной и родовой выстроено повествование исследуемого романа.

Само же слово «память» реализует вышперечисленные значения в языке бунинского текста, выражая особый ценностный смысл. В данной связи следует обратить внимание на особое центральное толкование слова «память», приводимое в словаре В.И. Даля: «ПАМЯТЬ ж. (мнить, мнети) способность помнить, не забывать прошлого; свойство души хранить, помнить сознание о былом». Сема «душа» не случайно присутствует в приведенном толковании и даёт новый уровень прочтения слова «память» как категории сакральной, духовной, как нравственного высокого свойства, присущего человеку. Эта мысль подтверждается на страницах словаря живого великорусского языка: «память внутренняя <...> усвоение себе навсегда духовных и нравственных истин».

Анализируя толкования слова «память», данное в словаре Живого великорусского языка, мы выявляем связь лексем «память» и «жизнь»: «За мою память или на моей памяти этого не было, сколько живу» [15, с. 12]. Смысловое наполнение слова «память» в исследуемом нами романе полностью соответствует трактовке слова «память» в словаре В.И. Даля: «память – способность не забывать прошлого». Автор «Жизни Арсеньева» подобрал свой синоним к лексеме «прошлое», назвав его «пережитым»: «... *только иногда, проходя по Успенской улице мимо сада и дома гимназии, ловил я что-то как будто близкое душе, когда-то пережитое*» [9, с. 20].

Словарь эпитетов языка И.А. Бунина констатирует высокую частотность употребления словосочетанию со словом «жизнь» в бунинском творчестве. К данной номинации автор «Жизни Арсеньева» подбирает обилие эпитетов и сравнений: «привычная [21, с. 69], прекрасна жизнь была, как сон [21, с. 63], приличная [21, с. 71], светская [21 с. 154], свободная [21, с. 156] свободно проходит жизнь [21, с. 157] сельская, [21, с. 164], семейная [21, с. 164], собственная [21, с. 221], а также сонная, лихая, смертная, сложная, слободское (житье), слабая, пьяная, скромная, скорбная, сексуальная, семейная, святая, угрюмая, удивительная, тяжко (жить), тихая, темная, расточительная, праздная, вечная, дворянская, крестьянская, мелкопоместная, однообразная (была жизнь) и другие определения.

В завершение следует отметить, что в тексте романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» слово «жизнь», выносимое в заглавие произведения, контекстуально выражено в одной связи со словами «память» и «прошлое». Глаголы пережил, познал и отглагольное существительное «пережитое» высвечивают в многоголосной семантике романа первичную и основную для авторского замысла номинацию «жизнь», сопрягающую в себе и память, и время, и человеческие ценности.

Вся жизнь Арсеньева от младенчества до двадцати лет дана в романе сквозь призму воспоминаний, – в форме воспоминаний, и это – его важнейшая особенность. В пятой книге романа главный герой приходит к открытию: «*Чувство памяти усиливает чувство жизни! <...> а ведь все мы только этого и хотим, ищем во всяком сильном чувстве.*» [9, с. 6]. Юность Арсеньева в дореволюционной России воскресает благодаря его памяти. И тогда настоящая жизнь наполняется особым смыслом.

Таким образом, бунинское восприятие жизни, неотъемлемой составляющей которой является память, глубоко укоренено в народном сознании и отражает его отношение к прошлому и истории.

Таким образом, слово «память» в тексте романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» предстаёт как универсальная аксиологическая единица, поскольку реализует ценностные следующие смыслы, воплощающие идею Родины, исконности традиций, идею сакрализации памяти как духовной категории.

#### Библиографический список

1. Сызранов, С.В. Категории пространства и времени в историческом мышлении И.А. Бунина (1887-1904) // Начало: сборник работ молодых учёных. – М., 1990.
2. Пискулин, А.А. От Подтестья до Поморья. Елецкий край и Выговский край – исторические регионы России в творчестве И.А. Бунина и М.М. Пришвина: монография. – Елец, 2012.
3. Матушкина, В.И. Поэтизация прошлого в эстетической системе И. Бунина и Л. Леонова // Материалы международной науч. конф., посвящённой 600-летию спасения Руси от Тамерлана и 125-летию со дня рождения И.А. Бунина. – Елец, 1995.
4. Казыдуб, Н.Н. Аксиологические системы в языке и речи // Вестник ИГЛУ. – 2009. – № 2.
5. Вендина, Т.И. Этнолингвистика, аксиология и словообразование // Слово и культура. Памяти Н.И. Толстого. – М., 1998. – Т. 1.
6. Журавлев, С.А. Идеологемы и их актуализация в русском лексикографическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2004.
7. Романова, Т.В. Топоним Соловки как социокультурный знак в национальной картине мира (константы и динамика) // Вестник НГЛУ им. Лобачевского. – 2011. – № 2.
8. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н.Ушакова. – М., 1935. – Т. IV.
9. Бунин, И.А. Жизнь Арсеньева: роман. Рассказы. – М., 1991.
10. Цыганенко, Г.П. Этимологический словарь русского языка. – Киев, 1970.
11. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка: в 4 т. – М., 1902. – Т. 2.
12. Колесов, В.В. Древняя Русь: наследие в слове: в 5 кн. – СПб., 2011. – Кн. 4. Мудрость слова.
13. Преображенский, А.Г. Этимологический словарь русского языка: в 2 т. – М., 1959. – Т. 1.
14. Романенкова, Марина / «Европейское» и «национальное» в эмигрантском романе: «Жизнь Арсеньева» И.Бунина и «Ушедшие не возвращаются» М. Катилишкиса // LITERATURA. – 2004. – № 46(2).
15. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1907. – Т. 3.
16. Корш, М. Краткий словарь мифологии и древностей. – СПб., 1894.
17. Русские Веды. Песни птицы Гамаюн. Велесова книга / Реставрация, перевод, комментарии Б. Кресеня. – М., 1992.
18. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – М., 1994.
19. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. / гл. ред. Р.И. Аванесов. М., 1988. – Т. 5.
20. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов. – М., 2000.
21. Краснянский, В.В. Словарь эпитетов Ивана Бунина: в 2 ч. – Елец, 2006. – Ч. 2.

#### Bibliography

1. Sihzranov, S.V. Kategorii prostranstva i vremeni v istoricheskom mihslenii I.A. Bunina (1887-1904) // Nachalo: sbornik rabot molodihkh uchyonihkh. – M., 1990.
2. Piskulin, A.A. Ot Podstepiya do Pomorjya. Eleckijj krayj i Vihgovskijj krayj – istoricheskie regionih Rossii v tvorchestve I.A. Bunina i M.M. Prishvina: monografiya. – Elec, 2012.
3. Matushkina, V.I. Poehitzaciya proshlogo v ehsteticheskoy sisteme I. Bunina i L. Leonova // Materialih mezhdunarodnoj nauch. konf., posvyathyonnoj 600-letiyu spaseniya Rusi ot Tamerlana i 125-letiyu so dnya rozhdeniya I.A. Bunina. – Elec, 1995.
4. Kazhdub, N.N. Aksiologicheskie sistemih v yazihke i rechi // Vestnik IGLU. – 2009. – № 2.
5. Vendina, T.I. Ehtnolingvistika, aksiologiya i slovoobrazovanie // Slovo i kuljtura. Pamyati N.I. Tolstogo. – M., 1998. – T. 1.
6. Zhuravlev, S.A. Ideologemih i ikh aktualizaciya v russskom leksikograficheskom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kazanj, 2004.
7. Romanova, T.V. Toponim Solovki kak sociokuljturnihyj znak v nacionaljnnoj kartine mira (konstantih i dinamika) // Vestnik NGLU im. Lobachevskogo. – 2011. – № 2.
8. Tolkovihyj slovarj russskogo yazihka: v 4 t. / pod red. D.N.Ushakova. – M., 1935. – T. IV.
9. Bunin, I.A. Zhiznj Arsenjeva: roman. Rasskazih. – M., 1991.
10. Cihganenko, G.P. Ehtimologicheskiyj slovarj russskogo yazihka. – Kiev, 1970.
11. Sreznevskijj, I.I. Materialih dlya slovarya drevnerussskogo yazihka: v 4 t. – M., 1902. – T. 2.
12. Kolesov, V.V. Drevnyaya Rusj: nasledie v slove: v 5 kn. – SPb., 2011. – Kn. 4. Mudrostj slova.
13. Preobrazhenskijj, A.G. Ehtimologicheskiyj slovarj russskogo yazihka: v 2 t. – M., 1959. – T. 1.
14. Romanenkova, Marina / «Evropejskoe» i «nacionaljnoe» v ehmigrantskom romane: «Zhiznj Arsenjeva» I.Bunina i «Ushedshie ne vozvrathayutsya» M. Katilishkisa // LITERATURA. – 2004. – № 46(2).
15. Dalj, V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo velikorussskogo yazihka: v 4 t. – M., 1907. – T. 3.
16. Korsh, M. Kratkijj slovarj mifologii i drevnostej. – SPb., 1894.
17. Russkie Vedih. Peshni pticih Gamayun. Velesova kniga / Restavraciya, perevod, komentarii B. Kresenya. – M., 1992.
18. Abramov, N. Slovarj russkikh sinonimov i skhodnihkh po smihslu vihrazhenij. – M., 1994.
19. Slovarj drevnerussskogo yazihka (XI–XIV vv.): v 10 t. / gl. red. R.I. Avanesov. M., 1988. – T. 5.
20. Clovarj yazihka Pushkina: v 4 t. / отв. red. akad. AN SSSR V.V. Vinogradov. – M., 2000.
21. Krasnyanskiyj, V.V. Slovarj ehpitetov Ivana Bunina: v 2 ch. – Elec, 2006. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 31.07.13

## Раздел 2

# ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

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)

УДК 378

*Abdulgalimov R.M. SPECIALIST MEDICAL PROFILE of COMMUNICATIVE COMPETENCE AS a COMPONENT of PROFESSIONAL ACTIVITY.* The article describes the formation of communicative competence as a component of the doctor's professional activities, conditions, criteria and levels of development of the language and the language competency of specialist medical profile.

*Key words: competence, professional competence, communicative competence, linguistic competence.*

*Р.М. Абдулгалимов, канд. пед. наук, доц. ГБОУ ВПО «Дагестанская гос. медицинская академия», г. Махачкала, E-mail: ruramazan.abdulgalimov@mail.ru*

## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается формирование коммуникативной компетентности врача как компонента профессиональной деятельности, условия развития, критерии и уровни сформированности языковой и профессионально-языковой компетентности специалиста медицинского профиля.

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, языковая компетентность.

Профессиональная деятельность специалиста медицинского профиля непосредственно связана с целым спектром собственно мировоззренческих проблем. Удовлетворение потребностей общества требует от современного специалиста высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, гражданской позиции, способности к инновационной деятельности, профессиональной активности и т.д. В связи с этим одной из главных задач высшей медицинской школы, является задача формирования профессионально-компетентного специалиста.

В содержание компетентности включаются следующие три аспекта: проблемно-практический – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации. Смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном аспекте, и, наконец, ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей. Таким образом, профессиональная компетентность предполагает введение человека в общий культурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек далее реализует себя как специалист, профессионал: из узкой сферы деловой эффективности он выходит в широкое пространство культуры [1, с. 115-119].

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также посредством активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни вуза.

М. Кяэрст отмечает, что при раскрытии содержания компетентности выделяются различные компоненты: предпосылки

компетентности (способности, талант, знания); деятельность человека (работа) как процесс (ее описание, структура, характеристика, признаки); результаты деятельности [2, с. 47-67].

Важными составляющими деятельности специалиста медицинского профиля являются его умение общаться с людьми, развитие навыков общения (коммуникативная компетентность), знания, особенности профессионального мышления, личностные качества. Профессиональная компетентность специалиста медицинского профиля включает специальную медицинскую подготовку, общечеловеческую культуру, его ценностные ориентации, коммуникативную грамотность.

В настоящее время известны следующие коммуникативные модели специалиста медицинского профиля: информационная (бесстрастный врач, независимый пациент); интерпретационная (убеждающий врач); совещательная (взаимно-согласующий врач); патерналистская (врач-опекун). Исследования показывают преобладания в России патерналистской модели взаимоотношений врача и пациента, основанной на неравенстве сторон, безоговорочном подчинении пациентов предписаниям врача. Принимая во внимание, что важнейшим фактором, определяющим успех лечения, является взаимодействие между специалистом медицинского профиля и пациентом, развитие речевой деятельности приобретает особую значимость. Субъект деятельности (пациент) может понимать объективное значение ситуации, но в его отношении к ней присутствуют личностные смыслы, которые и управляют его поведением. Именно поэтому пациента нельзя считать пассивным объектом медицинского вмешательства, к пациенту нельзя относиться просто как к организму. Лечение будет более эффективным, если рассматривать пациента как личность, обладающую социальными потребностями [3].

Коммуникативную компетентность специалиста можно охарактеризовать как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе [4, с. 43-48]. В связи с этим выделяют коммуникативную компетентность в профессиональной сфере, коммуникативную компетентность в личностной сфере и коммуникативную компетентность в социальной сфере.

Коммуникативная компетентность специалиста медицинского профиля в специальной сфере включает понимание и толкование профессиональных терминов, понятий (например, в беседе с коллегами, врачами разных специальностей, медсестрами и людьми, не имеющими отношения к медицине); понимание вербальных, формальных (формулы, снимками функционирования различных органов) и невербальных средств (мика и жесты в беседе с больным); умелое обращение со специально подготовленным материалом (графиками, снимками).

Коммуникация относится к основным потребностям врача, поскольку она является единственным в своем роде путем к пониманию, социальному сближению и взаимодействию. Любое культурное развитие базируется на информационном и мыслительном обмене, на обобщении и передаче из поколения в поколение информации и ценностей. Из них образуется культурная основа жизни индивидуума, группы и общества в целом. Коммуникативная компетентность можно рассматривать как определяющий фактор организации оптимальных взаимоотношений врача с другими, и эффективности профессиональных контактов типа «врач – пациент» и «пациент-врач», «врач-врач». Осуществление такого взаимодействия происходит с помощью языковой и профессионально-языковой компетентности. Формирование языковой компетентности происходит еще в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности в вузе при изучении различных дисциплин гуманитарного и естественно-математического циклов, а профессионально-языковая компетентность формируется при изучении спецдисциплин на старших курсах и через технологии устного и письменного общения, компьютерного программирования, включая общение через Интернет, развивается при взаимодействии типа «студент – преподаватель – студент», «студент – компьютер – студент», «студент – компьютер – студент – преподаватель», «преподаватель – компьютер – студент» при диагностике (экзамен), и проведении занятий.

Качество, характеризуемое комплексом знаний, умений и навыков, понимать профессиональную информацию, сохранять информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов относится к языковой компетентности. Язык это, главный носитель информации разного рода. В зависимости от того, к какой сфере человеческой деятельности относится та или иная профессиональная информация, языковые средства ее выражения приобретают большую или меньшую специфичность, образуя подязыки отраслей наук, профессий в нашем случае образуется подязык врача (терапевта, педиатра, стоматолога, хирурга и т.д.), как науки, так и профессии.

Мы рассматриваем коммуникативную компетентность как достигнутый уровень информационной деятельности для профессионального становления специалиста медицинского профиля.

Профессионально-языковой компетентностью, можно определить как профессионально значимое качество специалиста, характеризуемое комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему возможность воспринимать, понимать и поро-

ждать тексты, содержащие выраженную специфическими средствами подязыка профессии информацию, относящуюся к медицине, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов [5, с. 43-48].

В структуре профессионально-языковой компетентности выделяют следующие компоненты [5, с. 66-67]: владение специальной терминологией в объеме, необходимом и достаточном для полного и точного описания объекта медицины (болезнь), поскольку именно термины выражают основные понятия той или иной области знаний и связи между ними, в которых заключена основная информация. Этот компонент отражает наличие у студента медицинского профиля определенного объема теоретических знаний, как результат его обучения; знание того, каким образом понятие в своих основных признаках и связях находит выражение в особой языковой единице – термине, и вытекающее из этого знания, умение определить основные признаки и связи соответствующего научного понятия. Определяющим компонентом профессионально-языковой компетентности является – владение термином как особой языковой единицей, обусловленной как системой понятий в медицине, так и системой профессионального языка.

Особое значение имеет наличие знаний и умений студента медицинского профиля, составляющие второй компонент, поскольку усвоение знаний представляет собой центральное звено в подготовке к профессиональной деятельности обучающегося.

В ФГОС 3-го поколения для медицинских вузов выделяет следующие общекультурные компетенции: способностью и готовностью к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности; способностью и готовностью овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке.

Профессионально-языковая компетентность студента выделяют три таких уровня ее сформированности. Первый, низший – знание значений отдельных терминологических элементов. Второй уровень – умение получить целостное представление, о понятии исходя из знания значений каждого отдельного терминологического элемента. Третий, высший уровень профессионально-языковой компетентности – умение. Исходя из термина, на основе знания значений каждого терминологического элемента, и основных признаков соответствующего понятия, определить положение этого термина в терминосистеме, его связи с другими терминами, а значит, и связи данного понятия с другими. Сформированная профессиональная речь – это речь на профессиональную тематику при общении врача с врачом, а при общении на профессиональную тему врача и пациента, он должен обладать своеобразным «сниженным» вариантом профессиональной речи. Этим качеством должен овладеть студент в процессе обучения.

Профессиональная коммуникативная компетентность, является интегральным понятием, включающим такие умения, как умение свободно владеть репертуаром профессиональных речевых жанров, умение правильно использовать профессиональную терминологию, умение четко знать и выполнять свою «социальную роль» в профессиональном общении, умение использовать основные риторические правила и приемы при создании текста востребованного жанра и умение правильно использовать язык как систему. Так же профессиональная коммуникативная компетентность должна опираться на базу, которую составляют коммуникативная компетентность общения.

#### Библиографический список

1. Арановская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. – 2002. – № 4.
2. Кяэрст, М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией // Актуальные проблемы психологии труда. – Тарту, 1980.
3. Ефименко, С.А. Социология пациента: автореф. дис. ... д-ра социологических наук. – М., 2007.
4. Кабардов, М.К. Языковые и коммуникативные способности и компетенция / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопр. психологии. – 1996. – № 1.
5. Вязьмин, А.Я. Комплексный подход при подготовке молодых специалистов стоматологов / А.Я. Вязьмин, Ю.М. Подкорытов // Сибирский медицинский журнал. – 2010. – № 7.

#### Bibliography

1. Aranovskaya, I. Podgotovka specialista kak sociokulturnaya problema // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2002. – № 4.
2. Kyaehrst, M. Rassmotrenie kompetentnosti v psikhologicheskoy koncepcii sovershenstvovaniya upravleniya proizvodstvennoj organizaciey // Aktualnihe problemih psikhologii truda. – Tartu, 1980.

3. Efimenko, S.A. Sociologiya pacienta: avtoref. dis. ... d-ra sociologicheskikh nauk. – M., 2007.
4. Kabardov, M.K. Yazihkovihe i kommunikativnihe sposobnosti i kompetenciya / M.K. Kabardov, E.V. Arcishevskaya // Vopr. psikhologii. – 1996. – № 1.
5. Vyazjmin, A.Ya. Kompleksniyh podkhod pri podgotovke molodikh specialistov stomatologov / A.Ya. Vyazjmin, Yu.M. Podkrihtov // Sibirskiy medicinskiy zhurnal. – 2010. – № 7.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 37.01

*Fedotova A.D.* **BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS PROJECTION: COMPETENCE-BASED MODEL OF GRADUATE.** The projection stages of basic educational programs of higher education according to the results of implementation of Federal State Educational Standard of Higher Professional Education are represented in the article. Great attention the author joint with employers pays to the projection of competence-based model of graduate, emphasized in it not only common cultural and professional competences, identified by FSES HPE, but special competences, reflecting the profile of specialist training and employers demand to graduates of higher school as well.

**Key words:** Basic educational program, standard of professional activity, competence, competence-based model of graduate, competency-passport, the program of competence formation.

*А.Д. Федотова, аспирант ЗабГУ, г. Чума, E-mail: a.d\_fedotova@mail.ru*

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА

В статье на основе анализа результатов реализации ФГОС ВПО представлены этапы проектирования основных образовательных программ высшего образования. Особое внимание автор уделяет проектированию совместно с работодателями компетентностной модели выпускника, выделяя в ней помимо общекультурных и профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВПО, специальные компетенции отражающие профиль подготовки специалиста и требования работодателей в выпускникам высшей школы.

**Ключевые слова:** основная образовательная программа, стандарт профессиональной деятельности, компетентность, компетентностная модель выпускника, паспорт компетенции, программа формирования компетенции.

В настоящее время в системе высшего образования реализуются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) по направлениям (с получением академической степени) и по специальностям (с получением квалификации), причем в данном учебном году будет осуществлен первый выпуск магистров, прошедших обучение по данным стандартам.

Анализ и предварительные результаты реализации ФГОС по направлениям подготовки, реализуемым в Забайкальском государственном университете, позволяют выделить те системные изменения в организации образовательного процесса, которые связаны с переходом на ФГОС:

- изменение цели профессиональной подготовки: задается как ожидаемый результат – становление профессиональной компетентности;
- ориентация на универсальность, фундаментальность и практическую направленность;
- обновление принципов отбора содержания профессиональной подготовки;
- изменение образовательных стратегий и технологий профессиональной подготовки, обновление системы оценки результатов обучения;
- возможность реализации индивидуальной образовательной траектории, что выражается в модульности, вариативности основной образовательной программы, увеличении доли самостоятельной работы;
- обеспечение участия ведущих работодателей в разработке и обновлении образовательных стандартов и основных образовательных программ.

Проведенный анализ ФГОС [1] свидетельствует о перспективности их введения, поскольку он определяет требования именно к выпускнику как результату образовательного процесса, а не к самому образовательному процессу, предусматривает возможность сопряжения всех уровней образования за счет введения новой единицы учета «количества образования» – кредита или зачетной единицы; предоставляет большую свободу разработчикам основных профессиональных образовательных программ.

Однако реализация высшего профессионального образования на основе ФГОС требует поиска ответа на следующие

вопросы: Какими компетенциями должен обладать выпускник (какова компетентностная модель выпускника), чтобы соответствовать требованиям работодателя? Каково содержание и существенные характеристики конкретной компетенции выпускника? Как (на основе какого содержания, каких образовательных технологий и т.п.) можно её формировать в условиях вуза? Какие знания, умения, навыки должен продемонстрировать студент в рамках итоговой государственной аттестации, чтобы подтвердить уровень сформированности конкретной компетенции?

Разработка и реализация основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) в соответствии с ФГОС ВПО позволили выделить этапы проектирования ОПОП:

1. Анализ компетенций выпускника, представленных в ФГОС, их детализация для выпускника данной ОПОП, определение специальных компетенций (СК) поддерживающих профиль подготовки. Реализация данного этапа осуществляется с привлечением работодателей, учетом перспективных потребностей региона. Результат данного этапа – компетентностная модель выпускника.

2. Разработка паспортов компетенций, в которых отражены существенные характеристики конкретной компетенции, ее значимость в ожидаемом результате (подготовке выпускника); определена структура компетенции, выделены дескрипторы, которые позволяют оценить уровень сформированности компетенции; установлен минимальный (ожидаемый) уровень освоения данной компетенции. Результат данного этапа – совокупность требований к уровню сформированности компетенции.

3. Определение программ формирования компетенций, в которых определены перечень, содержание и трудоемкость учебных дисциплин, учебных и производственных практик, обеспечивающих формирование необходимых компетенций. Реализация данного этапа осуществляется с привлечением преподавателей участвующих в реализации ОПОП. Результат данного этапа – совокупность содержания образования (дисциплины учебного плана), методов и средств, обеспечивающих формирование компетенций заданного уровня.

4. Создание системы оценочных средств, позволяющих оценить запланированные результаты освоения дисциплин, сформированность компетенций. Результат данного этапа – комплекс

оценочных средств, включающая средства текущего (обеспечивающего установление сформированности запланированных знаний, умений и навыков по конкретной дисциплине, через умение применять их на практике), рубежного или промежуточного контроля (обеспечивающего установление сформированности запланированных в модуле или цикле компетенций), а также средств для самооценки (дающие возможность студенту самостоятельно оценивать уровень сформированности тех или иных компетенций и корректировать образовательную траекторию).

5. Формирование программы итоговой государственной аттестации, в рамках которой осуществляется оценка сформированности профессиональных компетенций выпускника определенных ФГОС ВПО. Итоговая государственная аттестация включает: выпускную квалификационную работу и междисциплинарный государственный экзамен (по решению вуза), который может содержать компетентностно-ориентированные тестовые задания, профессионально-ориентированные ситуационные задачи, комплексные квалификационные задания и т.п. Реализация данного этапа осуществляется с выпускающей кафедрой с привлечением преподавателей, участвующих в реализации ОПОП.

6. Анализ результативности подготовки выпускников и коррекция ОПОП в части уточнения структуры компетенций, состава дисциплин, представленных в учебном плане, содержания рабочих программ учебных дисциплин, программ практик, учебно-методической документации, обеспечивающей реализацию соответствующей ОПОП, системы оценочных средств. Реализацию данного этапа осуществляет выпускающая кафедра по результатам опросов работодателей и выпускников ОПОП последних лет.

Рассмотрим более подробно первый этап проектирования ОПОП.

В настоящее время одной из главных задач системы высшего образования, в связи с ростом требований к квалификации и качеству подготовки специалистов, является полный учет требований работодателей и потребностей региона. Сегодня государственное задание вузу формулируется, исходя из потребностей региона, которые в обобщенном виде (по укрупненным направлениям подготовки) представляются региональными ведомствами в Минобрнауки Российской Федерации.

На основе потребностей региона и социального заказа общества высшее учебное заведение определяет профиль подготовки будущих выпускников в рамках выделенного направления подготовки. Выбор профиля подготовки выпускников с учетом особенностей региона – важнейший путь сохранения и развития экономики края, национально-культурных и исторических традиций региона, формирования основной системы ценностей, обеспечивающий социальную и политическую стабильность региона.

Забайкальский край – трансграничный регион – особое в цивилизационном отношении образование со своими угрозами безопасности информационной, экономической, демографической и др. Забайкальский край имеет большую по протяженности границу с Китаем и Монголией. В регионе имеются древние этносы, разделенные границами; их история и культура драматически связаны и зависимы от развития, исторических этапов межкультурного и межкультурного взаимодействия. Поэтому, например, по направлению подготовки «Экология и природопользование» в ЗабГУ разработана магистерская программа «Экологическая экспертиза». Выбор данной магистерской программы связан с территориальным расположением Забайкальского края: Россия – Китай – Монголия; необходимостью подготовки специалистов способных обеспечить экспертизу не только на внутреннем, но и на внешнем потребительском рынке. По направлению «Педагогическое образование» профили определены в соответствии со школьными предметами, причем обучение ведется одновременно по двум профилям «Физики и информатика», «Русский язык и литература», «Биология и химия» и т.д. Это связано с необходимостью обеспечения учителей сельских школ педагогической нагрузкой, в условиях сложившейся демографической ситуации, оттока трудоспособного населения из Забайкальского края.

Усиление ориентации высшего образования на экономику нашло отражение в непосредственном привлечении к разработке и формулировке компетенций работодателей. При проектировании ОПОП в соответствии с ФГОС ВПО для каждой образовательной программы, с учетом выбранного профиля, совместно

с работодателями определяются требования к выпускникам, которые формулируются в компетентностном формате. Разрабатываемые перечни компетенций представляют собой целостные образования, которые описывают требования того, что выпускники вузов должны знать, уметь, чем они должны владеть по окончании учебного заведения, какими профессиональными и личностными качествами они должны обладать.

Реализация требований работодателей к выпускникам проявляется в создании компетентностной модели выпускника, которая наряду с компетенциями определенными в ФГОС (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные) включает специальные компетенции, определенные совместно с работодателями исходя из профиля подготовки обучающихся и требований профессионального стандарта, если таковой имеется.

Необходимо отметить, что при создании компетентностной модели выпускника нужно учесть, что профессиональные стандарты (требования работодателей) в основном направлены на решение практических задач, соответствующих нынешнему уровню развития экономики, проблемы фундаментальности и системности образования уходят на второй план. Переоценка роли профессиональных стандартов при решении образовательных задач может привести к снижению качества высшего образования и качества кадрового обеспечения российской науки. Профессиональные стандарты могут служить лишь одним из источников исходных данных, некоторых ориентиров при разработке компетентностной модели выпускника, но не могут быть основой ее разработки. Поэтому при создании компетентностной модели выпускника необходимо предостеречь происходящие изменения в высшем профессиональном образовании – утрата фундаментальности, научной составляющей, смещение акцентов со стратегической подготовки специалистов, в сторону конкретных потребностей рынка труда.

В современных условиях фундаментальность образования актуальна вдвойне: выпускникам вузов она позволяет быть более успешными в своей профессии, ориентироваться в сложной экономической обстановке, а при смене профессии в рамках выбранного направления быстрее адаптироваться к новым видам деятельности.

В качестве примера рассмотрим компетентностную модель выпускника по направлению «Педагогическое образование», при создании которой было предусмотрено преодоление следующих проблем: несоответствие ожидаемых требований работодателей; несоответствие ФГОС ВПО педагогического образования требованиям новых ФГОС общего образования и стандартам педагогической деятельности; отсутствие в ФГОС компетенций определяющих предметную подготовку будущих учителей.

Реализация ФГОС ВПО определяет необходимость формирования всех общекультурных (ОК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), представленных в стандарте. Совершенство профессиональных компетенций (ПК) определяется видами профессиональной деятельности, к выполнению которых должен быть готов выпускник. Так по направлению «Педагогическое образование» в стандарте выделено четыре вида профессиональной деятельности: в области педагогической деятельности, в области научно-исследовательской деятельности, в области управленческой деятельности, в области культурно-просветительской деятельности. Вуз, проектируя ОПОП, определяет виды профессиональной деятельности (два-три вида, из предложенных в стандарте), к реализации которых осуществляется подготовка. Выделенные виды профессиональной деятельности определяют группы профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы при реализации конкретной ОПОП.

Работа по созданию компетентностной модели современного учителя-предметника позволила не только сгруппировать предложенные в ФГОС профессиональные компетенции по видам деятельности, но и дополнить совокупность компетенций, определенных в ФГОС, специальными компетенциями (СК). Специальные компетенции разделены нами на две группы: предметные, определяющие предметную подготовку будущего учителя, и педагогические, определенные, исходя из требований ФГОС общего образования и стандарта педагогической деятельности. Если первая группа специальных компетенций (предметные) различна для каждого профиля подготовки, то вторая группа специальных компетенций (педагогические), дополняя профессиональные компетенции, выделенные в ФГОС, одинакова для всех профилей подготовки. В обобщенном виде компетентностная модель современного учителя-предметника представлена на рис. 1.

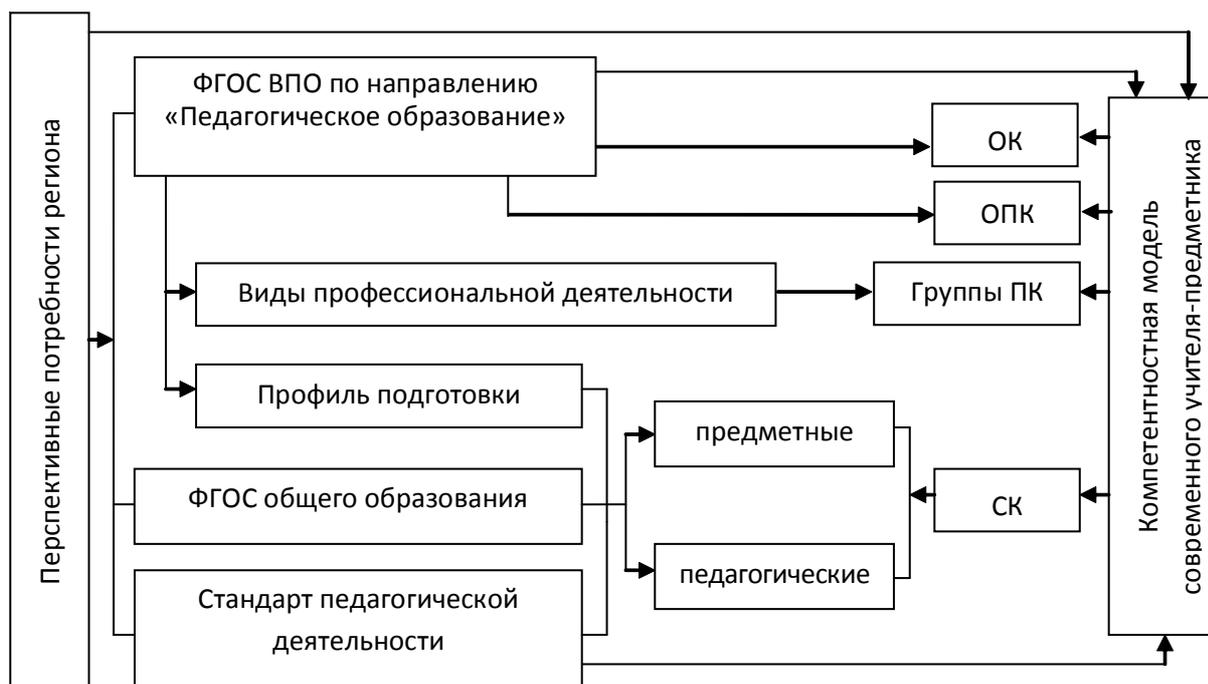


Рис. 1. Компетентностная модель современного учителя предметника

При дополнении компетентностной модели современного учителя-предметника специальными компетенциями (предметными и педагогическими) мы исходили из того, что компетенции:

– это комплексные характеристики готовности выпускников применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности;

– формулируются не для каждого предмета отдельно, а представляют собой обобщенные результаты образовательного процесса;

– могут формироваться разными путями, причем набор дисциплин, который будет использован для формирования одной компетенции или группы родственных компетенций, можно менять.

Обязательные общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК) компетенции представлены в ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование». Ниже приведены примеры специальных компетенций по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физика», которые сформулированы на основе методических рекомендаций Научно-методического совета по физике Минобрнауки РФ [2] и стандарта педагогической деятельности предложенного авторским коллективом под руководством профессора В.Д. Шадрикова [3].

Специальные компетенции (предметные):

- знает концептуальные и теоретические основы науки-физики, ее место в общей системе наук и ценностей СК-1;
- знает историю развития и становления физики, ее современное состояние СК-2;
- владеет научными основами физики, необходимыми для ее трансляции обучающимся в соответствии с образовательной программой СК-3;

- владеет специальными знаниями, необходимыми для освоения теории и методики обучения физике СК-4 [2, с. 30-32].

Специальные компетенции (педагогические):

- готов к постановке целей и задач педагогической деятельности СК-5;
- способен осуществлять мотивацию обучающихся СК-6;
- способен разрабатывать и реализовывать программы педагогической деятельности и принятия педагогических решений СК-7;
- готов к организации учебной деятельности СК-8 [3, с. 15].

Подводя итог, можно констатировать, что создание компетентностной модели выпускника – это первый шаг в разработке ОПОП, поскольку «поиск эффективных механизмов реализации образовательного процесса и оценки его результатов определяются, прежде всего, современной идеологией образования, которая характеризуется ориентацией образования на компетентностный подход» [4, с. 24].

Сегодня продолжается работа по формированию ОПОП: разрабатываются паспорта компетенций, программы формирования компетенций [5]; создаются рабочие программы учебных дисциплин, программы практик в компетентностном формате; создаются фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации; разрабатываются требования к итоговой государственной аттестации. Эффективность данной работы определяется участием ведущих работодателей в разработке и реализации ОПОП, диалог с которыми должен стать основой развития высшего профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт по направлению «Педагогическое образование». – М., 2010.
2. Бюллетень Научно-методического совета по физике / сост. Н.М. Кожевников. – СПб., 2012. – № 4.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М. 2010.
4. Старостина, С.Е. Проектирование процесса естественнонаучного образования в вузе и условий повышения его эффективности // Школа будущего. – 2011. – № 1.
5. Азарова, Р.Н. Разработка паспорта компетенции: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj standart po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie». – M., 2010.
2. Byulleten' Nauchno-metodicheskogo soveta po fizike / sost. N.M. Kozhevnikov. – SPb., 2012. – № 4.
3. Metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov / pod red. V.D. Shadrikova, I.V. Kuznecovoj. – M. 2010.

4. Starostina, S.E. Proektirovanie processa estestvennonauchnogo obrazovaniya v vuze i usloviy povysheniya ego ehffektivnosti // Shkola buduthego. – 2011. – № 1.
5. Azarova, R.N. Razrabotka pasporta kompetencii: metodicheskie rekomendacii dlya organizatorov proektnihk rabot i professorsko-prepodavateljskikh kollektivov vuzov / R.N. Azarova, N.M. Zolotareva. – М., 2010.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 37.013

*Burova, N.V. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TRADITIONS OF CULTURE OF THE DON COSSACKS IN EDUCATIONAL SPHERE.* In the article features of the cultural traditions of the don Cossacks, stand out the functions of the cultural traditions of the don Cossacks in the educational sphere.

**Key words: the traditions of culture, traditions of the don Cossacks, the functions of the cultural traditions of the don Cossacks in the education system.**

*N.V. Бурова, соискатель каф. теории, методики и организации социокультурной деятельности ВГАПК ПРО, педагог дополнительного образования, руководитель образцового казачьего фольклорного ансамбля «Семья», МОУ ДОД ДЮЦ Красноярского района, г. Волгоград, E-mail: setuya-burov@yandex.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИЙ КУЛЬТУРЫ ДОНСКИХ КАЗАКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

В статье рассматриваются особенности традиций культуры донских казаков, выделяются функции традиций культуры донских казаков в образовательной сфере.

**Ключевые слова: традиции культуры, традиции культуры донских казаков, функции традиций культуры донских казаков в системе образования.**

Вопросы воспитания человека являются одними из ключевых для инновационного развития современной системы образования. Рассмотрение данных вопросов всецело связано с культурой, что подтверждает ряд нормативных документов, которые определяют стратегию развития современного образования.

Так, в национальной доктрине образования в Российской Федерации, определяющей стратегию, цели воспитания и обучения в области образования на период до 2025 года, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 отмечено, что «система образования призвана обеспечить: историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры» [1]. Обеспечение распространения и развития национальной культуры системой образования – сложная задача, которая предполагает не только преодоление отчуждения современной молодежи, снижения интереса к национальным традициям, но и разработку образовательных программ опирающихся на национальные культурные ценности, традиции.

В Законе Российской Федерации «Об образовании», принятом Государственной Думой 21 декабря 2012 года, среди основных принципов правового регулирования отношений в сфере образования является «принцип защиты и развития этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [2, с. 3], что говорит о единстве образовательного и культурного пространств в развитии, воспитании и обучении ребенка.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, указано, что развитие гражданина России в рамках общего образования осуществляется в педагогическом процессе «осознанного восприятия и принятия обучающимися ценностей: семейной жизни; культурно-регионального сообщества; культуры своего народа; российской гражданской нации; мирового сообщества». Принятие культуры и духовных этнокультурных традиций, согласно Концепции, рассматривается как необходимая более высокая ступень развития человека, важный этап развития гражданского самосознания. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности неотделимо от жизни человека во всей её полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования современный человек сегодня рассматривается как человек, «любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции» [4]. Во ФГОС отраже-

но, что становление личности ученика происходит не только через знакомство с культурой края, но и на основе осознания и признания ценностей традиций культуры самим ребенком, так как уважение к культуре своего края и Отечества возникает после понимания и осознания ребенком ценностей отечественной культуры.

Содержание выделенных документов показывает, что возвращение человека в ценностное пространство культуры – актуальная задача современного образования. Однако, в существующей образовательной практике есть ряд проблем, затрудняющих выполнение запроса общества и государства. Одной из таких проблем является необоснованность механизмов, способствующих достижению обозначенного «портрета» современно-го ребенка.

Проводимое нами исследование, позволило определить традиции культуры, как один из механизмов воспитания человека культуры. Анализ работ С.А. Арутюнова, Э.С. Маркаряна, К.В. Чистова И.В. Суханова и проведенное нами исследование позволили нам рассматривать традиции культуры как **опыт духовной жизни общества** обеспечивающий ему продолжение в веках. В исследованиях авторов, традиции культуры рассматриваются: как информационная характеристика культуры, охватывающая все области жизни (Э.С. Маркарян); как набор стереотипов, обеспечивающий переход от одной типовой ситуации к другой (К.В. Чистов); как «средство передачи и формирования духовных качеств, необходимых для нормального функционирования сложных общественных отношений» (И.В. Суханов). Опираясь на исследования вышеназванных авторов, нами сделаны выводы о том, что традиции культуры можно рассматривать как механизм передачи устоявшихся элементов культуры, включая стереотипы, понятия, ценности, принятые обществом [5]. Вместе с тем, гарантией передачи устоявшихся элементов культуры является сам человек. Его отношение и личностное принятие традиций культуры является важной составляющей содержания традиций.

Традиция становится живой тогда, когда воспринята человеком и находится внутри человека. И.В. Суханов понимает традиции как средство передачи и формирования в новых поколениях духовных качеств, а предписанные стереотипные действия во время выполнения обычая, обряда формируют эти духовные качества. Мы соглашались с определением И.В. Суханова, что традиции «раскрывают человеку, во имя чего следует жить, трудиться и бороться» и, следовательно, прямо обращены к духовному миру человека [6, с. 9].

Определяющей для нас в понимании традиций культуры стала мысль о том, что человек культуры рассматривается как

«духовная личность, способная к осознанию принадлежности к определенной культуре, принятию ее ценностей, к выбору образа жизни и поведения» в культуре [7, с. 77]. Поэтому, действия человека, соблюдение им обычаев, обрядов, норм прошлых поколений, передача их в веках зависят от того, каков внутренний мир этого человека. Действуя в рамках традиций, человек именно потому и совершает обряд, обычай или ритуал, что воспринял опыт духовной жизни близкого ему этнокультурного сообщества, его ценности, идеи, взгляды, его отношение к миру, событиям жизни. Этот опыт у различных этнокультурных сообществ будет различным, так как они формировались в разных географических, исторических условиях и на их формирование оказали влияние многие другие факторы, такие как соседство с другими сообществами, религиозные убеждения.

Традиции культуры всегда связаны с определенным этнокультурным сообществом, этносом, народом, в связи, с чем в каждом сообществе приобретают свои специфические особенности. Одним из уникальных этнокультурных сообществ являются донские казаки.

Рассматривая особенности традиций культуры донских казаков, мы обратились к работам Н.А. Минникова, В.Н. Королева, И.О. Тюменцева, М.А. Рыбловой, А.И. Ригельмана, В.М. Пудавова, Е.П. Савельева. В ходе проведенного анализа нами был сделан вывод о том, что традиции культуры донских казаков это специфическая система обрядов, управление казачьей общиной по демократическим принципам казачьего круга, комплекс военно-патриотических ценностных ориентаций, донской казачий говор, особая музыкально-хореографическая традиция с трюковой пляской и особым гендерным отношением в хореографии, казачье многоголосье с «дишкантом», репертуарная система домашних и воинских песен, предпочтительность воинских занятий и т.д.

Донские казаки это особое сообщество, так как с XVII века в его составе присутствуют различные этносы (калмыки, русские, украинцы, черкесы, ногайцы, татары). Формируясь во фронтальной зоне (экстремальной контактной зоне пограничья) «между лесом и степью, кочевниками и славянами, христианством и исламом» [8], традиции культуры донских казаков, адаптировались к различным этносам и представляют собой их обобщенный опыт и в этом они восходят к универсальности, целостности. При этом традиции культуры донских казаков имеют свою основу, выделяющую казаков среди других этносов.

Кем бы ни был казак, где и на какой бы чужбине не оказался первое, что всегда объединяет его со своими братьями казаками – «казачий дух». Казачество в этом смысле, как уникальный феномен есть не что иное, как объединяющее «состояние духа». Об этом говорит казачья пословица: «казаки от казаков ведутся». Смысл ее, на наш взгляд, кроется не столько в родовой принадлежности казаков, а принадлежности к особому «казачьему духу» и в необходимой передаче качеств казака последующему поколению. Эту мысль подтверждает и казачья заповедь: «Казакom нужно родиться! Казакom, нужно стать! Казакom нужно быть! Тогда обретешь Царство Небесное и Славу в потомках!».

Человек, сформированный и воспитанный таким образом, что при любых меняющихся социальных и экономических условиях, при смене географического места проживания (к примеру, поселения Некрасовских казаков в Турции или долговременные походы донских казаков за пределы России) именно сам человек, воспитанный по «казачьему манеру» становится устойчивой единицей, столпом и основой всей казачьей культуры, с обычаями, обрядами и нормами. Таким образом, традиции культуры донских казаков это, прежде всего, духовный опыт становления «казачьего духа», обеспечивающего продолжение сообщества в веках через обычаи, нормы, обряды, фольклор, ценностные ориентации, и т.д. [9].

Содержание традиций культуры донских казаков наиболее полно раскрывает свои возможности в системе функций, совокупность которых мы определяем как педагогический потенциал. Педагогический потенциал различных объектов культуры, согласно Т.А. Затяминой, это совокупность возможностей, позволяющая увидеть значимость рассматриваемых объектов, явлений с целью развития, воспитания человека культуры [10]. В числе функций традиций культуры донских казаков мы выделили: **мемориальную, идентификационно-интеграционную, регулятивно-нормативную, обретения трансцендиального бытия.**

В **мемориальной функции** (в переводе с латинского *memoria* – память) раскрывается стереотипизированная проявленность традиций. В этой функции обнаруживается степень сохранности в памяти сообщества донских казаков знаний об обычаях, обрядах, ценностях, нормах жизни народа. В данной функции традиций культуры проявляется стабилизирующая основа для инновационных преобразований происходящих в культуре. Мемориальная функция направлена не только на получение знаний о системе ценностных отношений, идей, значений человека, характерных для традиционной культуры своего народа, на умение воспринимать, понимать «язык традиций», но и на восстановление связи отдельного ребенка с культурой предков, с казачьим сообществом, со своими казачьими корнями. Узнавая традиции культуры предков, дети не только получают новую информацию о культуре, но и познают себя, находят в себе и в своих родных объяснения особенностей языка, действий, соблюдения норм, обрядов, отличных от других людей и, таким образом, восстанавливают преемственность опыта поколений. Проявление этой функции мы наблюдали у детей, когда они находили для себя ответ, почему их бабушки имеют специфический говор (с фрикативной «г», мягкой фонемой «т» с глаголах, со словами, понятными только донским казакам) или поют такие песни, которые никогда не звучат по телевизору (песни воинского содержания, исполняющиеся от лица мужчины, низкорегистровые, многоголосные, с характерной артикуляцией, с внешней монотонностью и архаичностью мелодического склада). Не развитием этой функции нарушается связь человека с культурой своего народа не позволяет выстроить систему взаимоотношений детей родителей и дает эффект «Ивана, не помнящего родства».

В **идентификационно-интеграционной функции** традиций культуры раскрывается их этнокультурная обусловленность, что проявляется в самобытности, неповторимости, возможности сохранить свою духовно-персоналогическую специфичность, не растворившись во всеобщем. Данная функция связана с открытием смыслов в обычаях, правилах, нормах, усваиваемых в традициях культуры.

Именно данная функция делает возможным воздействовать традиции на обстоятельства. Эта функция связана, прежде всего, с деятельностью, определяющей степень свободы движения в его бытии. В идентификационной стороне функции раскрывается способность определить принадлежность к традициям культуры сообщества, состоящего из множества объединенных индивидов, отождествить себя с тем или иным сообществом, найти общность интересов, взглядов, норм, поведения. Вступая в различные формы взаимодействия как внутри своего этнокультурного сообщества, так и за его пределами, ребенок определяет свое место в системе культур этносов. В ходе наблюдения он обнаруживает в других и в себе различные и сходные черты, нормы поведения, знания.

Усвоение традиций культуры сообщества, в котором живет человек, и осознание себя как части этнокультурного сообщества помогает ему гармонично сосуществовать внутри него. Развитие интеграционной стороны этой функции позволяет детям комфортно чувствовать себя в этнокультурном пространстве, внутри которого они находятся. Дети могут расшифровать казачью символику, заложенную в традициях культуры. Они понимают, что означают те или иные культурные казачьи символы и знаки и знают правила их использования в традиции (в одежде, к примеру, это лампасы, кубанки, тумачи, серьги у мужчин, наклон при ношении мужского головного убора на правую сторону), дети понимают почему так особенно звучат песни, смотрятся танцы казаков. Открывая для себя смыслы традиций, школьники охотно участвуют в деятельности по сохранению и возрождению казачьей культуры, соблюдают обычаи и обряды, принятые в культуре донских казаков. Другими словами, дети охотно «разговаривают» на языке традиций этнокультурного сообщества, внутри которого находятся. Не отказываясь от своей индивидуальности, они не противопоставляют себя этнокультурному сообществу.

В **регулятивно-нормативной функции** традиций культуры раскрывается их внешняя практическая сторона в непосредственной взаимообусловленности с внутренними, глубинными истоками.

Эти истоки лежат в духовных корнях народа. Поэтому, данная функция также связана с формированием мировоззрения ребенка, его мировосприятия. Без духовных корней любая традиция, будь то обряд или обычай, забывается и угасает. Только

традиции, содержащие в себе духовные и мировоззренческие основы, продолжают существовать в новых поколениях, определяя их ценностные ориентиры. Регулятивно-нормативная функция традиций культуры связана с теми нормами, которые соответствуют ценностям и принципам, характерным для жизнедеятельности конкретного этнического сообщества. Именно благодаря выполнению норм, мы можем отличить без труда, к традициям культуры какого народа относится тот или иной образец фольклора, артефакт либо проявление человеческой деятельности.

Нормативная сторона функции традиций культуры исходит из того, что традиции отбирают из них те нормы, которые соответствуют ценностям и принципам, характерным для конкретного этнического сообщества. В регулятивной стороне функции традиций отражается допустимость и степень отклонения от принятого образца, правила, нормы. При наличии этой функции, человек способен продемонстрировать умения и навыки, полученные в традициях народной культуры. Так, в нашей практике, одни воспитанники могли легко продемонстрировать приемы традиционной хореографии или исполнить песню, показать умения при изготовлении традиционных предметов быта, завести традиционную игру, других же при просьбе показать на практике свои умения, это задание пугало и стесняло. От таких воспитанников можно было услышать: «я не могу это сделать, это для меня страшнее, чем ЕГЭ». Эта функция также ставит человека перед выбором принятия норм, правил, ценностей, образа жизни сообщества. Так, в нашей практике, мы наблюдали детей, которые не могли позволить вести себя разгульно во время поста. Они стремились использовать время святок или масленицы для справления традиционных обычаев хождения колядовщиков, сжигания чучела, выпечки блинов в отличие от других сверстников, проводивших свободное время в привычном для них режиме.

Выделенные в традициях культуры донских казаков функции существуют самоценно, а также объединяются и интегрируются. Соединяясь вместе, эти функции позволяют выделить еще одну функцию, которая дает человеку понимание как выстраивать свою жизнь. Ее специфика в способствовании приобретению опыта духовной жизни, необходимого для бытия человека.

#### Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 [Э/р]. – Р/д: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
2. Закон Российской Федерации «Об образовании»: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Э/р]. – Р/д: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009. Сер. «Стандарты второго поколения».
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
5. Арутюнов, С.А. Народы и культура. Развитие и взаимодействие. – М., 1989.
6. Суханов, И.В. Обычаи, традиции и преемственность поколений. – М., 1976.
7. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
8. Рыблова, М.А. Мужские сообщества донских казаков как социокультурный феномен XVI-первой трети XIX века: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – СПб., 2009.
9. Бурова, Н.В. Осмысление понятия традиций культуры донских казаков в контексте духовно-нравственного воспитания / Н.В. Бурова, Д.В. Буров // Сборник образовательных программ и методических рекомендаций по реализации этнокультурного казачьего компонента в образовании; под ред. М.Б. Кусмарцева. – Волгоград, 2012. – Т. 2.
10. Затымина, Т.А. Постдипломная подготовка педагога-музыканта к реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2009.

#### Bibliography

1. Nacionalnaya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751 [Eh/r]. – R/d: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
2. Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii»: prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 21 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. [Eh/r]. – R/d: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>
3. Danilyuk, A.Ya. Konceptiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – M., 2009. Ser. «Standartih vtorogo pokoleniya».
4. Federalnijih gosudarstvennih obrazovatel'nyh standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot «17» dekabrya 2010 g. № 1897 [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
5. Arutyunov, S.A. Narodih i kul'tura. Razvitie i vzaimodejstvie. – M., 1989.
6. Sukhanov, I.V. Obichchai, tradicii i preemstvennostj pokolenij. – M., 1976.
7. Bondarevskaya, E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov-na-Donu, 2000.
8. Rihblova, M.A. Muzhskie soobthstva donskikh kazakov kak sociokul'turnih fenomen XVI-pervojj tretej XIX veka: avtref. dis. ... d-ra ist. nauk. – SPb., 2009.
9. Burova, N.V. Osmihslenie ponyatiya tradiciyj kul'turih donskikh kazakov v kontekste dukhovno-nravstvennogo vospitaniya / N.V. Burova, D.V. Burov // Sbornik obrazovatel'nyhkh program i metodicheskikh rekomendacij po realizacii ehtnokul'turnogo kazach'ego komponenta v obrazovanii; pod red. M.B. Kusmarceva. – Volgograd, 2012. – T. 2.
10. Zatyamina, T.A. Postdiplomnaya podgotovka pedagoga-muzihkanta k realizacii razvivayuthego potenciala muzihkalnoj deyatelnosti rebenka: dis. ... d-ra ped. nauk. – Volgograd, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.06.13

УДК 378

*Lukyanenko V.P., Volikov R.A. BIOMECHANICAL FEATURES OF BOXERS' STRIKING ACTIONS.* The article in detail reveals biomechanical features of boxers' striking movements, provides a brief description of types of muscle tension at impact.

**Key words:** biomechanical features, striking action, the force of boxer's impact, ballistic type of action, neballistichesky type of action.

**В.П. Лукьяненко**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики физической культуры, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: viktort246@mail.ru; **Р.А. Воликов**, аспирант, тренер-преподаватель МОУ ДОД ДЮСШ № 5, г. Ставрополь, E-mail: volikov-2014@mail.ru

## БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДАРНЫХ ДВИЖЕНИЙ БОКСЕРОВ

В статье подробно раскрываются биомеханические особенности ударных движений боксеров, дается краткая характеристика типов напряжения мышц при нанесении ударов.

**Ключевые слова:** биомеханические особенности, ударное движение, сила удара боксера, баллистический тип движения, небаллистический тип движения.

Анализ научно-методической литературы по боксу свидетельствует о том, что определенная согласованность движений ног, туловища и рук обеспечивает существенное увеличение силы удара боксера. Такие специалисты, как И.П. Дегтярев [1], В.И. Филимонов [2] считают, что ее возрастание обеспечивается следующими основными фазами ударного движения:

- \* отталкивающим разгибанием ноги;
- \* вращательно-поступательным вращением туловища;
- \* ударным движением руки к цели.

Указанная последовательность работы звеньев тела в ударном движении подтверждается исследованиями биодинамических особенностей движений в боксе (О.П. Топышев, Г.О. Джеро-ян) [3]. Исследователи установили необходимость последовательного включения в ударное движение мышц ног, туловища и рук, а также рационального распределения усилий, передаваемых от дистальных к проксимальным звеньям тела при выполнении удара в боксе.

Нарушения в согласованности движений конечностей и туловища приводят к существенному снижению силовой характеристики удара. У менее квалифицированных боксеров наиболее отстающим звеном являются мышцы ног. Так, например, З.М. Хусайнов [4] установил, что силовая характеристика удара у мастеров спорта на 39% зависит от усилий мышц ног, на 37% – от усилий мышц туловища и на 24% – от усилий мышц рук. В то же время наиболее слабым звеном при выполнении ударного движения у боксеров-юношей являются ноги, их вклад в силовую характеристику удара всего лишь 16%.

Исследованием В.Г. Полякова [5] было установлено, что эффективность удара во многом обусловлена опережающим движением таза по отношению к плечевому поясу, что приводит к предварительному растяжению мышц туловища. По мнению автора, последнее способствует созданию необходимых условий для осуществления последующего сокращения и активного включения мышц туловища в ударное движение.

С учетом вышеизложенного можно заключить, что эффективность боксерских ударов зависит от уже представленной выше последовательности включения звеньев тела в ударное движение.

Таким образом, сила удара боксера является результатом последовательного сочетания скоростей отдельных звеньев тела: ног, туловища, руки. При этом имеет место последовательный разгон звеньев тела снизу вверх, т.е. каждое последующее звено начинает движение, когда скорость предыдущего достигает своего максимального значения. Причем с ростом спортивного мастерства и уровня физической подготовленности боксеров увеличиваются и значения максимальной скорости движения отдельных звеньев, начиная с ног, и заканчивая кистью бьющей руки. Кулак при этом движется с непрерывно нарастающей скоростью вплоть до момента удара.

Установленный механизм увеличения скорости звеньев тела при нанесении удара в литературе сравнивается с «волной» или «движением кнута» Б.И. Бутенко [6]. Ударные движения квалифицированных боксеров выполняются, как последовательная волна мышечных напряжений, направленных снизу вверх. Одновременное включение в работу всех мышц в начальной фазе

движения наблюдается лишь у начинающих, неквалифицированных боксеров.

Подробно биодинамические особенности ударного взаимодействия рассмотрены в учебном пособии В.И. Филимонова, Р.А. Пигмедзянова [7]. Некоторые специалисты выделяют в ударном движении боксера две основные части. В первой части осуществляется разгон всех звеньев тела, участвующих в ударном движении, в связи с чем они приобретают определенное количество движения. Во второй части происходит последовательное торможение звеньев тела снизу вверх за счет тормозящих действий левой и правой ноги.

Выявленный механизм движения, по мнению Л.В. Чхаидзе [8], в значительной мере способствует увеличению скорости вышерасположенных звеньев тела, включая кулак бьющей руки, и соотносится с баллистическим характером движения.

Рассмотрим подробнее движения в боксе, в которых проявляется баллистический тип напряжения мышц. Баллистическими движениями называют такие движения, при которых мышцы-агонисты активны в начале движения, а затем оно продолжается по инерции; антагонисты при этом расслаблены. Развитию силы способствуют участие в движении большой массы и высокая скорость движений.

Некоторые исследователи считают, что баллистический тип движений является наиболее совершенным и экономичным. Это объясняется тем, что накопленная в начальной фазе кинетическая энергия используется наиболее целесообразно, а дополнительные усилия сведены к минимуму.

Большое число движений при хорошо выработанном навыке, совершаются по инерции (сюда относятся многие ударные движения). Баллистический тип движения, хотя и достаточно распространен, нельзя считать универсальным. По мнению Н.А. Бернштейна [9], сформулировавшего общие принципы координации движений, баллистические движения являются одной из разновидностей динамически устойчивых движений.

При баллистических движениях, отличающихся высокой техникой выполнения, максимум развиваемой силы приурочен к началу движения. При небаллистических движениях наносятся, как правило, нокаутирующие удары, движения при этом носят ярко выраженный силовой характер, и совершаются как бы на вожжах, при одновременном напряжении антагонистов. Это обеспечивает развитие максимума силы к концу движения, а также большую точность и помехоустойчивость при некотором проигрывании в скорости. Кроме того, при этом возможна коррекция по ходу.

Тактические удары, финты, джебы выполняются с дальней дистанции по механизму баллистических движений, они менее точны и сильные, но имеют высокую финальную скорость. Следует подчеркнуть (и это подтверждается практикой бокса), что боксеры высокой квалификации в зависимости от ситуаций способны наносить те и другие разновидности ударов. Анализируя биодинамические характеристики ударов боксеров, А.Я. Бунин [10] рекомендует оптимизировать постановку ударной техники по следующим параметрам: сила удара; импульс удара; время ударного движения; траектория удара.

В заключение нужно отметить, что причиной возможного отклонения в технике ударных движений, наряду с ошибками обучения, может быть недостаточный уровень общей и специальной физической подготовленности боксера. Отставание в

развитии отдельных мышечных групп может привести к несовершенству двигательной структуры, к невозможности полноценного использования силового потенциала в целостном ударном движении.

#### Библиографический список

1. Дегтярев, И.П. Бокс: учеб. пособие для институтов физической культуры. – М., 1979.
2. Филимонов, В.И. Бокс, кик-боксинг, рукопашный бой / В.И. Филимонов, Р.А. Пигмедзянова. – М., 1999.
3. Топышев, О.П. Биомеханический анализ структуры прямого удара / О.П. Топышев, Г.О. Джероян // Бокс: ежегодник. – М., 1978.
4. Хусайнов, З.М. Формирование ударных движений с учетом скоростно-силовых особенностей боксеров-юношей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983.
5. Поляков, В.Г. Методика обучения основным ударам в боксе на базе применения специальных тренажерных устройств: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
6. Бутенко, Б.И. Специальная физическая подготовка боксера. Вопросы современного бокса. – Волгоград, 1968.
7. Филимонов, В.И. Педагогическая система физической подготовки боксеров: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2003.
8. Чхаидзе, Л.В. Биомеханика баллистических движений человека // Материалы 1-й Всероссийской конф. по биомеханике спорта. – М., 1974.
9. Бернштейн, Н.А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966.
10. Бунин, А.Я. Оценка эффективности воздействия удара на цель // Бокс 1999. Альманах. – М., 1999.

#### Bibliography

1. Degtyarev, I.P. Boks: ucheb. posobie dlya institutov fizicheskoy kul'turii. – M., 1979.
2. Filimonov, V.I. Boks, kik-boksing, rukopashniy бой / V.I. Filimonov, R.A. Pigmedzyanova. – M., 1999.
3. Topishev, O.P. Biomekhanicheskiy analiz strukturii pryamogo udara / O.P. Topishev, G.O. Dzheroyan // Boks: ezhegodnik. – M., 1978.
4. Khusyaynov, Z.M. Formirovaniye udarnikh dvizheniy s uchetom skorostno-silovikhk osobennostey bokserov-yunoshey: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1983.
5. Polyakov, V.G. Metodika obucheniya osnovnihm udaram v bokse na baze primeneniya special'niikh trenazherniikh ustrojstv: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1987.
6. Butenko, B.I. Special'naya fizicheskaya podgotovka boksera. Voprosih sovremennogo boksa. – Volgograd, 1968.
7. Filimonov, V.I. Pedagogicheskaya sistema fizicheskoy podgotovki bokserov: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – M., 2003.
8. Chkhaidze, L.V. Biomekhanika ballisticheskikh dvizheniy cheloveka // Materialih 1-yj Vserossiyskiy konf. po biomekhanike sporta. – M., 1974.
9. Bernshteyn, N.A. Ocherki o fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti. – M., 1966.
10. Bunin, A.Ya. Ocenka ehffektivnosti vozdeystviya udara na cel' // Boks 1999. Aljmanakh. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 37.018.1

**Gaydukova I.E. PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL FEATURES OF JOINT ACTIVITY OF SEARCH GROUPS OF YOUTH.** In article psikhologo-pedagogical features of joint search activity of youth are concretized, stages of formation of motivation of participation in search activity are opened.

**Key words:** joint activity, humanity, patriotism, military patriotic education.

**И.Е. Гайдукова**, директор муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 1, г. Королёв, E-mail: iada.web@mail.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОИСКОВЫХ ГРУПП МОЛОДЕЖИ

В статье конкретизированы психолого-педагогические особенности совместной поисковой деятельности молодежи, раскрыты этапы формирования мотивации участия в поисковой деятельности.

**Ключевые слова:** совместная деятельность, гуманизм, патриотизм, военно-патриотическое воспитание.

В наши дни в образовательной среде растет интерес к осмыслению и организации совместной поисковой деятельности молодежи. Общественная деятельность поисковых групп сложилась непосредственно после Великой Отечественной войны и продолжает осуществляться сегодня. Несмотря на длительную историю поискового движения, изучение его деятельности как психолого-педагогического феномена все еще в стадии становления. В работах С.И. Садовникова характеризуются истоки поискового движения, которые сформировались организационно и структурно в конце 1980-х годов. Автор определяет поисковое движение, как общественное движение граждан России, добровольно и безвозмездно ведущих работу по обнаружению и захоронению непогребенных в годы Великой Отечественной войны останков павших воинов, установлению и увековечению их имен [1].

Содержание совместной деятельности поисковых групп характеризуется полинаправленностью и включает следующие компоненты.

1. Архивную работу, проводимую с целью установления имен и необходимых сведений о погибшем, а также необходи-

мых исторических материалов конкретных событий Великой Отечественной войны. Реализуется посредством организации переписки и посещения архивных учреждений различных уровней – областного, регионального, включая Подольский Центральный архив Минобороны РФ. Для участия в совместной деятельности старшеклассникам необходимо овладеть знаниями, умениями и навыками архивного дела.

2. Разведывательную работу, проводимую на основе имеющихся исторических сведений в конкретных населенных пунктах с целью поиска очевидцев военных событий. Посредством общения с очевидцами уточняются хронологические аспекты событий и проводится поиск возможных неучтенных мест захоронений погибших воинов в данной местности с проведением их предварительного обследования. Для проведения данного направления совместной деятельности подростки должны владеть знаниями, умениями и навыками истории, военной топографии, военной тактики, ориентированию на местности, мер безопасности и правил оказания первой неотложной помощи. Кроме того, успешность совместной деятельности обусловлена коммуникативными навыками поисковиков, так как взаимодей-

стве и общении предполагает различный социальный уровень, этническое разнообразие очевидцев.

3. Эксгумационную работу, проводимую непосредственно в конкретных местах предполагаемого захоронения с целью извлечения останков погибшего. Совместная деятельность поисковой группы предполагает наличие знаний, умений и навыков проведения, раскопочных и эксгумационных работ, правил транспортировки и последующего хранения найденных останков погибшего, мер безопасности при проведении эксгумационных работ.

4. Церемония перезахоронения найденных останков погибших воинов на воинский мемориал является завершающим этапом совместной деятельности поисковой группы. Она носит торжественный характер с присутствием большого количества людей, осуществляется в соответствии с требованиями федеральных законов.

5. Совместную учебную деятельность с целью приобретения знаний, умений и навыков проведения поисковых работ, самообеспечения в условиях полевого лагеря.

Положение А.Н. Леонтьева о том, что «...изменяя среду, человек изменяет себя...» очень точно, на наш взгляд, выражает содержание социально-психологического механизма совместной поисковой деятельности подростков и старшеклассников: устраняя возникшую социальную несправедливость (относительно судьбы солдат, погибших за Родину), подросток изменяет себя. Факт существенных позитивных изменений в личности констатируется большинством организаторов поисковой деятельности молодежных групп [2, с. 141].

Условия осуществления совместной деятельности поисковых групп обусловлены жизнью группы в полевом лагере. Организация жизнедеятельности лагеря и его охранения, организация питания осуществляется непосредственно группой и требует практической подготовки к жизни в полевых условиях. Для обеспечения жизнедеятельности поисковой группы необходимы знания, умения и навыки полного самообслуживания в экспедиции. Основными элементами такого самообслуживания является: подготовка полевого снаряжения, имущества и рабочего инструмента; марш к месту расположения; обустройство базового лагеря; жизнеобеспечение лагеря (питание, санитарно-гигиенические нормы) и его охранение; сворачивание лагеря и укладку имущества; марш к месту постоянной дислокации. Условия совместной деятельности при этом включают: физические и психологические нагрузки; возможное столкновение с взрывоопасным предметом; необходимость самообслуживания и самообеспечения в полевых условиях; необходимость продолжения деятельности при возможном воздействии неблагоприятных погодных условий; проведение совместной работы в напряженных и экстремальных условиях; высокий уровень взаимозависимых задач; необходимость обеспечения высокого уровня дисциплины.

Совместная деятельность поисковых групп характеризуется переживанием напряженных ситуаций, обусловленных содержанием работы. Психологическое содержание напряженной ситуации раскрыто С.В. Сарычевым, по данным которого, по отношению к группе напряженные и экстремальные ситуации содержат элементы организационной неопределенности, новизны, внезапности, т.е. «все те ситуации, которые с необходимостью требуют изменения организации совместной деятельности, приведения взаимодействия членов группы в соответствие с требованиями ситуации» [3].

Указанные особенности совместной поисковой деятельности предъявляют к поисковику определенные требования, что приводит к необходимости отбора подростков и старшеклассников не только по возрастному критерию (старше 14 лет, согласно положению по поисковой деятельности), но и по психологическому критерию. В первую очередь обращается внимание на следующие качества: состояние физического здоровья, морально-психологическая устойчивость, ответственность, дисциплинированность, выносливость, способность к жизнедеятельности в полевых условиях. Дефицит знаний, умений и навыков у поисковиков делает проведение полевой экспедиции затруднительным или же полностью невозможным. Это обуславливает необходимость введения «дополевого» учебного периода с целью приобретения указанных знаний, умений и навыков. Таким образом, совместная деятельность поисковой группы предлагает разнообразный веер видов деятельности, широкий спектр социальных позиций и социальных ролей, выполняемых каждым субъектом деятельности: поисковика, дежурного по кухне, де-

журного по лагерю, дневального, командира группы, командира отделения, командира отряда, санитарного, кострового и т.д.

Возможно рассмотрение совместной деятельности поисковой группы с позиций культурно-исторического подхода. В процессе проведения раскопочных работ поисковики сталкиваются, в том числе, и с артефактами, которые, на наш взгляд, являются не просто экспонатами, а, прежде всего, культурно-историческими находками. Это способствует восстановлению «белых пятен», забытых или утерянных страниц истории Отечества, что является освоением культурных ценностей. Включение старшеклассника в самые различные пласты культуры прошлого нашей Родины – бытовые, военные, профессиональные и т.д. – дает возможность духовно-исторического осмысления национальной культуры русского народа. Производной совместной поисковой деятельности является формирование отношения, проявляющиеся в принципах и поведении поисковика. Формирование такого отношения, по нашему мнению, носит поэтапный характер и включает следующие психологические составляющие:

- формирование положительного отношения к акту помощи, как к действию, предвосхищающему положительные эмоции, усиленному позитивными групповыми отношениями;
- формирование личностного смысла и смысловой установки на основе положительного отношения к акту помощи (самоутверждение положительными поступками и потенциальной готовностью к ним);
- становление мотива совместной общественно полезной деятельности, как средства самоутверждения;
- формирование смысловой диспозиции – ментального образования, устойчивой смысловой структуры, обладающей надситуативными свойствами;
- формирование гуманистического отношения, как черты личности;
- осознание собственной жизненной позиции среди иных жизненных позиций других людей (формирование смыслового конструкта) [4].

Организация совместной поисковой деятельности опирается на основные правила и требования военной археологии. Методы и приемы поисковой работы определяются ее целевой направленностью и основываются на знаниях и опыте каждого ее участника. Анализ методической литературы, изданной поисковыми объединениями, показал, что в настоящее время используются различные формы подготовки поисковиков. Существует достаточное количество методических разработок проведения «долевой подготовки» поисковых отрядов. По мнению О.В. Лишина, трудности экспедиционной жизни легче переносятся там, где складываются коллективистские отношения ответственности и зависимости в деловых вопросах, заботы и взаимовыручки в личных отношениях, открытое и доброжелательное общение не только внутри группы, но и с местными жителями. Это заставляет членов поисковых групп посмотреть на себя со стороны, ощутить самоуважение. Обычно этому способствует мнение окружающих, что ребята делают святое дело, и, как ни странно, естественное для военных поисковиков сопереживание со следами смерти. В обычных условиях наша молодежь отгорожена от всего, что связано с концом жизни. Мы интуитивно, насколько возможно, оберегаем наших детей даже от мысли о смерти. Тем трагичнее оказывается для них столкновение со смертью в реальной жизни. Одним из важных свойств гуманистической личности является способность к сопереживанию, которую, по мнению О.В. Лишина, можно целенаправленно развивать в поисковых экспедициях. В практике совместной поисковой деятельности старшеклассников нет ничего важнее восприятия человека человеком через время и пространство. Восстановление образа погибшего – это то, что сопровождает процесс раскопочных работ. Это побуждает подростков относиться с особой внимательностью к каждой мельчайшей детали, найденной в раскопе, потому, что это прямые свидетельства о погибшем, которые способствуют восстановлению образа, а нередко и его имени.

Анализируя имеющиеся методические материалы по организации совместной деятельности поисковой группы, основываясь на многолетнем психолого-педагогическом наблюдении автора работы, можно выделить несколько этапов формирования мотивации участия, различающихся по психолого-педагогическому содержанию. Первый этап – *формирование интереса к поисковой деятельности*. Лонгитюдное психолого-педагогиче-

ческое наблюдение показало, что первоначально приход подростка в отряд в большинстве случаев мотивирован интересом к проведению раскопочных работ и находкам. Второй этап – становление поисковика. По мере вхождения подростка в коллектив мотивация пребывания в отряде достаточно быстро меняется гуманистическую мотивацию «...сделать все зависящее, чтобы найти...». Как показывает практика деятельности поисковых групп, ни трудные погодные условия, ни тяжелая физическая работа не останавливают подростков.

**Духовно-нравственный аспект.** В современной социальной ситуации у подростков и старшеклассников исчезли авторитетные виды общественной деятельности, обеспечивающие их нравственное воспитание. Педагогически организованная совместная поисковая деятельность дает возможности для духовно-нравственного развития подростков. Осмысление своей роли и назначения в жизни невозможно без прикосновения к истории.

**Национально-региональный аспект.** Социальная ситуация обусловила низкий уровень национального самосознания. Восстановление славы русской армии и русского оружия, возрождение национально-этнической культуры, русского достоинства и самосознания, развитие русской соборности – на все это направлена совместная поисковая деятельность молодежи.

**Культурно-исторический аспект.** Совместная поисковая деятельность молодежи это не только возможность восстановления и потребления русской национальной культуры. Любой найденный артефакт поисковиков может и должен рассматриваться как частичка культуры и истории русского народа.

Феномен совместной поисковой деятельности, на наш взгляд, заключается в том, что она может рассматриваться не как одно из имеющихся направлений педагогической деятельности, а как ее конкретный вид, вписывающийся в современную проблемно-развивающую парадигму воспитания.

#### Библиографический список

1. Садовников, С.И. Чтоб не распалась связь времён...: опознаны по боевым наградам. – М., 2009.
2. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: из науч. наследия. – М., 1999.
3. Сарычев, С.В. Надежность малых групп в напряженных ситуациях совместной деятельности как социально-психологическое явление // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 3. – Т. 12. – Сер. психологические науки: «Акмеология образования».
4. Леонтьев, Д.А. Три грани смысла. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Sadovnikov, S.I. Chtob ne raspalasj svyazj vremyon...: opoznanih po boevim nagradam. – M., 2009.
2. Leontjev, A.N. Filosofiya psikhologii: iz nauch. naslediya. – M., 1999.
3. Sarichev, S.V. Nadezhnostj malihkh grupp v napryazhennihkh situacijakh sovmestnoj deyatelnosti kak socialjno-psikhologicheskoe javlenie // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2010. – № 3. – Т. 12. – Ser. psikhologicheskie nauki: «Akmeologiya obrazovaniya».
4. Leontjev, D.A. Tri grani smihsla. Tradicii i perspektivih deyatelnostnogo podkhoda v psikhologii. Shkola A.N. Leontjeva. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 371

**Kocherova L.A. PROBLEM-TASK APPROACH IN THE SYSTEM OF INITIAL TRAINING OF EMPLOYEES OF BODIES OF INTERNAL AFFAIRS.** In the article, the author reveals the problem of induction training of staff of internal affairs bodies with the position of the problem approach.

**Key words:** task, problem, system of educational tasks, initial preparation of staff of law-enforcement bodies.

**Л.А. Кочерова, специалист Центра профессиональной подготовки ГУ МВД России по Ставропольскому краю, г. Ставрополь, E-mail: fet.ok@mail.ru**

## ПРОБЛЕМНО-ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье автор раскрывает проблему начальной подготовки сотрудников органов внутренних дел с позиции проблемно-задачного подхода.

**Ключевые слова:** задача, проблема, система учебных задач, начальная подготовка сотрудников органов внутренних дел.

Понятие «задача» в словарной и научной литературе не имеет однозначного толкования. Так, в Словаре С.И. Ожегова [1, с. 165] данное понятие представлено двумя значениями: 1) то, что требует исполнения, разрешения; 2) упражнение, которое выполняется, решается посредством умозаключения, вычисления и т.п.

По мнению А.В. Брушлинского, понятие задачи тесно связано с понятием «проблема». Так, автор пишет: «Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожащее и т.д.» [2, с. 206].

Из приведенного высказывания видно, что взаимосвязь понятий «проблема» и «задача» очевидна и обнаруживается она через процесс мышления, который начинается с анализа проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется задача (проблема) в собственном смысле слова.

В последнее время на основе психологических исследований проблемных ситуаций и решения задач используется так называемый проблемно-задачный подход в обучении. Этот подход направлен на то, чтобы поставить обучающегося в положение

исследователя некоторых проблем. Решение профессиональных задач мы рассматриваем в качестве одного из продуктивных подходов в системе начальной подготовки сотрудников органов внутренних дел. При этом мы исходим из следующего посыла: когда обучающийся решает задачу, он тем самым хотя бы в минимальной степени прогнозирует искомое будущее.

Как нам представляется, решение задач в процессе образовательной практики можно и нужно планировать. План – это всегда иерархически построенный порядок. В плане основная роль отводится не столько самим действиям или операциям, сколько их последовательности. План организации образовательного процесса на основе проблемно-задачного подхода всегда предполагает планирование мыслительной деятельности обучающихся.

Все задачи, включаемые в процесс начальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, мы группируем по разным признакам. В одном случае профессиональные задачи сотрудника органов внутренних дел отличаются своей направленностью: 1) стратегические задачи – своеобразные «сверхзадачи», которые задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют

исходные цели и конечные результаты деятельности; 2) тактические задачи – приурочены к определенному этапу решения стратегических задач; 3) оперативные задачи – текущие, ближайшие, встающие перед субъектом профессиональной деятельности в каждый отдельно взятый момент практической деятельности. Исходя из разнообразия профессиональных ситуаций в деятельности сотрудника органов внутренних дел, задачи можно разделять по следующим основаниям: по значимости – ситуации позитивные, нейтральные и негативные (конфликтные); по времени – ситуации устойчивые (длительные) как позитивного, так и негативного порядка, средней продолжительности и скоротечные; по сложности – ситуации предсказуемые и непредсказуемые.

В процесс начальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, могут включаться практические (прикладные) задачи, различающиеся: по характеру объектов, рассматриваемых в содержании задачи; по уровню сложности принимаемых решений.

Наконец, по сходству методов решения, используемые в практике профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, задачи можно подразделять на стандартные и нестандартные. В решении стандартных задач обучающийся действует по общим правилам и методам. Такие задачи предназначены для отработки навыков выполнения каких-либо действий и являются тренировочными упражнениями. Нестандартные задачи не имеют общих правил и положений, определяющих точную программу их решения. Следовательно, возникает необходимость поиска решения, что требует творческой работы мышления. Однако следует заметить, что понятие «нестандартная задача» носит скорее относительный характер. Дело в том, что одна и та же задача может быть стандартной и нестандартной в зависимости от того, знаком ли обучающийся со способами решения задач.

Наш опыт показывает, что для создания системы учебных задач целесообразно руководствоваться критериями – *уровень, сложность и трудность*. Уровень задачи определяется тактической, локальной, диагностируемой целью, планируемыми результатами, к которым приводит решение задачи. Сложность задачи является ее формальной характеристикой и зависит от структуры процесса ее решения. В этой связи различают задачи простые и составные. Трудность задачи – весьма субъективная характеристика. Как свидетельствует опыт, применительно к профессиональным задачам имеет смысл говорить о трудности задачи не для конкретного индивида, а для определенной группы индивидов.

Согласно данным психологов (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.), для процесса решения любых задач характерны три типа мыслительных действий, которые вполне могут быть экстраполированы на начальную профессиональную подготовку сотрудников органов внутренних дел. Рассмотрим их более подробно.

1. Ориентировочные действия. Решение всякой задачи начинается с анализа условий, осуществляемого с точки зрения требований задачи. В процессе ориентировочных действий субъект, решающий задачу, должен получить как можно больше информации о том, как соотносятся между собой условия и требования задачи, чтобы на этой основе выдвинуть идею решения (гипотезу), составить первоначальный план.

2. Исполнительные действия. На основе гипотезы или предварительного плана обучающийся, решающий задачу, преобразует ее условия, приближаясь к цели.

3. Контрольные действия. Результаты, полученные в процессе построения решения, сопоставляются с исходными целями. Если выявляется несоответствие между проектируемым и реально достигнутым результатом, первоначальные планы корректируются и переделываются и решение начинается заново.

В процессе решения задач, связанных с профессиональной деятельностью сотрудника органов внутренних дел, нередко бывает сложно выделить отдельные типы мыслительных действий, т.к. они внутренне связаны между собой и как бы переплетены. Результаты, получаемые на каждом промежуточном этапе, обязательно сопоставляются с исходными требованиями задачи. Контролируются и исполняются, и ориентировочные действия, и само построение гипотез. Другое дело – особенность контроля в начале, в середине или в конце решения задачи. То же самое следует сказать и об ориентировке в условиях задачи. Каждому сотруднику органов внутренних дел хорошо известно, что ориентировка должна быть наиболее выражена в самом начале, когда субъект только приступает к решению задачи. Таким образом, все мыслительные действия можно рассматривать как в качестве отдельных этапов решения задачи, так и в их единстве.

Исследователи, рассматривающие мыслительную деятельность как процесс решения задач, обращают внимание на индивидуальные особенности, связанные с характером принятия решения. Они проявляются как «гибкость-инертность» мыслительных действий и как «импульсивность-осторожность» в выдвижении гипотез.

Наши наблюдения за решением задач сотрудниками органов внутренних дел в процессе начальной профессиональной подготовки в контексте «импульсивности-осторожности» позволили выделить несколько различных групп:

*Первая группа* – слушатели, импульсивно принимающие решение. Ориентировочные действия у них крайне свернуты. После одной-двух проб они принимают гипотезу и делают скоропалительные выводы. Лишь после неудач начинают корректировать первоначальную гипотезу.

*Вторая группа* – слушатели, принимающие решения с риском, но при этом условия задачи анализируют полно. Если избранный путь решения задачи заводит в тупик, они от него отказываются, переходя к другому варианту.

*Третья группа* – слушатели, для которых характерен уравновешенный тип принятия решения. В их мыслительности ориентировочная и контрольная фазы решений представлены одинаково хорошо. Гипотеза строится путем тщательного логического анализа и взвешивания возможностей. При получении необходимой информации сразу же формулируются выводы.

*Четвертая группа* – слушатели, осторожно выдвигающие гипотезы и также осторожно принимающие решения. Ориентировочные действия у них преобладают над исполнительными.

*Пятая группа* – слушатели с крайне замедленным темпом принятия решений. Ориентировочная фаза принятия решения у них чрезвычайно развернута. Делая множество сопоставлений между разными условиями задачи, они не могут выбрать какой-то один план решения.

Экспериментальное исследование вопроса показывает, что на характере принятых решений в процессе решения задач сказываются возрастные и образовательные факторы, а также нейродинамические свойства личности и особенности нервной системы. Сказанное всецело относится и к мыслительной деятельности взрослых обучающихся. Поэтому учет импульсивности и критичности мысли должен сохраняться на любом уровне обучения.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1988.
2. Брушлинский, А.В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.

#### Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka / pod red. N.Yu. Shvedovoyi. – M., 1988.
2. Brushlinskiy, A.V. Psikhologiya mihsleniya i kibernetika. – M., 1970.

Статья поступила в редакцию 17.05.13

УДК 378.016:51

*Kuzmina T.A., Semenova I.N. THE RESEARCH OF POSSIBILITY OF FORMATION OF TUTOR'S ABILITIES OF PEDAGOGICAL EDUCATION BACHELORS IN THE COURSE OF TRAINING MATHEMATICS.* The article establishes the coincidence of the strategy of students' individual educational routes development during the solution of mathematical problem and the strategy of tutor's activity in designing of individual educational programs and forming of routes of their realization taking into account the students' style of educational activity; tutor's abilities of the pedagogical education bachelors which formation can be provided in the course of training mathematics in higher education institution are marked out.

**Key words:** tutor's abilities of pedagogical education bachelors, tutor's strategy of activity, strategy of development of individual educational routes of a mathematical problem solution.

*Т.А. Кузьмина, ст. преп. каф. математики и методики обучения математике Шадринского гос. педагогического института, г. Шадринск, E-mail: tatfus@yandex.ru; И.Н. Семенова, канд. пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения математике Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: semenova\_i\_n@mail.ru*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЬЮТОРСКИХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье установлено совпадение стратегии разработки индивидуальных учебных маршрутов обучающихся при решении математической задачи и стратегии деятельности тьютора по проектированию индивидуальных образовательных программ и выстраиванию маршрутов их реализации с учетом стиля учебной деятельности обучающегося. Выделены тьюторские умения бакалавров педагогического образования, формирование которых может быть обеспечено в процессе обучения математике в вузе.

**Ключевые слова:** тьюторские умения бакалавров педагогического образования, стратегия деятельности тьютора, стратегия разработки индивидуальных учебных маршрутов решения математической задачи.

Анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование позволяет сделать вывод о том, что овладение знаниями по теории и технологии сопровождения субъектов педагогического процесса, о способах осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения, а, следовательно, формирование тьюторских умений бакалавров педагогического образования должно быть обеспечено в процессе изучения дисциплин базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла: психологии, педагогики, безопасности жизнедеятельности и методики обучения и воспитания (по профилю подготовки). При этом согласно стандарту изучения дисциплин вариативной (профильной) части дает возможность обучающимся расширить знания, умения, навыки и компетенции, определяемые «содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей)», для успешного осуществления профессиональной деятельности или продолжения профессионального образования [1].

Проведенное в контексте сказанного сравнение числа зачетных единиц, отводимых на изучение дисциплин базовой и вариативной частей гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного и профессионального учебных циклов, приводит к выводу о том, что для формирования профессиональных компетенций дисциплины *вариативной* части профессионального цикла обладают большим потенциалом.

Сопоставление примерных основных образовательных программ высшего профессионального образования направления подготовки 050100 Педагогическое образование квалификация (степень) выпускника – бакалавр следующих профилей: информатика, математика, технология, физика, химия [2] позволяет выделить математику в качестве одной из важнейших дисциплин вариативной части профессионального цикла.

В рамках результатов современных работ по теоретическим основам тьюторского сопровождения для выделенных направлений подготовки исследуем возможность формирования тьюторских умений бакалавров педагогического образования в процессе обучения математике.

При этом в первую очередь будем основываться на том, что в своей деятельности тьютор опирается на определенные открытые образовательные технологии, позволяющие ему в условиях массовой школы более эффективно решать свои задачи. По мнению Т.М. Ковалевой, Е.А. Волошиной и др., открытые

образовательные технологии обладают рядом важных характеристик, одной из которых является «открытость» *учебному предмету*, то есть работа с любым *предметным содержанием* [3, с. 24].

Рассматривая в качестве предметного содержания математическое содержание, выделим мнение Е.Г. Плотниковой, которая на основании исследования потенциала математического знания подчеркивает роль математического образования в общем процессе воспитания. Анализ сформулированных автором специфических методологических принципов, использование которых при обучении математике обеспечивает целостный подход к образовательному процессу [4, с. 33-34], позволил нам применительно к формированию профессиональных (в том числе, тьюторских) умений бакалавров педагогического образования выделить следующие принципы:

*Принцип единства фундаментального и прикладного математического образования*, состоящий в том, что математический аппарат, являясь «универсальным орудием» в профессиональной деятельности, *способствует* развитию мировоззрения и *формированию личности будущего специалиста*.

*Принцип межпредметности математического образования* позволяет продемонстрировать студентам различные области применения математики, тем самым повысить их мотивацию *при ее изучении*, что *способствует развитию мышления, познавательной и творческой активности*.

*Принцип единства математического и профессионального мышления* заключается в том, что общие мыслительные приемы: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация и др. – используются как при изучении математической теории, так и при решении прикладных, профессионально-ориентированных задач. *Поэтому математическое мышление, формируемое в вузе, становится базой для развития профессионального мышления будущих специалистов*.

*Принцип профессионально-прикладной направленности математического образования* состоит в том, что обучение математике в вузе должно быть ориентировано на получаемую специальность и формирование психологической и социальной направленности студента на профессиональную деятельность.

Анализ функционирования выделенных принципов в системе учета результатов исследований Е.А. Волошиной, М.А. Жилиной, С.А. Щенникова, Е.Б. Колосовой, Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной, Ю.В. Сенько дает возможность сопоставления

Сравнительная характеристика профессионального образа мира учителя и учителя-тьютора

Базовые основания	Профессиональный образ мира учителя	Профессиональный образ мира учителя-тьютора
Ценности и смыслы образования	Приобщение учащихся к социальному опыту	Привитие навыков самообразовательной деятельности
Онтологическое основание	Взаимодействие «ученик-учебный предмет»	Взаимодействие «учитель-ученик»
Методологическое основание	Монологичность Объяснение Предметоцентризм Однозначность	Диалогичность Понимание Рефлексивность
Персонифицированные ориентиры	«Усредненность», с элементами программируемой дифференциации	Индивидуальность Особенность Уникальность

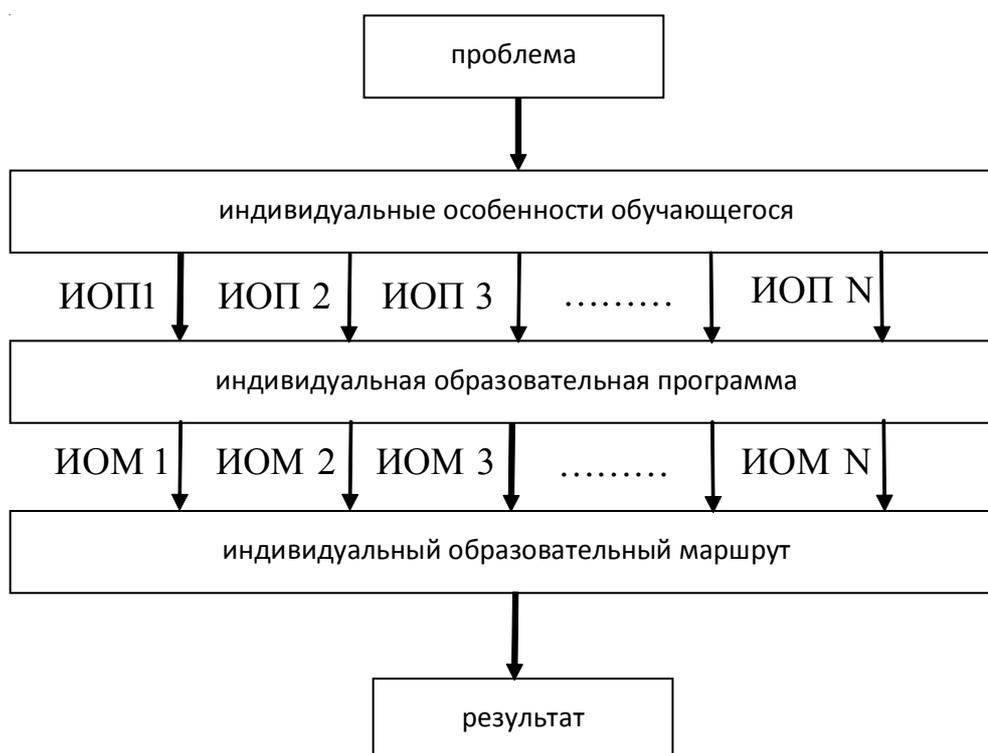


Рис. 1

образовательных функций учителя и тьютора для характеристики профессионального образа мира учителя и учителя-тьютора (таблица 1).

Конкретизация представленных в таблице 1 материалов с позиции Е.А. Волошиной позволяет установить, что в логике индивидуального подхода применительно к учебной деятельности тьюторское сопровождение следует строить как «средство компенсации «помех» в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика» [3]. Для обозначения индивидуальных различий в познавательной деятельности обучающихся в условиях школьного либо профессионального обучения в современной педагогике и психологии введено понятие «*стиля учения*». Под *стилями учения* М.А. Холодная понимает «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением)» или «учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной учебной ситуации» [5, с. 326].

И.А. Зимняя также полагает, что «каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, то есть особенностями задатков ... способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности; особенностями выполнения деятельности (планируемость, организация, точ-

ность и т.д.). Каждый обучающийся характеризуется собственным стилем деятельности, в частности учебной, отношением к ней, обучаемостью [6, с. 146].

С учетом сказанного, рассматривая тьюторство в русле антропологического контекста как сопровождение разработки и реализации индивидуальной образовательной программы обучающегося, мы пришли к выводу, что одной из особенностей тьюторской деятельности является умение проектировать различные индивидуальные образовательные программы и выстраивать различные маршруты их реализации с ориентировкой на стиль учебной деятельности обучающегося.

В выделенной ситуации мы предполагаем, что тьютор должен обладать умением генерировать идеи, подстраивая их под индивидуальные особенности обучающегося. Раскроем сформулированное положение: сталкиваясь с проблемой, обозначенной обучающимся, тьютор, учитывая его индивидуальные особенности, помогает ему спроектировать индивидуальную образовательную программу (ИОП) и выстроить индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) ее реализации.

Модель описанного процесса представлена на рис. 1, который содержит частную фиксацию учета индивидуальных особенностей обучающегося, его потребностей и мотивов при проектировании ИОП 1 и выборе ИОМ 3 ее реализации.

Уточним, что ИОП – это механизм индивидуализации образования, связывающий для обучающегося воедино намерения,

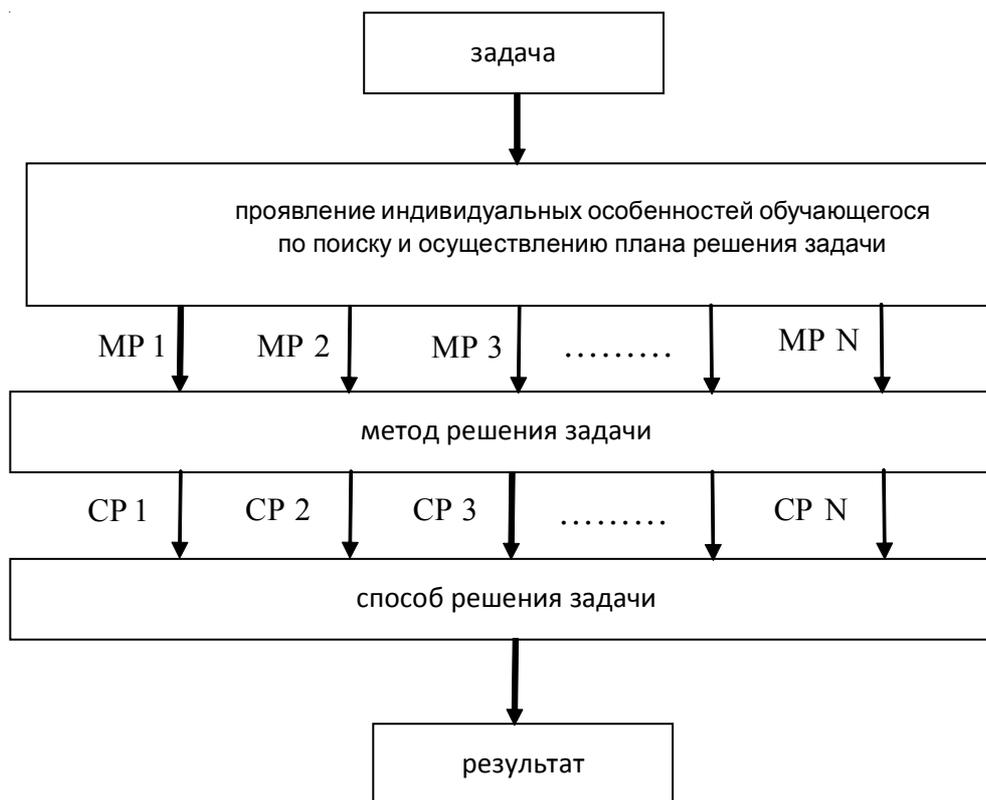


Рис. 2

образ результата обучения и средства его достижения, фиксирующие разные стратегии движения к цели. ИОМ – это структурированная программа действий обучающегося на некотором фиксированном этапе обучения. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут – это путь освоения индивидуальной образовательной программы [3].

Этой же модели будет соответствовать и такой случай, когда тьютор работает с несколькими тьюторантами: цель у них одна, но двигаться к осуществлению этой цели они могут разными путями, так как обладают разными индивидуальными особенностями.

Сравним представленную методологию деятельности тьютора с методологией поиска решения математической задачи, трактуемой, согласно, например, А.Н. Леонтьеву, в самом общем смысле как цель, заданная в определенных условиях.

С учетом индивидуальных особенностей обучающихся (объем знаний по теме, уровень развития вербально-логического мышления, набор предметных инструментов и пр.), каждым из них может быть выбран свой определенный метод и способ решения задачи. Модель этого процесса представлена на рис. 2, где, в частности, отражено, что одним из обучающихся выбран первый метод решения (MP 1) и третий способ решения (CP 3) задачи.

Сравнение и сопоставление представленных моделей (Рис. 1 и Рис. 2), позволяет сформулировать вывод о том, что поскольку модели имеют подобный способ достижения цели, то они являются стратегически изоморфными, то есть совпадают на:

- уровне методологии поиска результата,
- структурном уровне.

#### Библиографический список

1. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [Э/р]. – Р/д: <http://www.edu.ru>
2. Примерные основные образовательные программы высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [Э/р]. – Р/д: <http://www.mpgu.edu/umo/prof-bac-pedobraz.htm>.
3. Ковалева, Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М., 2010.
4. Плотникова, Е.Г. Развитие теории и практики обучения математическим дисциплинам курсантов военно-инженерных вузов: дис. ... д-ра пед. наук. – Пермь, 2002.
5. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., 2004.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997.

Установление представленного подобия позволяет сделать вывод, что стратегия разработки различных индивидуальных учебных маршрутов обучающихся при решении математической задачи и стратегия деятельности тьютора по проектированию различных индивидуальных образовательных программ и выстраиванию различных маршрутов их реализации с учетом стиля учебной деятельности обучающегося в определенном смысле совпадают. Кроме того, выделенные модели при включении в систему предметного функционирования, обладают свойством прогностичности.

Полученный результат в сопоставлении с анализом теоретических положений организации тьюторского сопровождения обучающихся позволяет выделить следующие тьюторские умения бакалавров педагогического образования, формирование которых может быть обеспечено в процессе обучения математике в вузе (при решении предметной задачи по математике):

- определять особенности предметной задачи по математике и ее решения (представление информации (графически, аналитически, словесно, таблицей), требования задачи, метод решения, способы решения);
- прогнозировать возможные ошибки обучающихся при решении предметной задачи по математике (вычислительные, логические, неумение применять известные формулы, алгоритмы);
- проектировать варианты устранения спрогнозированных ошибок, выстраивая (различные) индивидуальные пути решения предметной задачи по математике;
- выстраивать возможный диалог по реализации индивидуальных путей решения предметной задачи по математике;
- осуществлять рефлексию тьюторской деятельности, организованной при решении предметной задачи по математике.

## Bibliography

1. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie [Eh/r]. – R/d: <http://www.edu.ru>
2. Primerniye osnovniye obrazovateljniye programmiy vihshego professionaljnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie [Eh/r]. – R/d: <http://www.mpgu.edu/umo/prof-bac-pedobraz.htm>.
3. Kovaleva, T.M. Osnovih tjutorskogo soprovozhdeniya v obthem obrazovanii. – M., 2010.
4. Plotnikova, E.G. Razvitiye teorii i praktiki obucheniya matematicheskim disciplinam kursantov voenno-inzhenernihk vuzov: dis. ... d-ra ped. nauk. – Perm, 2002.
5. Kholodnaya, M.A. Kognitivniye stili. O prirode individualjnogo uma. – SPb., 2004.
6. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – Rostov-na-Donu, 1997.

Статья поступила в редакцию 29.05.13

УДК 159.923.2

*Kuzmina A.B., Solovyeva O.V. MODEL OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS.* Article is devoted to development and justification of model of formation of psychological culture of future teachers. Relevance of formation of psychological culture of teachers is proved, the methodological principles are defined, structural components (indicators) of psychological culture, function and a condition of its successful realization are allocated.

**Key words:** psychological culture, methodological principles of formation of psychological culture, psikhologo-pedagogical conditions of formation of psychological culture, indicators of psychological culture.

**А.Б. Кузьмина**, аспирант каф. переподготовки и повышения квалификации работников образования ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [kuzminaanna@list.ru](mailto:kuzminaanna@list.ru);  
**О.В. Соловьева**, д-р психол. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [pniisol@rambler.ru](mailto:pniisol@rambler.ru)

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена разработке и обоснованию модели формирования психологической культуры будущих педагогов. Обоснована актуальность формирования психологической культуры педагогов, определены методологические принципы, выделены структурные компоненты (показатели) психологической культуры, функции и условия ее успешной реализации.

**Ключевые слова:** психологическая культура, методологические принципы формирования психологической культуры, психолого-педагогические условия формирования психологической культуры, показатели психологической культуры.

**Актуальность проблемы** формирования психологической культуры будущих педагогов обусловлена современными инновациями в образовании. В частности приоритетность антропоцентрического подхода в обучении и воспитании детей и молодежи и требования к педагогам проектировать психологически комфортную образовательную среду актуализируют роль и значение развития психологической культуры педагога. Кроме того, существует потребность современной психологической науки в создании системной теории психологической культуры, которая может служить определенным вкладом в развитие культурно-исторического направления в психологии, а также составить новые направления в педагогической и практической психологии.

Психологическая культура подробно изучена и описана в отечественной психологии последних десятилетий. Психологическая культура – это составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализоваться в жизни. Она способствует саморазвитию и успешной социальной адаптации человека, его удовлетворенности собственной жизнью; включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, отношений и поведения.

Анализ специальной литературы показал, что несмотря на достаточное наличие работ, посвященных психологической культуре отсутствует целостное и системное понимание данного феномена. Нами выявлена неопределенность представлений о месте психологической культуры в психической организации человека и ее роли в педагогической деятельности. Существующий уровень теоретических представлений о психологической культуре сдерживает решение целого ряда актуальных практико-ориентированных задач, связанных с оптимизацией педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях, обеспечением безопасности и гуманности образовательных сред, повышением уровня психологической и профессиональной подготовки специалистов образования. В этой связи мы поставили перед собой

цель разработать модель формирования психологической культуры будущих педагогов, выделив ее структурные компоненты (показатели), функции и условия успешной реализации.

В качестве методологической основы нашей модели были использованы следующие научные подходы: *культурно-исторический* (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М. Коул, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, В.В. Рубцов и др.); *деятельностный* (П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); *системный* (П.К. Анохин, В.Н. Бехтерев, В.А. Ганзен, В.П. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, Ж. Пиаже и др.); *антропологический* (Б.Г. Ананьев, В.Н. Панферов, К.Д. Ушинский и др.); *гуманистический* (Ш.А. Амонашвили, В.С. Библер, А.А. Леонтьев, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс, В.Е. Семенов, А.П. Тряпицына, В. Франкл и др.); *личностно-ориентированный* (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.М. Зимичев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.А. Реан, Л.А. Ретуш, Г.С. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин и др.).

Под психологической культурой мы понимаем сложное, целостное, структурное личностное образование, включающее в себя: когнитивный; аффективный; мотивационный; поведенческий (деятельностный); ценностно-смысловой; рефлексивно-перцептивный; творческий компоненты и характеризующееся психологической компетентностью и грамотностью, адекватным применением знаний, умений, навыков для решения психологических проблем по отношению к себе, к другим людям и к миру в целом. В качестве *показателей* психологической культуры мы предлагаем следующие: ценностное отношение к себе и другим людям, гармоничность ценностно-смысловой сферы, коммуникативная компетентность, эмоциональная устойчивость, наблюдательность, эмпатийность, толерантность, самоконтроль. Роль и значение психологической культуры для жизни и деятельности человека раскрывается в следующих ее *функциях*: трансляционной, регулятивной, адаптивной, развивающей, гармонизирующе-профилактической и продуктивной. Одной из главных, на наш взгляд, выступает регулятивная функция, поскольку

в ней отражается сущность и роль данного феномена. Психологическая культура, являясь внутренним качеством человека, обеспечивает адекватность, успешность, эффективность и безопасность взаимодействия людей в педагогическом пространстве, и таким образом, выступает универсальным и высшим регулятором различных форм педагогического взаимодействия. В качестве *условий* формирования психологической культуры будущих педагогов можно выделить следующие:

1. Организация совместной личностно-значимой деятельности учащихся, которая является эффективным средством преобразования, самопознания, перестройки мотивов и смысловых установок личности, позволяет почувствовать себя компетентными. Вариантами организации процесса совместной деятельности студентов и педагога являются выполнение учебно-формирующих, творческих заданий на занятиях и реализация проектно-исследовательской технологии.

2. Опора на индивидуальный житейский психологический опыт студентов, под которым мы, в след за В.В. Ветровой и С.В. Борисовой понимаем представленные в сознании и выраженные вербально воспоминания о собственной жизни.

3. Гуманизация социального бытия субъектов образовательного пространства – построение взаимодействия с учетом гуманистических принципов.

4. Организация диалогического общения преподавателя и студентов, в частности проблемных дискуссий, «мозгового штурма». Педагогу необходимо создать в группе атмосферу взаимоприятия, уважения точек зрения всех участников дискуссии.

5. Проблематизация отношения студента к другим людям, помогающая будущему педагогу обнаружить и преодолеть собственные стереотипы, предрассудки, заблуждения, которые ранее могли не осознаваться.

6. Продвижение преподавателя по пути собственного личностного роста, повышению своей психологической культуры.

7. Создание в учебной деятельности ситуаций межличностного взаимодействия учащихся в условиях совместного твор-

чества. Становление творческой уникальности отражает качественно новый уровень психологической культуры. Культуротворчество есть высшее проявление психологической культуры, касающееся всех ее составляющих.

В целом названные показатели, функции и условия формирования психологической культуры подчинены решению задачи «вооружить» будущих педагогов определенным арсеналом психологических средств для самостоятельного решения как жизненных, так и педагогических трудностей, противостояния деструктивным влияниям среды. Общий план работы по развитию и формированию психологической культуры участников образовательной среды может включать тренинги, мини-семинары, групповые дискуссии, деловые игры, индивидуальное и групповое консультирование студентов и педагогов [1]. Следует отметить, большую ценность авторских программ тренингов и курсов, формирующих элементы психологической культуры (программы О.В. Хухлаевой, А.М. Прихожан, М.А. Одиной, Г.А. Цукерман, Б.Д. Мастерова, Н.А. Сакович, А. Лопатиной, М. Скребцовой, Т. Зинкевич-Евстигнеевой, Т. Грабенко, Д. Фролова и др.). Эти программы ориентированы на решение конкретных практических задач – развитие самосознания, положительной Я-концепции, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, способности самопознания, самопринятия и уверенности в себе, навыков толерантного общения, поведения в конфликте, ценностных представлений и отношений и др. [2].

Резюмируя содержание данной статьи, отметим, что формирование психологической культуры студентов – будущих педагогов есть *целенаправленная работа в специально организованных условиях, направленная на самопознание, развитие умения понимать других людей и прогнозирование их поведения, на основе психологического знания, усиление позитивных тенденций личности и развитие ее творческого потенциала.*

#### Библиографический список

1. Попова, М.В. Проблемы формирования психологической культуры детей и подростков в системе дополнительного образования // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей [Э/р]. – Р/д: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/089/28089/11311/page10>
2. Практическая психология образования: учеб. пособие / под. ред. И.В. Дубровиной. – СПб., 2006.

#### Bibliography

1. Popova, M.V. Problemih formirovaniya psikhologicheskoy kulturoy detey i podrostkov v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya // Formirovanie psikhologicheskoy kulturih lichnosti v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya detey [Eh/r]. – R/d: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/089/28089/11311/page10>
2. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: ucheb. posobie / pod. red. I.V. Dubrovinoj. – SPb., 2006.

*Статья поступила в редакцию 15.05.13*

УДК 371

**Martusenko S.N. FORMATION OF A PROFESSIONAL CULTURE OF THE POLICE IN CONDITIONS OF INITIAL TRAINING.** The article revealed features of professional culture of staff of internal affairs bodies are highlighted and described its components.

**Key words:** culture, professional culture, professional qualities, the components of a professional culture, professional training.

**С.Н. Мартусенко, начальник Центра профессиональной подготовки ГУ МВД России по Ставропольскому краю, г. Ставрополь, E-mail: fet.ok@mail.ru**

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрыты особенности профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел, выделены и охарактеризованы ее компоненты.

**Ключевые слова:** культура, профессиональная культура, профессионально важные качества, компоненты профессиональной культуры сотрудника ОВД.

Образование и культура могут быть рассмотрены как генетически единые стороны процесса становления и развития человеческой социальности. Образовательные центры, любые их

исторические формы должны быть и центрами культуры, «мастерскими культуротворчества». Многие исследователи (Ю.Н. Афанасьев, Л.П. Буева, С.И. Гессен и др.) в своих рабо-

тах обращают внимание на два понятия – «человек культуры» и «культурный человек». В первом случае имеется в виду достаточно высокая степень освоенности индивидом достижений культуры, во втором – умение организовывать свою жизнь согласно преобладающих в данный исторический период времени императивам [1, с. 128].

Как отмечают В. Виноградова и А. Синюк [2, с. 40-41], «если говорить о культуре как совокупном опыте человеческой деятельности, накопленном за всю историю существования человеческой деятельности, то становятся очевидными сверхограниченные возможности отдельного человека в ее комплексном освоении». В контексте сказанного можно предположить, что каждый человек должен освоить как можно большую часть культуры, причем такую ее часть, которая наиболее соответствует его индивидуальным особенностям.

В публикациях современных авторов (С.И. Архангельский, Е.В. Бондаревская, Э.А. Гришин, И.Ф. Исаев, А.К. Колесова и др.) в качестве проекции общей культуры личности рассматривается профессиональная культура, проявляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике деятельности.

Что касается особенностей профессиональной культуры, то мы придерживаемся следующей дефиниции: это сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии деятельности. В приведенном определении профессиональная культура представлена как требование социума к культурному уровню людей, занятых той или иной профессиональной деятельностью. Поскольку профессиональная культура имеет личностную принадлежность, то она может изучаться с позиции трех подходов: 1) как совокупность ценностей-регуляторов деятельности (аксиологический подход); 2) как цель, способ, инструмент профессиональной деятельности, уровень самореализации в ней, ее результат и критерий оценки (деятельностный подход); 3) как концентрированное выражение личности профессионала (личностный подход).

Опираясь на вышеприведенное определение профессиональной культуры и сложившиеся к настоящему времени основные подходы к ее изучению, мы выделили следующие структурные компоненты профессиональной культуры, лежащие в основе формирования на начальном этапе профессиональной подготовки сотрудника органов внутренних дел: аксиологический, операционный и личностный.

Аксиологический компонент представляет собой совокупность относительно устойчивых ценностей в сфере предстоящей деятельности, овладевая которыми личность объективирует их, делая личностно значимыми. Субъективное восприятие и присвоение ценностей определяется уровнем развития мышления, опытом деятельности, соответствующей направленностью личности, актуальным состоянием ее возможностей и способностей.

На этапе первоначальной профессиональной подготовки сотрудник органов внутренних дел должен овладевать системой ценностей, которая включает в себя ценности-цели, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества. Ценности-цели позволяют личности осознать значение и смысл ее включения в систематическую профессиональную деятельность сотрудника органов внутренних дел, достижения ею стратегии и тактики профессиональных планов и намерений. Ценности-знания играют важную роль в функционировании личности в качестве сотрудника органов внутренних дел при выполнении различных профессиональных обязанностей, а также социокультурной деятельности. Ценности-отношения характеризуют сотрудника органов внутренних дел как активного субъекта с определенным мотивационно-личностным отношением к самому себе, профессиональной деятельности, социальной среде, где осуществляется эта деятельность, и где степень самовыражения определяется признанием общества результатов его деятельности социально значимыми. Ценности-качества обеспечивают личность сотрудника органов внутренних дел полноценное самовыражение и самореализацию при выполнении профессиональных обязанностей. Перечисленные группы ценностей составляют основу профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел. Между ними существует объективная связь.

Операционный компонент профессиональной культуры предполагает решение сотрудником органов внутренних дел

разного рода профессиональных задач, определяемых должностными инструкциями, выдвигаемых им самим, или вышестоящим начальством. В систематизированном виде данный компонент может быть представлен следующей совокупностью задач:

1) аналитико-рефлексивные – включают задачи анализа и рефлексии целостности профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, ее элементов, отношений, возникающих в процессе ее осуществления, возникающих трудностей, умений выделять главное звено, оперативно и адекватно оценивать свое профессиональное «Я»; 2) конструктивно-прогностические – данная группа задач предполагает наличие умений осуществлять процесс конструирования последовательности профессиональных действий, предвидеть искомые результаты; 3) организационно-деятельностные – эти задачи связаны с умениями использовать целесообразные методы, средства и формы профессиональной деятельности для достижения необходимого результата; 4) оценочно-информационные – базируются на специальных знаниях реализации умений психодиагностики и самодиагностики, проявлении коммуникативных и организационных склонностей; 5) коррекционно-регулирующие – определяют использование умений для внесения коррективов и регулирования своей деятельности на основе анализа имеющейся информации и способов самостимулирования.

Личностный компонент профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел обусловлен тем, что он осознает себя личностью, способной выделить свое «Я» из окружающей действительности, обладающей развитым самосознанием.

Формирование профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел должно начинаться с начальной профессиональной подготовки, которая, на наш взгляд, должна обеспечивать: профессиональную направленность личности; морально-психологическую подготовленность; профессионально-деловую подготовленность; физическую подготовленность. Профессиональная направленность является ведущим свойством личности любого специалиста, в том числе сотрудника органов внутренних дел. В данном случае она характеризуется положительным его отношением к избранной весьма сложной и ответственной профессии, одобрением ее целей и задач, испытываемой потребностью посвятить себя их достижению, оценкой ее как важнейшей, отвечающей главным личным устремлениям и призванию в жизни, индивидуальным способностям, возможностям самореализации и самоутверждения, взвешенным отношением к ее трудностям.

Профессиональную направленность сотрудника органов внутренних дел ограничивают следующие факторы: социально-профессиональные взгляды, убеждения, профессиональные ценности, профессиональные потребности, профессиональные мотивы и т.п.

Морально-психологическая подготовленность сотрудника органов внутренних дел обусловлена тем, что решение профессиональных задач всегда сопряжено с системой моральных отношений. В идеале морально-психологическая подготовленность сотрудника органов внутренних дел должна отражать моральные убеждения, привычки нравственного поведения на работе, морально-психологические установки, особо значимые качества – ответственность, справедливость, преданность профессиональному долгу, смелость и др. Профессионально-деловая подготовленность как компонент профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел включает в себя профессионально важные качества личности как основу ее профессиональной пригодности. Профессионально важные качества зависят от специфики профессиональной деятельности. К примеру, к профессионально важным качествам сотрудника органов внутренних дел относятся социальная ответственность, высокий уровень трудовой дисциплины, оперативное мышление, способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, сознательность, развитая воля и др.

Профессионально важные качества образуют в своей совокупности структуру профессиональной пригодности. Применительно к сотруднику органов внутренних дел эту структуру можно представить следующим образом: абсолютные ПВК – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне; относительные ПВК – определяют возможность достижения субъектом высоких (наднормативных) количественных и качественных показателей деятельности; мотивационная готовность к реализации деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Физическая подготовленность сотрудников органов внутренних дел является неотъемлемой частью общей и профессиональной культуры личности. Она обеспечивает профилированную физическую готовность, является одним из средств формирования всесторонне развитой личности, фактором укрепления здоровья, оптимизации физического и психофизиологического состояния в процессе профессиональной деятельности. Свои развивающие и формирующие функции физическая культура наиболее полно реализуется в системе физического воспита-

ния как целенаправленного педагогического процесса. На практике физическая культура формируется в формах так называемой профессионально-прикладной физической подготовки и военно-прикладной физической подготовки. Условия службы сотрудников органов внутренних дел таковы, что они предполагают хорошую физическую и специальную подготовку. Такая подготовка обеспечивает сотрудникам органов внутренних дел преодолевать физическое напряжение, особенно при выполнении специфических профессиональных задач.

#### Библиографический список

1. Леонтьева, В.Н. Личностное бытие как культуротворческая свобода // Наука и социальш проблеми суспшства: Вісник Харркшського державного університету. – 1998. – № 414.
2. Виноградова, В. Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградова, А. Синюк // Высшее образование в России. – 2000. – № 2.

#### Bibliography

1. Leontjeva, V.N. Lichnostnoe bihtie kak kuljturotvorcheskaya svoboda // Nauka i sothaljsh problemi suspshtstva: Visnik Kharrkshsjkogo derzhavnogo universitetu. – 1998. – № 414.
2. Vinogradova, V. Podgotovka specialista kak cheloveka kuljturih / V. Vinogradova, A. Sinyuk // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2000. – № 2.  
*Статья поступила в редакцию 29.05.13*

УДК 377

**Masalimova A.P. MENTORS' CORPORATIVE TRAINING: BASIC APPROACHES.** Approaches analyses basing Corporative Education of enterprises specialists is presented in the article. Adults education's peculiarities described from different vew point are distinguished. The necessity on integration, activity and project approaches' basing in the process of mentors corporative education in modern enterprises conditions is also proved.

**Key words:** mentors corporative training, approaches, tutoring, interfirm education, tutoring activity.

**A.P. Масалимова, канд. пед. наук, доц., с.н.с. лаборатории компаративных исследований профессионального образования ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» российской академии образования, г. Казань, E-mail: alfkazan@mail.ru**

## КОРПОРАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА НАСТАВНИКОВ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ПОДХОДЫ

В статье представлен анализ подходов, лежащих в основе корпоративного обучения специалистов предприятий. Выделены особенности обучения взрослых с позиций тех или иных подходов. Обоснована необходимость опоры на интегративный, деятельностный и проектный подходы в процессе корпоративного обучения наставников в условиях современных предприятий.

**Ключевые слова:** корпоративная подготовка наставников, подходы, наставничество, внутрифирменное обучение, наставническая деятельность.

Обновляющиеся требования отрасли, меняющиеся производственные реалии, модернизация технологических процессов, внедрение и использование новейших научно-технических достижений, являются актуальными как для системы корпоративного образования, так и для системы профессионального образования, в связи с чем возникает острая необходимость интеграции производственных, образовательных и научных сфер для взаимного восполнения недостающих элементов данных сегментов, позволяющих поддерживать конкурентоспособность друг друга.

В качестве важнейшего механизма, обеспечивающего конкурентоспособность современного производства и нивелирующего недостатки профессионального образования, выступает институт наставничества, призванный поддерживать стратегическое развитие инновационного производства за счёт преемственности профессиональной и корпоративной подготовки молодых специалистов технического профиля, способствующей полному раскрытию их личностного и профессионального потенциала.

В условиях современного производства расширяется зона обслуживания и совмещения профессий, возросшая квалификация специалиста технического профиля в свою очередь влияет на изменение характера труда. В его профессиональной деятельности появляется необходимость общности знаний, умений и компетенций, что обуславливает и соответствующий уровень теоретической и практической подготовки специалистов. По некоторым оценкам, среднегодовой прирост новых знаний составляет 4-6 процентов. Это означает, что около 50 процентов профессиональных знаний специалист должен получить после окон-

чания профессионального учебного заведения. Для обновления же профессиональных знаний для специалистов с высшим образованием необходимо 28 процентов общего объема времени, которым работник располагает в течение всего трудоспособного периода, в связи с чем, возрастает роль системы корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности на предприятии, так как наставникам предстоит взять на себя роль своеобразных «передатчиков» накопленного предприятием интеллектуального потенциала молодым сотрудникам.

В ходе исследования мы убедились в том, что области применения системы наставничества только расширяются, и в настоящее время данная система применяется в следующих сферах:

1. Сферы, в которых научно-технический прогресс значительно опережает процесс обновления профессиональных знаний и навыков (IT, производство), то есть отраслей, где несоответствие квалификации персонала потребностям компании отрицательно сказывается на результатах деятельности всей организации и ведет к значительным финансовым потерям.
2. Сферы, в которых практический опыт и высокое мастерство играют исключительную роль в осуществлении профессиональных обязанностей.
3. Профессиональная деятельность, для которой характерна высокая степень риска.
4. Предприятия, где в плановом порядке периодически обновляются технологические процедуры и оборудование (производственные предприятия).

5. Предприятия, для которых характерна текучесть персонала и, следовательно, есть потребность в массовой и оперативной подготовке квалифицированного персонала [1].

Перечислив лишь некоторые типичные области применения наставничества, необходимо отметить, что эта форма может эффективно применяться в любой организации, так как в условиях современной действительности успех предприятий во многом зависит от способности их сотрудников интегрировать новые знания и умения в практическую деятельность.

В нашем понимании корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности представляет собой процесс совершенствования профессиональных, общекультурных и специальных компетенций, необходимых для осуществления эффективной наставнической деятельности, по образовательным программам, разрабатываемым совместно с учреждениями профессионального образования, исследовательскими институтами и предприятиями, учитывающими интересы трех субъектов предприятия: обучающегося персонала, наставников и работодателя.

Для осуществления полного концептуального анализа исследуемой проблемы представляется необходимым рассмотрение существующих в психолого-педагогической и социологической литературе подходов к её разрешению таких как: системный, андрагогический, акмеологический, компетентностный, синергетический.

Методология системного подхода к воспитанию, образованию и обучению рабочих определяется А.С. Батышевым положением о том, что сущность человека представляет собой совокупность общественных отношений, в котором она отражает особенности социально-экономической системы. Поэтому управление воспитанием, образованием и обучением не может быть обеспечено средствами какого-либо одного вида формирующего воздействия. Оно может быть эффективным лишь при системном учёте и координации всех воспитательных факторов, в первую очередь, включающих наставническую деятельность [2].

С позиции системного подхода к внутрифирменному обучению качество профессионального образования рассматривается как интегративная структура, охватывающая все образовательные программы. Поэтому она рассматривается как системный объект, который в рамках учебно-производственных центров является собой качеством профессионального образования, в структурном плане представляет собой совокупность качеств реализуемых образовательных систем различного уровня (компонентов), каждая из которых может пониматься как подсистема качества. Автор считает, что если на каждой отдельной подсистеме добиваться обеспечения и повышения качества профессионального образования, то тогда интегральное качество, качество специалиста, будет нормативным или повышенным [3].

В последние годы выделилось особое направление — теория и практика обучения взрослых, получившее название «андрагогика» [4]. По определению М.Т. Громковой, андрагогика — это раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, с учетом особенностей взрослых учащихся, контекста их обучения, охватывает теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых. Термин был впервые применен немецким историком просвещения К. Каппом в 1833 году [5].

По мнению В.Д. Орехова, опираясь на андрагогический подход, можно наиболее полно охарактеризовать особенности обучения взрослых:

- потребности, мотивы и профессиональные проблемы взрослого играют ведущую роль в процессе его обучения, так как взрослый человек стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, включая учебную;
- взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении его коллег;
- взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения;
- у взрослого обучающегося много ограничений в учебе;
- процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и преподавателя и носит характер партнерства;
- взрослый имеет ряд психологических барьеров (стереотипы, установки, опасения), препятствующих эффективному обучению [6]. В данном контексте представляется важным форми-

рование у наставников психолого-педагогической компетенции, предполагающей также понимание ими возрастных и психологических особенностей своих подопечных.

Е.Ф. Зеер рассматривает профессиональную подготовку специалистов, основываясь на компетентностном подходе. Компетентностный подход определяет качество результата профессиональной подготовки, понимается как соответствие профессиональной подготовленности обучающегося современным «вызовам времени» и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». По определению автора, ключевые компетенции — это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер [7].

В качестве основы технологии внутрифирменного профессионального образования Е. Юрьева предлагает рассматривать синергетический подход [8]. В этом случае, становится возможным свободное оперирование теоретическим и эмпирическим знанием и эвристическое приращение этого знания к самым различным областям образования.

Синергетика является универсальной методологической парадигмой, сформулированной в тех областях естественнонаучного знания, где изучаются сложные системы, явления самоорганизации и эволюции сложных систем в опоре на принципы открытости, нелинейности, структурной гетерогенности.

Опора на данный подход предоставляет субъектам внутрифирменного обучения неограниченные возможности для раскрытия своих потенциальных возможностей при решении их общих проблем и задач, обеспечивает большей степенью свободы и соответственно способствует развитию такого крайне специфического системного свойства как конкурентоспособность.

Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению эффективной наставнической деятельности в условиях инновационного производства ориентирована на создание единого образовательно-воспитательного пространства предприятия для сохранения и приумножения его имеющегося технического и технологического потенциала. С другой стороны, введение инновационных технологий в связи с динамичностью и неопределенностью окружающей среды требует от наставников предприятия постоянного прироста его профессиональных, общекультурных и психолого-педагогических компетенций для эффективной подготовки молодых кадров, способных создавать новейшие технические и технологические проекты.

Используя вышепредставленные теории, подходы в качестве общей идеологии и методов научного поиска, в основу корпоративной подготовки наставников заложена идея реализации интегративного, деятельностного и проектного подходов. Совокупность данных подходов направлена на интеграцию процесса корпоративной профессиональной подготовки специалистов технического профиля и процесса их подготовки к осуществлению эффективной наставнической деятельности. Интеграция этапов профессионального становления и становления специалистов технического профиля как наставников обеспечивает целостность и преемственность института наставничества как механизма корпоративной подготовки специалистов технического профиля.

Интегративный подход к корпоративной подготовке специалистов технического профиля к осуществлению эффективной наставнической деятельности заключается:

- в *организационном плане*: интеграции целей и задач наставнической и профессиональной деятельности специалистов; взаимодействии всех субъектов предприятия в процессе корпоративного обучения наставников (администрации центров, осуществляющих подготовку; руководящего состава организаций; обучающихся и обучаемых);
- в *содержательном плане*: интеграции содержания обучения с профессиональными обязанностями наставников, предполагающей модульное его построение и учитывающее особенности наставнической деятельности;
- в *технологическом плане*: интеграции содержательных и процессуальных компонентов обучения; сочетании инновационных и традиционных технологий обучения, направленных на эффективное формирование психолого-педагогических компетенций наставников;
- в *методическом плане*: интеграции учебно-методических средств, обеспечивающих эффективное формирование

психолого-педагогических компетенций наставников; общности видов учебной и наставнической деятельности и видов контроля знаний.

Сущность деятельностного подхода заключается в направленности его вектора на организацию процесса корпоративного обучения специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства с использованием инновационных практико-ориентированных психолого-педагогических технологий в процессе обучения, который приобретает деятельностный характер. Деятельностный подход к корпоративной подготовке специалистов технического профиля к осуществлению эффективной наставнической деятельности в условиях современного инновационного производства предполагает перманентную трансформацию видов деятельности – из опыта профессиональной деятельности в деятельность наставника.

В условиях инновационного производства актуализируется проблема подготовки командных целевых проектов, требующих от разработчиков умения формулировать инновационные идеи, разрабатывать инновационные проекты и программы развития предприятий, производить оценку готовности предприятий к внедрению инновационных разработок и оценку их производственного потенциала.

Для решения этой задачи в условиях постиндустриальной цивилизации актуальной становится проблема разработки и реализации новой образовательной парадигмы, сочетающей проектный и целевой подходы, так как профессиональное становление и развитие специалиста невозможно без сформированных проектировочных компетенций. В настоящее время профессионализм специалиста определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию своей индивидуальной траектории, то есть уровнем владения проектировочными компетенциями.

В частности, педагогическая наука стоит перед необходимостью поиска форм и методов подготовки специалиста, способного овладевать не только знаниями о способах деятельности, но и компетенциями, высокий уровень сформированности которых позволяет ему обеспечить эффективную профессиональную деятельность, сознательное и ответственное управление изменениями в своём профессиональном совершенствовании и саморазвитии в условиях инновационного производства.

Проектно-целевая парадигма образования актуальна для решения задач корпоративного обучения специалистов технического профиля для перехода производства на инновационный путь развития, так как она создаёт оптимальные возможности для поиска новых форм организации корпоративной подготовки в условиях сотрудничества науки, образования и производства. В связи с этим, в рамках исследования целесообразным представляется рассмотрение проблемы современной корпоративной подготовки наставников в условиях инновационного производства с позиций проектно-целевого подхода.

Относительно корпоративной подготовки наставников, реализация проектно-целевого подхода может быть осуществлена при выполнении группой наставников одного и того же проекта, направленного на подготовку и адаптацию новых сотрудников. Данное обстоятельство является очень важным для корпоративной подготовки самих наставников, так как им приходится

в своей наставнической деятельности руководить командными проектами начинающих специалистов, в которых каждый из них выполняет чётко отведённую ему роль: разрабатывает экономическую сторону проекта, занимается проектировочной деятельностью, выполняет его техническую сторону, разрабатывает технологию решения поставленной задачи, осуществляет технический перевод проекта на иностранный язык и т.д.

Проектный подход, заложенный в основу корпоративной подготовки наставников в условиях современного производства, обеспечивает своевременное экономически целесообразное обновление их интеллектуального потенциала в соответствии не только с изменениями в технике и технологиях предприятия, но и нововведениями в области инженерной педагогики; вырабатывает командный характер решения социально-экономических и психолого-педагогических проблем с использованием актуальных знаний и компетенций; способствует максимальному раскрытию потенциальных возможностей наставников; обеспечивает преэминентность института наставничества; способствует разработке инструментария управления качеством корпоративного обучения.

Таким образом, идея реализации интегративного, деятельностного и проектного подходов в корпоративной подготовке наставников обеспечивает системную целостность всего процесса корпоративного обучения. Сущность *интегративного подхода*, заложенного в основу корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства, заключается в интеграции двух видов деятельности – профессиональной и наставнической; двух процессов – процесса корпоративной подготовки специалистов технического профиля и их подготовки к осуществлению наставнической деятельности; интеграции субъектов предприятия в процессе реализации корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности; интеграции организационно-структурного, содержательного и процессуального компонентов корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства. *Деятельностный подход* в контексте данного исследования, направлен на корпоративную подготовку наставников, способных не только овладевать конкретными способами деятельности для передачи опыта своей профессиональной деятельности молодым специалистам, но и обладающих межпрофессиональными компетенциями для сознательного и ответственного управления как своими изменениями в профессиональном совершенствовании, так и решения психолого-педагогических и организационно-методических задач корпоративного обучения молодого персонала с учетом специфики конкретного предприятия, обеспечивая, тем самым, его экономическую эффективность и конкурентоспособность. Реализация *проектного подхода* в процессе корпоративной подготовки наставников, включающей теоретические и методические положения педагогики, психологии и инженерной педагогики, способствует научно-методической организации процесса управления наставниками предприятия командными проектами молодых специалистов, направленными на решение стратегических задач обучающейся организации и перевода его на уровень инновационного развития.

#### Библиографический список

1. Эффективное наставничество [Э/п]. – Р/д: <http://www.e-learning.nd.ru/Catalog.aspx>
2. Батышев, А.С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. – М., 1985.
3. Петлин, В.И. Организационно-педагогические условия оптимизации внутрифирменной подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала ядерно-опасных производств: на материалах Сибирского химического комбината: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
4. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.
5. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. – М., 2005.
6. Орехов, В.Д. Особенности корпоративного обучения менеджеров // Управление персоналом. – 2002. – № 5.
7. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – М.; Воронеж, 2003.
8. Юрьева, Е. Типологические модели внутрифирменного профессионального образования: управленческий аспект: дис. ... канд. социол. наук. – Новосибирск, 2009.

#### Bibliography

1. Effektivnoe nastavnichestvo [Eh/r]. – R/d: <http://www.e-learning.nd.ru/Catalog.aspx>
2. Batihshev, A.S. Pedagogicheskaya sistema nastavnichestva v trudovom kolektive. – M., 1985.
3. Petlin, V.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya optimizatsii vnutrifirmennoy podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii personala yaderno-opasnykh proizvodstv: na materialakh Sibirskogo khimicheskogo kombinata: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
4. Klarin, M.V. Innovatsii v obuchenii: metaforih i modeli. Analiz zarubezhnogo opihta. – M., 1997.
5. Gromkova, M.T. Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh. – M., 2005.

6. Orekhov, V.D. Osobennosti korporativnogo obucheniya menedzherov // Upravlenie personalom. – 2002. – № 5.
7. Zeer, Eh.F. Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya: ucheb. posobie. – M.; Voronezh, 2003.
8. Yurjeva, E. Tipologicheskie modeli vnutrifirmennogo professionalnogo obrazovaniya: upravlencheskiy aspekt: dis. ... kand. sociol. nauk. – Novosibirsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 378.147

*Merkhelevich G.V. PRINCIPLES AND WAYS OF ADDRESSING NON-PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL INTERESTS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROVIDING THE LANGUAGE TEACHING FOR MEDICAL UNIVERSITY PROFESSORS.* This paper is dealt with discussing ways of getting foreign language teachers prepared for teaching the language for medical university professors.

**Key words:** skill, resource, methodological approach, acquisition, demand, psychological factor, foreign language.

*Г.В. Мерхелевич, генеральный директор предприятия АРПИ (учебно-методический комплекс иностранных языков); аспирант Луганского национального университета им. Т.Г. Шевченко, г. Луганск, E-mail: oz64@mail.ru*

## СУЩНОСТЬ ТРИНЦИТА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассмотрен вопрос готовности преподавателя иностранного языка к организации учебного процесса для преподавателей специальных дисциплин медицинского университета с учетом психологического, педагогического и лингвистического компонентов процесса обучения.

**Ключевые слова:** навык, ресурс, методический подход, иностранный язык.

В настоящее время высшая школа остро нуждается в реализации новых педагогических подходов и внедрении современных образовательных технологий в изучении иностранных языков и организации учебного процесса с преподаванием специальных дисциплин. При реализации направлений повышению квалификации, направленных на подготовку преподавателей к ведению дисциплин на иностранном языке, важно использовать практико-ориентированную концепцию изучения выбранного языка. Она включает современные методики обучения, учитывает особенности преподавательской сферы деятельности и использует зарубежный опыт.

Преподаватели иностранных языков за рубежом учитывают уровень освоения языка обучающимися и динамически выстраивают траекторию его обучения, так как процесс овладения языком очень индивидуален и зависит от целого ряда факторов, таких как индивидуальные особенности обучающихся, выделяемый объем времени. Такая методика обучения требует создания условий для непосредственного ролевого участия каждого обучающегося в практических ситуациях, моделируемых во время занятий. Зарубежный опыт показывает, что достигнуть максимальной эффективности обучения языку возможно только при его использовании в качестве средства восприятия информации и осуществления определенных практических действий.

Актуальность модернизации методики повышения квалификации преподавателей иностранного языка в направлении использования практико-ориентированного подхода также следует из высказывания Л. Блумфилда: «Между знаниями о языке и владения им нет никакой связи. Владение языком – это не вопрос знания ... Это вопрос практики» [1].

При реализации направлений повышения квалификации преподавателей иностранных языков необходимо учитывать следующие особенности:

1. Учитывая базовый уровень среднестатистического преподавателя-лингвиста обучать его необходимо, передавая не знания или информацию об иностранном языке, а навыки владения этим языком на монологической основе, т.е. без применения родного языка.

2. Для поддержания монологической атмосферы обучения необходимо расширить *фразо-словарный* (Использование такого прилагательного вместо привычного «словарно-фразеологический» призвано подчеркнуть, что *фраза*, но не *слово*, является *мыслепрообразующей* языковой единицей, поэтому ее роли в обучении языку отводится первостепенное значение) набор обучающегося, так как активный лексический запас преподавателя

обычно ограничивается количеством слов и реже – фраз, которые присутствуют в используемых учебниках.

3. В большинстве случаев преподавателю-лингвисту незнакома практика применения иностранного языка в качестве средства доступа к информации и обмена информацией путем устного или письменного общения, такой преподаватель не сможет сформировать механизмы практического применения языка.

4. Оценка эффективности процесса обучения определяется не только уровнем знаний обучающегося, а в первую очередь наличием у него способности полноценно работать в иноязычном информационном пространстве, а также наличием постоянной и естественной потребности в языке как средстве доступа к информации, относящейся к области личных и профессиональных интересов.

Мониторинг вышеперечисленных способностей у обучающегося носит субъективный характер, так как базируется на впечатлениях преподавателя, возникших в процессе его общения с обучающимся. Одним из показателей, косвенно свидетельствующим о подготовленности обучающегося к самостоятельному применению осваиваемого им иностранного языка, являются обращения обучающегося к преподавателю за разъяснением значения фраз или слов, смысл которых ему не понятен. Это также может распространяться на фразы и словосочетания, вызвавшие у обучающегося желание поделиться изысканностью стиля или меткостью передачи смысла средствами этого языка, которые он встретил в материалах, относящихся к области увлечений, а не профессиональной специализации обучающегося.

Основным показателем психологической готовности обучающегося к работе на иностранном языке является наличие у выпускника состояния увлеченности не собственно языком, а тематикой, которая ему становится доступна при изучении языка. Преподавателю языка важно не только провести мониторинг способностей, перечисленных в пункте 4 по окончании обучения, а также поддерживать связь с ним после обучения с целью поддержания желания познавать и развиваться на иностранном языке. Данные, получаемые в процессе наблюдений за обучающимся в процессе обучения и по его завершению, необходимо систематизировать и анализировать, формируя и формулируя в результате параметры обратной связи воздействия на качественно-количественные и психолого-педагогические характеристики процесса обучения последующих поколений обучающихся.

Освоение методики обучения иностранному языку преподавателем-лингвистом, для которого этот язык является специальностью, связано с необходимостью смещения учебной задачи с *изучения* языка как науки в область *обучения* языку как

к практическому ресурсу. Суть такого подхода заключается в том, что иностранному языку нужно учить так, чтобы им можно было овладеть как умением, переходящим в навык, подобно тому, как мы овладеваем тем или иным видом спорта или ремеслом.

Из этого следует, что обучать языку необходимо с позиций передачи собственного опыта его практического применения, обращая при этом внимание обучающегося на все нюансы языка, в свое время определенные преподавателем на подсознательном уровне, или уровне чутья. Отождествляя при этом язык с инструментом, предназначенным для освоения того или иного ремесла, роль преподавателя-лингвиста приравнивается к роли практика, а не научно-ориентированного теоретика. Язык можно и изучать как науку, но только на более поздней стадии, после того, как уже состоялся факт полноценного владения им как инструментом. Такой подход подразумевает смещение акцента на самостоятельное использование обучающимся иностранного языка с целью его превращения из предмета изучения в инструмент познания или решения другой практической задачи.

Основной задачей преподавателя при использовании новой методики обучения иностранному языку является оказание обучающемуся содействия в его психологической адаптации к иностранному языку как к одному из жизненно необходимых ресурсов и, главное, как к естественно востребованному компоненту повседневной жизни. Только такая постановка вопроса может обеспечить для обучающегося все условия, необходимые для того, чтобы сохранить иностранный язык в активной форме и избежать традиционной утраты навыков.

В связи с этим одной из основных задач преподавателя-лингвиста следует считать обучение учащегося не собственно языку, а умению применять этот язык в качестве вспомогательного средства или инструмента познания интересующей его информации. Одной из основных проблем, которую в связи с этим необходимо решить преподавателю иностранного языка, является избавление от стереотипов, относящихся к методической и психологической сторонам процесса обучения. При этом одним из объективных факторов, который указывает на необходимость отказа от традиционных методических подходов, основанных на отношении к языку как к предмету изучения, можно считать недостаточную эффективность существующей системы обучения иностранным языкам. При решении стоящей перед обучающимся задачи, к осваиваемому языку нужно относиться как к инструменту получения знаний, а впоследствии, возможно, и практических навыков в области науки, техники или другой области деятельности, которые интересуют обучающегося и не-

обходимы ему как для того, чтобы выполнить какую-либо работу, так и для того, чтобы погрузиться с помощью его в мир своих увлечений. Такой подход можно рассматривать в качестве основополагающего при решении вопроса о прекращении традиционно раздельного существования обучающегося и осваиваемого им языка.

Для успешной реализации данного подхода необходимо, чтобы преподаватель, в первую очередь, сам освоил данную методику, чтобы впоследствии строить процесс обучения на основе передачи собственного опыта освоения языка. С этой целью он должен изменить роль языка в своей жизни, отдав приоритет его применению в качестве инструмента познания информации, не связанной со своей профессиональной деятельностью. В этом случае язык как специальность должен в повседневной жизни преподавателя отойти на задний план, принимая на себя главенствующую роль средства познания информации. В результате такого изменения преподаватель превращается в того, кто пользуется языком на практике, применяя его в качестве средства познания. Применение преподавателем языка в такой роли способствует созданию условий для приобретения им опыта в том, чему в дальнейшем необходимо будет научить обучающегося. В противном случае, затрата времени на обучение тому, чем преподаватель не владеет сам, не позволит обучающемуся достичь стоящей перед ним цели.

Таким образом, преподаватель иностранного языка должен обладать, прежде всего, техникой владения языком своей специализации, и только после определенного прогресса в развитии этого навыка может приступить к формированию у себя техники его преподавания [2]. В процессе данного исследования была создана система «преподаватель-студент», которая отражает роль преподавателя, обеспечивающую условия, необходимые для формирования навыка владения языком у обучающегося.

В результате проведенного исследования методики преподавания иностранных языков была проведена оценка степени подготовленности преподавателя к обучению иностранному языку, а также определена роль психологического фактора, как важного компонента процесса обучения иностранному языку. Кроме этого была доказана необходимость изменения цели учебного процесса с изучения языка на овладение им как практическим ресурсом и обоснована необходимость постоянного присутствия иностранного языка в повседневной жизни преподавателя в качестве средства познания им информации непрофессионального назначения.

#### Библиографический список

1. Bloomfield, L. Outline guide for the practical study of foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.
2. Мерхелевич, Г.В. Английский язык: как учить (ся), что бы обучить (ся). – Донецк, 2013.

#### Bibliography

1. Bloomfield, L. Outline guide for the practical study of foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.
2. Merkhelovich, G.V. Angliyskiy yazykh: kak uchiť (sya), chto bih obuchiť (sya). – Doneck, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК 37.017.7

**Smotrova E.V. HUMAN VALUES AS A GUIDING LINE IN MODERNIZATION OF SOCIAL RELATIONSHIPS AND EDUCATION.** The objective of this article is to highlight human values as a moral imperative of mankind regardless of confessional peculiarities and diversity of interpretations in modern literature. The article's target audience is art and humanities teachers whose work is directly linked to young people's apprehension of human values and timeless ethical standards as an opposition to moral crisis and militant practicality that has taken over the modern society of consumption.

**Key words:** human values, moral imperative, spirituality, moral crisis, militant practicality, cultural core, culture-comfortable education.

*E.V. Смотровая, Почётный работник общего образования Российской Федерации, учитель музыки и искусства в ГОУ Центр Образования «Измайлово» 1811, г. Москва, E-mail: elesm@mail.ru*

## ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОРИЕНТИР В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению общечеловеческих ценностей как нравственного императива человечества – независимо от конфессиональных особенностей и многообразия интерпретаций в современной литера-

туре. Статья адресована, в первую очередь, педагогам – гуманитариям и учителям искусства, деятельность которых напрямую связана с постижением растущим человеком общечеловеческих ценностей, вневременных этических установок как оппозиции нравственному кризису и воинствующему практицизму, захватившему современное общество потребления.

**Ключевые слова:** общечеловеческие ценности, нравственный императив, духовность, нравственный кризис, воинствующий практицизм, культурное ядро, культуросообразное образование.

В эпоху модернизации общественных отношений и системы образования общечеловеческие ценности стали как никогда востребованными, обсуждаемыми и задействованными во множестве общественно-политических, художественно – эстетических и педагогических проектов. Вопрос определения понятия «общечеловеческие ценности» является широко обсуждаемым и остропроблемным. Сегодня наша страна переживает глубочайший системный кризис: ситуация во всех сферах человеческой жизнедеятельности давно уже стала критической. Пропаганда ценностей «общества потребления», где ценность потребления – главная цель человеческого бытия, деформировала морально-нравственные устои нашего общества. Навязываемые ценности «общества потребления» – это, прежде всего, паразитические потребности, связанные с деградацией общества в целом. Их абсолютизация грозит катастрофой цивилизации.

Ещё не так давно каждому в той или иной степени было понятно, что подразумевается под «общечеловеческими ценностями». Сегодня данное понятие всё чаще приходится уточнять и конкретизировать. В Послании Президента Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (от 5 ноября 2008 г.) указано, что *наши* (курсив Е.С.) ценности «хорошо известны», это то, что дорого каждому в нашей стране: Справедливость, Свобода, Жизнь человека, Межнациональный мир, Семейные традиции, Патриотизм. «Таковы наши ценности, таковы устои нашего общества, наши нравственные ориентиры. А говоря проще, таковы очевидные, всем понятные вещи, общее представление о которых и делает нас единым народом, Россией. Это то, от чего мы не откажемся ни при каких обстоятельствах» [11].

Забота Президента о выздоровлении нашего общества и его консолидации очень понятна. И ценностные ориентиры подробно им расшифрованы. И вполне очевидно, что Д.А. Медведев напомнил нам об «общечеловеческих» ценностях, направив их влияние на решение современных проблем в нашей стране. Но только ли нашей стране они так необходимы? И необходимы ли, как важнейший механизм выживания человечества при любых обстоятельствах? Оказывается, ответ неоднозначный. Более того, находятся аргументы заявить, что понятия «общечеловеческие ценности» нет и быть не может. Например, «Толковый словарь демократического новояза и эвфемизмов» А. Белояра (входит в Национальную политическую энциклопедию) является попыткой осмыслить процесс обновления русского языка и зафиксировать результаты этих изменений. «Общечеловеческие ценности» словарь трактует как «словосочетание, активно используемое в манипуляции общественным мнением. Утверждается, что, несмотря на различие национальных культур, религий, уровня жизни и развития народов Земли существуют некие одинаковые для всех ценности, следовать которым должны все без исключения. Ещё один *миф и выдумка* (курсив наш – Е.С.), дабы создать иллюзию в понимании человечества как некоего монолитного организма с единым для всех народов путём развития и способами достижения своих целей» [10].

Данное понимание «общечеловеческих ценностей» нам следует отнести к дезинтеграционной тенденции противодействия процессу глобализации. Похожее понимание, с такой же социальной-политической детерминантой высказывает советский и российский учёный С.Г. Кара-Мурза в книге «Потерянный разум». Он обвиняет догму «общечеловеческих ценностей» в появлении и развитии идейного хаоса современности: «Существование какой-то устойчивой шкалы ценностей для всех времён и народов – идея не только ложная, но даже неправдоподобная» [3].

Среди подобных категорических утверждений есть и более либеральные, склонные к снисходительности. Так, известный современный историк, культуролог, литературовед и писатель В.Г. Мороз в телеэфире на вопрос ведущей программы о том, что такое «общечеловеческие ценности?», признался, что был бы очень благодарен тому, кто сумел бы ему это объяснить. В это понятие сегодня может входить «толерантность», разъяс-

нил учёный. Однако проблема, по его мнению, заключается в том, что ценности нужно не просто декларировать и исповедовать, их необходимо претворить в своём собственном жизненном опыте. С этим трудно поспорить, но вопрос всё же остаётся открытым.

Расколосило общество – поделили и ценности, даже сформулировали свои. Все ценности сегодня стали «относительными» к жизни и в результате – сама жизнь не имеет никакой ценности. Лишь в той мере, в какой существуют духовные ценности и духовные акты, в которых они постигаются, *жизнь как таковая* обладает некоторой ценностью. «Признаком “более высокой ценности” является то, что она *менее “относительна”*, сущностным признаком “высочайшей” ценности – то, что она *“абсолютна”*» [12].

История знает общечеловеческие ценности как ценности библейские. Десять заповедей можно назвать нравственным императивом верующих, общезначимым нравственным предписанием, принципом человеческого поведения в статусе «абсолют». Единство ислама и индуизма сегодня отражено в деятельности индийского духовного наставника Саи Бабы и смысл этого единства закреплён в пяти общечеловеческих ценностях:

- Истина (знание об изначальной природе всего сущего);
- Праведность (выражается в «золотом правиле нравственности» – поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой);
- Умиротворённость (это «явление» любви в человеческих чувствах);
- Любовь (энергия, лежащая в основе всего Творения);
- Ненасилие (непричинение вреда).

Мы разделяем точку зрения на «общечеловеческие ценности» как на абсолютную константу вне строя, времени и религиозных убеждений, направленную на развитие *человеческого* в человеке: « *Общечеловеческие ценности — альтернатива самоубийству человечества* » [9].

Общечеловеческие духовно-нравственные ценности являются вечными. При этом речь может идти необязательно о системе, а о наличии их. Отсутствие системы явлений не доказывает отсутствия явления. Поэтому, у нас нет задачи «подсчитать» эти ценности, мы хотим лишь присоединить свой голос к мнению тех, кто настаивает на их объективном существовании как механизма выживания человечества.

Общечеловеческие ценности всегда были в центре содержания образования. Образование в России никогда не сводилось к преподаванию и усвоению необходимых знаний, но всегда включало в себя нравственно-воспитательный компонент. И сегодня это акцентировано появлением новой учебной дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики». 4 марта 2012 г. в Президентском зале Российской Академии Наук состоялась I Всероссийская научно – практическая конференция: «Духовное оздоровление России – как повысить уровень нравственности в обществе». Её участники признали целесообразным принятие Программы действий по духовно-нравственному оздоровлению нации и создание «Совета по нравственности».

Многочисленные научно-практические конференции в разных регионах посвящены проблемам духовно-нравственных основ воспитания подрастающего поколения. Так, 23 ноября 2012 г. прошла Международная научно-практическая конференция «Духовно-нравственная культура как фактор модернизации российского общества XXI века» на базе Тамбовской Академии гуманитарного и социального образования, которая уверенно подтвердила важность обсуждаемой проблематики.

Сегодня на всех уровнях есть понимание значимости духовно-нравственного акцента в воспитании и образовании, в «очищении» нашего общества. Ведущие дискуссии о нравственности, ее содержании, функциях, проявлениях и т.д. часто связываются с духовностью, которая традиционно понималась в аспекте религиозности. Однако, мы присоединяемся к мнению Антоняна Ю.М. о неидентичности понятий духовности

и религиозности: «Духовность можно определить как стремление к неким высшим целям индивидуального и общественного развития в соответствии с нравственными нормами, в том числе провозглашенных религией, как единство с природой, как жизнь в высших идеалах, вбирающая в себя художественное, научное, техническое, богословское и иное творчество, интеллектуальные запросы – и потребности. Духовное можно понимать и как возвышение над материальными заботами и интересами, позволяющими жить и оперировать ценностями, которые можно назвать вечными» [1, с. 7-8]. Нравственность мы понимаем как «совокупность поведенческих эталонов, взглядов, убеждений и представлений о должном и допустимом» [5].

Нынешние образовательные реформы отражены в Федеральных государственных стандартах, включающих воспитательный компонент, представленный несколькими документами. В их числе концепция духовно-нравственного воспитания школьников, примерная программа воспитания и социализации обучающихся. В Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников приведена система базовых национальных ценностей.

«Традиционными источниками нравственности являются:

– патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству);

– социальная солидарность (свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; справедливость, милосердие, честь, достоинство);

– гражданственность (правовое государство, гражданское общество, долг перед Отечеством, старшим поколением и семьей, закон и правопорядок, межэтнический мир, свобода совести и вероисповедания);

– семья (любовь и верность, здоровье, достаток, почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода);

– труд и творчество (творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость, трудолюбие, бережливость);

– наука (познание, истина, научная картина мира, экологическое сознание);

– традиционные российские религии. Учитывая светский характер обучения в государственных и муниципальных школах, ценности традиционных российских религий присваиваются школьниками в виде системных культурологических представлений о религиозных идеалах;

– искусство и литература (красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие);

– природа (жизнь, родная земля, заповедная природа, планета Земля);

– человечество (мир во всем мире, многообразие и равноправие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество)» [2].

Данная концепция – теоретическая попытка вернуть образованию его «человекообразующую» роль, направить школу на приобщение растущего человека к источникам нравственности и человечности.

Известный отечественный педагог-новатор В.А. Караковский выделяет в качестве общечеловеческих ценностей восемь понятий: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек; В.В. Медушевский и Л.Н. Столович называют Добро, Истину и Красоту; Б.Т. Лихачёв – Истину, Веру, Надежду и Любовь. Думается, что сюда можно причислить и «этические добродетели» древних греков – благоразумие, доброжелательность, мужество, справедливость и др.

Проблема общечеловеческих ценностей состоит даже не в их точном определении. По мнению С.Г. Кара-Мурзы, «ценности не «записаны» в биологических структурах и не передаются по наследству (генетически), а передаются из поколения в поколение через обучение самыми разными способами. При этом отдельные ценности обладают изменчивостью и могут существенно видоизмениться в течение жизни одного поколения, но их совокупность, «культурное ядро», обладает большой устойчи-

востью. Благодаря этой устойчивости народы, культуры и цивилизации существуют веками и даже тысячелетиями, сохраняя свою культурную самобытность». По всей видимости, это «культурное ядро» и составляют «общечеловеческие» ценности, т.е. ценности наивысшего порядка.

В приведённой выше цитате раскрыт механизм обретения ценностных ориентаций человека – обучение. В связи с этим, данное высказывание можно рассматривать как обращение к педагогическому сообществу. Ведь, если не в школе, то где ещё созданы условия для «обучения самыми разными способами»? Выходит, «живучесть» народа, культуры в наших учительских руках. Так чему же учить в школе? По мнению Ю.М. Лотмана, «Знанию, Памяти и Совести». «Это три предмета, которые необходимы в любой Школе, и которые вобрало в себя искусство». А искусство это по сути своей Книга Памяти и Совести. Нам надо только научиться читать эту Книгу» [8]. Иными словами, предназначение искусства – сформировать основные ориентиры – общечеловеческие ценности, где совесть – способность их распознать и сделать свой выбор. Учёный расставил приоритеты содержания образования, и мы разделяем его точку зрения: у человека «есть только две ноги: интеллект и совесть. Как совесть без развитого интеллекта слепа, но не опасна, так опасен интеллект без совести» [8]. В данном контексте понятие «совести» максимально приближено к понятию «нравственности». Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и Е.А. Ефрона указывает на эту взаимосвязь – «совесть есть корень явлений нравственного мира» [13].

Удивительна сложившаяся ситуация: на протяжении всей истории отечественной педагогики никогда не снимался с повестки дня вопрос духовно-нравственного воспитания как основы сосуществования людей, обеспечивающей всем равные возможности индивидуального развития.

Однако, как понять глубокий нравственный кризис, так стремительно разрушающий наши традиционные педагогические устои? Б.Т. Лихачёв объяснял этот факт формализмом в деле нравственного воспитания: «...была ли эта необходимая и достаточная для падения нравственной высоты в нашем обществе? Повседневный жизненный опыт свидетельствует, что человек, достигающий в своём духовном развитии подлинных нравственных высот, редко падает с них» [7]. Получается, раз падали, значит невысоко сидели.

Собственно, В.Г. Морозов тоже говорит о формальном декларировании нравственных опор. Выходит, говорили и писали всё правильно, а проверку жизнью не прошли. Мы присоединяемся к данному пониманию сложившегося противоречия и считаем возможным добавить, что все понимали и понимают ЧЕМУ учить, но КАК этому научить – оказалось проблемой. Наше убеждение подкреплено высказыванием В.А. Караковского: «Ещё немало учителей наивно полагаются на некие универсальные методики, в которых каждый педагог найдёт ответы на все основные вопросы, а главное – на то, что и как делать. Таких программ не может быть в принципе...» [4, с. 78].

На наш взгляд, универсальных педагогических методик, способных обеспечить успешность любой педагогической ситуации, действительно не может быть. Однако современная педагогика вооружена научной концепцией культуросообразного образования, которая является «...реальным методологическим регулятивом педагогического знания и ценностным императивом педагогического действия» [6, с. 4]. Основополагающие идеи данной концепции – это опора на систему общечеловеческих нравственных ценностей и уважение к традициям национальных культур.

Исходя из вышесказанного, в борьбе с воинствующим практицизмом, овладевающим детскими умами и душами, необходимо, даже в ущерб знамивой стороне образования, бросить все усилия на сохранение человеческого в маленьком человеке, решать любые программно-образовательные вопросы сквозь призму нравственности и общечеловеческих ценностей. Практическая реализация этой проблемы может в ближайшем будущем определить развитие российской общественной жизни и образования.

#### Библиографический список

1. Актуальные проблемы нравственности: сб. материалов международной научно-практической конф. 9–16 мая 2009 г. [Э/р]. – Р/д: <http://www.igumo.ru/files/nauch/konf-nravstvennost.pdf>
2. Захарченко, М.В. Духовно-нравственное развитие и воспитание как ключевые категории в методологии проектирования образовательных программ [Э/р]. – Р/д: <http://www.spbda.ru/news/a-551.html>

3. Кара-Мурза, С.Г. Потерянный разум [Э/р]. – Р/д: <http://www.kara-murza.ru/books/Razum/Razum004.html>
4. Караковский, В.А. Статья человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
5. Колесов, Д.В. За что судят побеждённых, или Совесть – это не химера! // Развитие личности: эл. журнал. – 2009. – № 2.
6. Кудрявцев, В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия Российской академии образования. – М. – 2001. – № 4.
7. Лихачёв, Б.Т. Философия воспитания [Э/р]. – Р/д: <http://svoy.ru/book/catalog/7082/>
8. Лотман, Ю.М. Чему же учатся люди? [Э/р]. – Р/д: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/LOTMAN/LOTMAN01.HTM>
9. Столович, Л.Н. Золотое правило как общечеловеческая ценность [Э/р]. – Р/д: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2008/2/st14.html>
10. Толковый словарь демократического новояза и эвфемизмов [Э/р]. – Р/д: <http://www.politike.ru/dictionary/472/word/obschechelovecheskie-cenosti>
11. Стенограмма [Э/р]. – Р/д: <http://президент.рф/transcripts/1968>
12. Шелер, М. Формализм в этике и материальная этика ценностей [Э/р]. – Р/д: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/philos/chrest/g15/sheler.html#sheler3>
13. Брокгауз, Ф.А. Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, Е.А. Ефрон [Э/р]. – Р/д: [http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz\\_efron/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/)

## Bibliography

1. Aktualjnie problemih nravstvennosti: sb. materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoj konf. 9–16 maya 2009 g. [Eh/r]. – R/d: <http://www.igumo.ru/files/nauch/konf-nravstvennost.pdf>
2. Zakharchenko, M.V. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie kak klyuchevihe kategorii v metodologii proektirovaniya obrazovatel'nykh programm [Eh/r]. – R/d: <http://www.spbda.ru/news/a-551.html>
3. Kara-Murza, S.G. Poteryanniy razum [Eh/r]. – R/d: <http://www.kara-murza.ru/books/Razum/Razum004.html>
4. Karakovskiy, V.A. Stat'ya chelovekom. Obthechelovecheskie cennosti – osnova celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa. – M., 1993.
5. Kolesov, D.V. Za chto sudyat pobezhdyonnykh, ili Sovest' – ehto ne khimera! // Razvitie lichnosti: ehl. zhurnal. – 2009. – № 2.
6. Kudryavcev, V.T. Kul'turosoobraznoe obrazovanie: konceptual'nyie osnovaniya / V.T. Kudryavcev, V.I. Slobodchikov, L.V. Shkolyar // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. – M. – 2001. – № 4.
7. Likhachyov, B.T. Filosofiya vospitaniya [Eh/r]. – R/d: <http://svoy.ru/book/catalog/7082/>
8. Lotman, Yu.M. Chemu zhe uchatsya lyudi? [Eh/r]. – R/d: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/LOTMAN/LOTMAN01.HTM>
9. Stolovich, L.N. Zolotoe pravilo kak obthechelovecheskaya cennost' [Eh/r]. – R/d: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2008/2/st14.html>
10. Tolkovihy slovar' demokraticheskogo novoyaza i ehvfemizmov [Eh/r]. – R/d: <http://www.politike.ru/dictionary/472/word/obschechelovecheskie-cenosti>
11. Stenogramma [Eh/r]. – R/d: <http://prezident.rf/transcripts/1968>
12. Sheler, M. Formalizm v ehlike i material'naya ehlika cennostey [Eh/r]. – R/d: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/philos/chrest/g15/sheler.html#sheler3>
13. Brokgauz, F.A. Ehnciklopedicheskij slovar' / F.A. Brokgauz, E.A. Efron [Eh/r]. – R/d: [http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz\\_efron/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/)  
*Статья поступила в редакцию 27.05.13*

УДК 612.014.4 -057.875.(571.122):378

*Tsepko O.A., Ivanova N.L.* **INFLUENCE OF WEATHER FACTORS ON STUDENTS' PSYCHOMOTOR ABILITIES IN THE CONDITIONS OF ENVIRONMENTAL EXTREMES.** In the article research actuality is defined by contradictions between the necessity of health level increase among students living on the areas equal to the Far North, on the one hand, and insufficiency of scientific development of this problem in the theory and practice of physical training, on the other hand.

The research is aimed at students' life activity studying in particular in response to the factors influencing various systems and organs. Study of this interaction is of utmost interest and it may be continued.

**Key words:** psychoemotional state, students, adaptive process, climatic factors, atmosphere pressure, wind speed, air humidity, temperature, magnetic storm.

*О.А. Цепко, доц. каф. теории физической культуры, Сургутский гос. университет, г. Сургут, E-mail: Tsepko@mail.ru; Н.Л. Иванова, ст. преп. каф. физической культуры, Сургутский гос. университет, г. Сургут, E-mail: MamaNataliya086@yandex.ru*

## ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ ПОГОДЫ НА ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СТУДЕНТОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В данной статье актуальность исследования определена противоречиями между необходимостью повышения уровня здоровья студентов, проживающих на территориях, приравненных к Крайнему Северу, с одной стороны, и недостаточностью научной разработанности этой проблемы в теории и практике физического воспитания студентов, с другой. Работа направлена на изучение жизнедеятельности студенческой молодежи, в частности, на воздействующие факторы, на различные системы и органы, а также их взаимоотношения.

**Ключевые слова:** психоэмоциональное состояние, студентки, процесс адаптации, климатические факторы, атмосферное давление, скорость ветра, влажность воздуха, температура, магнитные бури.

В современной сложной социально-экономической и экологической обстановке проблема выживания нации в значительной степени зависит от здоровья населения. В сфере высших учебных заведений осуществляется реорганизация системы образования, в том числе и в сфере физического воспитания и спорта. По мнению исследователей, в сфере физического воспитания и спорта образовательный процесс должен быть переориентирован на подготовку специалистов, выделяющихся знаниями и навыками по укреплению собственного здоровья, а также здоровья окружающего контингента. Существующее противоречие между необходимостью повышения уровня здоровья студентов высших учебных заведений, расположенных на тер-

риториях, приравненных к Крайнему Северу, с одной стороны, и недостаточностью научной разработанности этой проблемы в теории и практике физического воспитания студентов, с другой, это обуславливает **актуальность исследований**, направленных на ее разрешение.

Прежде чем перейти к обсуждению вопроса о влиянии факторов погоды на психоэмоциональное состояние организма студентов, следует отметить, что данная проблема многократно изучалась несколько в другом аспекте отечественными и зарубежными учеными [1; 2; 3]. Вместе с тем, на наш взгляд, изучение жизнедеятельности студенческой молодежи, в частности, в ответ на воздействующие факторы, на различные системы

и органы, а также их взаимоотношения представляют определенный интерес.

Исходя из учения П.К. Анохина (1962), основной принцип адаптации определяется формулой:  $M3 > MO$ , т.е. механизмы защиты (МЗ) всегда больше механизмов отклонений (МО). Срыв адаптации может наступать только тогда, когда механизмы отклонения берут верх над механизмами защиты ( $MO > M3$ ). Таким образом, если привычные физиологические нервно-психические механизмы недостаточны для компенсации воздействия экстремальных факторов, то в этом случае могут подключаться дополнительные механизмы.

Многие отечественные и зарубежные ученые считают, что общей закономерностью процесса адаптации к экстремальным условиям является фазность изменения реактивности организма: 1) начальная фаза – расшатывания динамического стереотипа; 2) фаза перестройки; 3) фаза относительной устойчивости акклиматизации [4]. Однако среди ученых нет единого мнения о трехступенчатой фазности адаптации организма к экстремальным условиям среды. Анализ научно-методической литературы позволяет нам заключить, что процесс адаптации в настоящее время рассматривается, преимущественно, в двух фазах: срочной и долговременной адаптации организма человека к различным факторам среды.

В связи с выше изложенным, нами была поставлена задача изучить и выявить особенности влияния климатических факторов на психические функции обучающихся студентов в процессе срочной и долговременной адаптации к экстремальным условиям среды.

Для решения данной задачи были проведены поисковые научные исследования в Сургутском государственном универ-

ситете со студентками факультета психологии, которые осуществлялись на протяжении осеннего периода (октябрь – ноябрь). Исследования выполнены в соответствии с тематическим планом НИОКР (2009 год), направление: «физическая активность человека на Севере РФ и новые методы ее оценки и коррекции с позиции синергетики».

Факторы погоды фиксировались по метеосводкам. Изучали магнитную активность, атмосферное давление, температуру в течение дня, скорость ветра, силу ветра. Параллельно изучалось психоэмоциональное состояние, психомоторное состояние организма студенток на протяжении двух месяцев (таблица 1, 2).

Получены среднegrupповые значения, среднеквадратические отклонения, а также изучена структура корреляционных связей между показателями климата и психомоторного состояния.

Срочная адаптация организма студентов изучалась в пределах одного дня или одной недели. Процесс долговременной адаптации организма студентов к суммарным экологическим факторам рассматривались на протяжении двух месяцев.

Известно, что климат северных регионов от притаежных южных территорий отличается не столько абсолютной величиной показателей, сколько скоростью изменения во времени (межсуточной, внутрисуточной изменчивости), что является одной из определяющей характеристик этих районов, отражающих влияние на уровень напряжения механизмов, на наш взгляд, в первую очередь, срочной адаптации организма человека [5].

Ученые отмечают, что воздействие специфических факторов (значительные и быстрые изменения во времени напряженности геомагнитного поля Земли), воздействие очень сильного корпускулярного волнового космического излучения на террито-

Таблица 1

Показатели состояния погоды у студенток  $X \pm \delta$  (n = 27)

№№ п/п	Показатели	X (сред. зн.)	$\delta$ (станд. откл.)	V (коэфф. вар.)	m (ошибка сред.)
1	Скорость ветра, м/с (макс.)	2,06	0,04	1,9	0,01
2	Скорость ветра, м/с (средн.)	3,57	0,04	1,1	0,01
3	Скорость ветра, м/с (миним.)	5,07	0,04	0,8	0,01
4	Направление ветра, м/с	2,12	0,1	3,7	0,02
5	Атм. давление, мм рт. ст. (макс.)	760,6	0,4	0,05	0,08
6	Атм. давление, мм рт. ст. (средн.)	758,2	0,40	0,05	0,08
7	Атм. давление, мм рт. ст. (миним.)	755,8	0,42	0,06	0,08
8	Влажность воздуха, % (макс.)	91,1	0,08	0,09	0,02
9	Влажность воздуха, % (средн.)	79,6	0,08	0,1	0,02
10	Влажность воздуха, % (миним.)	68,1	0,08	0,1	0,02
11	Температура, град. (день)	10,1	0,08	0,8	0,02
12	Температура, град. (вечер)	8,1	0,08	0,98	0,02
13	Магнитные бури	5,1	0,08	1,6	0,02
14	Облачность	4,12	0,08	1,91	0,02

Таблица 2

Показатели психического и психофизиологического состояния у студенток  $X \pm \delta$  (n = 27)

№№ п/п	Показатели	X (сред. зн.)	$\delta$ (станд. откл.)	V (коэфф. вар.)	m (ошибка сред.)	
1	Воспроизведение заданного временного интервала, с	50,9	8,6	16,9	1,7	
2	Опросник Ч. Д. Спилбергера	реактивная тревожность, балл	35,7	9,1	25,5	1,8
		уровень	2,6	1,5	38,8	0,20
		личностная тревожность, балл	30,8	7,5	17,9	1,4
3	Определение психической устойчивости, психоэмоционального состояния (восьмицветовой тест М. Люшера)	уровень	3,5	1,1	20,7	0,2
		психическая устойчивость (ПУ)	9,2	2,7	28,8	0,5
		уровень	4,0	1,02	25,7	0,2
		коэфф. вегетации (КВ)	1,2	0,5	41,5	0,1
4	Определение умственной работоспособности (т. Шульце – Платонова)	уровень	3,4	1,1	31,5	0,2
		эффективность умственной работоспособности (ЭР), с	36,5	5,8	16,0	1,1
		степень первичной вработываемости (ВР), балл	0,97	0,1	11,5	0,02
		психическая устойчивость (выносливость) к работе (ПУ), балл	0,99	0,1	11,8	0,02
		объем внимания (ОВ), с	182,3	29,2	16,0	5,6
	уровень устойчивости внимания (УВ), с	12,35	10,4	84,5	2,01	

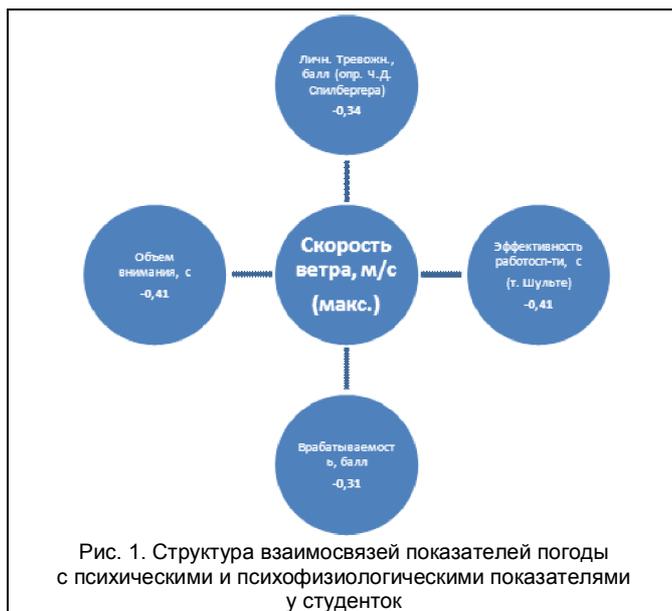


Рис. 1. Структура взаимосвязей показателей погоды с психическими и психофизиологическими показателями у студентов

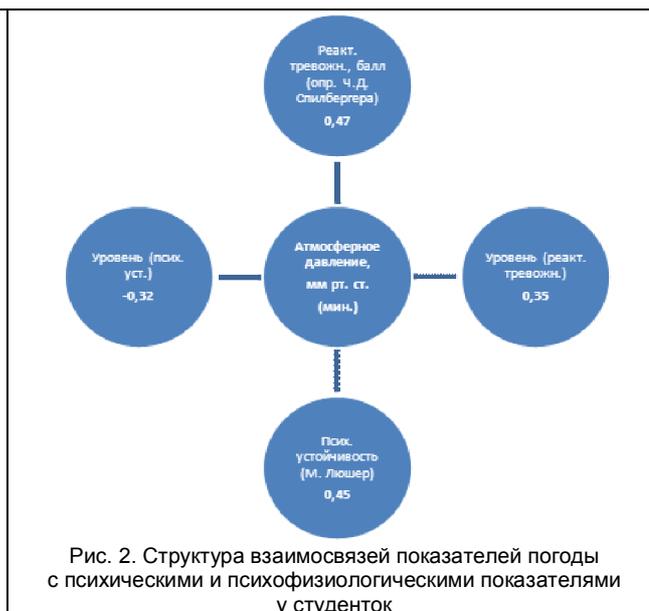


Рис. 2. Структура взаимосвязей показателей погоды с психическими и психофизиологическими показателями у студентов

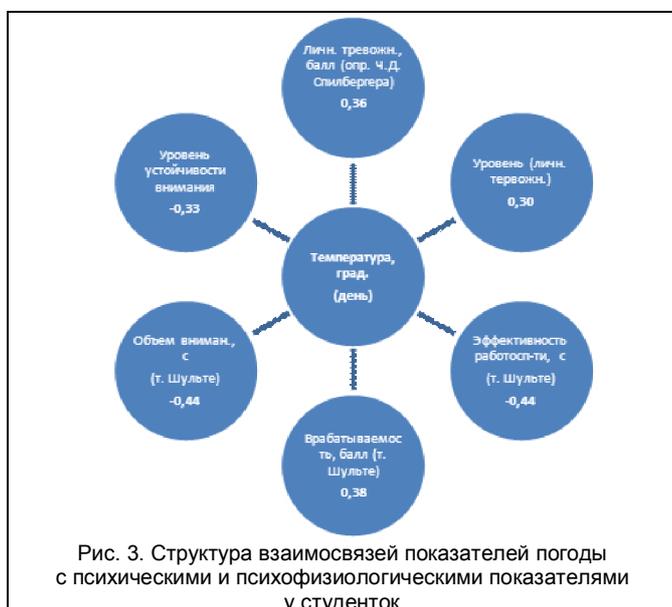


Рис. 3. Структура взаимосвязей показателей погоды с психическими и психофизиологическими показателями у студентов



Рис. 4. Структура взаимосвязей показателей погоды с психическими и психофизиологическими показателями у студентов

риях Крайнего Севера и приближенных к нему значительно влияют включения адаптационных механизмов организма человека, что представляет значительную дополнительную нагрузку и здоровье проживающих лиц [2; 3; 4].

Анализ полученных данных позволяет заключить, что в процессе исследований за прошедший период выявлено, что показатели, отражающие у студенток состояние психических функций, в частности, психофизиологические и психомоторные значительно колебались в течение дня (утро, световой день, вечер) различия статистически достоверны ( $p < 0,05$ ).

Анализируя структуру взаимосвязей показателей погоды с психическими и психофизиологическими функциями, нами было выявлено, что все изучаемые критерии снижают объем и внимание у студенток. Удлиняется процесс вратывания, увеличивается уровень личностной тревожности, снижается эффективность работоспособности. Коэффициенты колеблются в пределах средних величин (рис. 1, 2, 3, 4).

В процессе «долговременной» адаптации сочетанное воздействие социальных климатических факторов (учебный процесс, гиподинамия, гипоксия, отрицательная температура, магнитные бури и другие компоненты) значительно снижают общее физическое состояние и у 50-60 % формируется хроническое утомление.

В процессе исследований так же было выявлено, что практически не изменяются уровни физических качеств (скорости,

силы, различных видов выносливости, гибкости) под влиянием погоды в течение одного дня или недели.

Выявлено, что в процессе долговременной адаптации организма студенток к суммарному воздействию, климатических факторов (в течение двух месяцев) учебного процесса и других средовых факторов достоверно изменяют уровень развития ведущих качеств у студенток (абсолютных и относительных величин скоростно-силовой выносливости, базовой аэробной выносливости, прыгучести). Выявлено, что хроническая усталость начинает проявляться к окончанию осеннего периода у 45% студенток. Срочное утомление в пределах одного учебного дня отмечают до 70% студенток.

В процессе исследований выявлено следующее:

- естественные климатические факторы среды (атмосферное давление, скорость ветра, влажность воздуха, температура, магнитные бури, облачность) достоверно взаимосвязаны с психическими функциями;

- снижается уровень психической устойчивости, внимания, эффективность интеллектуальной работоспособности, увеличивается время вратываемости, повышается уровень различных компонентов тревожности, и снижаются координационные способности, что подтверждается значениями и структурой корреляционных взаимосвязей между факторами погоды, показателями психических функций и психомоторных критериев;

– практически не изменяются уровни физических качеств (скорости, силы, различных видов выносливости, гибкости) под влиянием погоды в течение одного дня или недели;

– в процессе долговременной адаптации организма студентов к суммарному воздействию, климатических факторов (в течение двух месяцев) учебного процесса и других средовых факторов достоверно изменяют уровень развития ведущих качеств

у студентов (абсолютных и относительных величин скоростно-силовой выносливости, базовой аэробной выносливости, прыгучести);

– хроническая усталость начинает проявляться к окончанию осеннего периода у 45% студентов. Срочное утомление в пределах одного учебного дня отмечают до 70% студентов.

#### Библиографический список

1. Анохин, П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // *Философские аспекты теории функциональной системы*. – М., 1978.
2. Агаджанян, Н.А. Проблемы здоровья студентов и перспективы развития / Н.А. Агаджанян, В.В. Пономарева, Н.В. Ермакова // *Образ жизни и здоровья студентов: Первая Всерос. научно-практич. конф.* – М., 1995.
3. Казначеев, В.П. Экология человека: проблемы и перспективы // *Экология человека*. – М., 1996.
4. Хрущев, В.Л. Здоровье человека на Севере (медицинская энциклопедия северянина). – Новый Уренгой, 1994.
5. Асташина, М.П. Формирование здоровьесберегающей среды вуза // *Образовательная и оздоровительная роль физической культуры и спорта в вузе: сб. статей III Международной научно-практич. конф., посвященной 50-летию образования РУДН*. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Anokhin, P.K. Sistemogenez kak obshaya zakonomernost' ehvolucionnogo processa // *Filosofskie aspektih teorii funkcional'noy sistemih*. – М., 1978.
2. Agadzhanyan, N.A. Problemih zdorov'ya studentov i perspektivih razvitiya / N.A. Agadzhanyan, V.V. Ponomareva, N.V. Ermakova // *Obraz zhizni i zdorov'ya studentov: Pervaya Vseros. nauchno-praktich. konf.* – М., 1995.
3. Kaznacheev, V.P. Ekologiya cheloveka: problemih i perspektivih // *Ehkologiya cheloveka*. – М., 1996.
4. Khruthev, V.L. Zdorov'ye cheloveka na Severe (medicinskaya ehnciklopediya severyanina). – Noviy Urengoy, 1994.
5. Astashina, M.P. Formirovanie zdorov'esberagayutheyj sredih vuza // *Obrazovatel'naya i ozdorovitel'naya rolj fizicheskoy kul'turih i sporta v vuze: sb. statej III Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf., posvyatennoy 50-letiyu obrazovaniya RUDN*. – М., 2010.

*Статья поступила в редакцию 27.05.13*

УДК 37.013.42

**Cherkesova E.V. ABOUT THE NATURE OF INTERACTION BETWEEN THE SCHOOL AND THE MUSEUM IN THE SOCIAL PARTNERSHIP.** The social partnership is one of mechanisms of formation of civil and patriotic qualities of the person of the teenager. The modern education system – is the initiator of social partnership which help to solve a complex of educational tasks. As the ideal social partner for school the museum which provides sociocultural space for the solution of problems of civil and patriotic education of school students acts.

**Key words:** социальное партнерство, а citizenship, patriotism, values, the qualities of the personality.

*Е.В. Черкесова, аспирант каф. педагогики Ульяновского гос. педагогического университета им. И.Н. Ульянова (УЛГПУ), г. Ульяновск, E-mail: ketcher2009@rambler.ru*

## О СУЩНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И МУЗЕЯ В СОЦИАЛЬНО-ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Социальное партнерство – это один из механизмов формирования гражданских и патриотических качеств личности подростка. Современная система образования является инициатором социальных партнерских отношений, которые помогают решать комплекс образовательных задач. Идеальным социальным партнером для школы выступает музей, который обеспечивает социокультурное пространство для решения проблем гражданско-патриотического воспитания школьников.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, гражданственность, патриотизм, ценности личности, качества личности.

Современная система образования отражает мировые процессы глобализации общества. Одной из глобальных тенденций выступает социальное партнерство на уровне определенных социальных институтов как взаимно заинтересованных в сотрудничестве, в частности, школы как социального института и музея как социокультурного учреждения, что направлено на решение общей задачи – воспитание «вселенной» личности в процессе социализации учащихся. Социальное партнерство можно рассматривать как социокультурный фактор социальной действительности и как социокультурный механизм социализации личности школьника. Его необходимость в настоящее время не вызывает сомнений, но сохраняется неразрешенной проблема развития реального социального партнерства, продуктивного и взаимовыгодного, в частности, школы и музея, в развитии гражданско-патриотических качеств у школьников подросткового возраста.

Термин «социальное партнерство» трактуется по-разному. Одни понимают его как метод регулирования конфликтных ситуаций [1, с. 3]. Другие как сложный социальный процесс [1,

с. 5]. При разбросе мнений очевидно, что социальное партнерство – это определенные взаимоотношения между людьми, складывающиеся с целью взаимопомощи друг другу при решении социальной проблемы посредством определенных согласительных процедур. Как считают ученые, социальное партнерство – это практика многих процедур для совместного выработки решения и совместного решения ответственности.

Социальное партнерство, согласно точке зрения Крыловой Н.Б. – это способ организации совместной деятельности, которая выражается на базе развитых разнообразных форм сотрудничества по целенаправлению: сотрудничество в социальной сфере, в правовой сфере и информационно-образовательном пространстве школы [2, с. 87]. Мы, в свою очередь, предлагаем рассматривать социальное партнерство на нескольких образовательных уровнях: уровень низового социального партнерства – это организация партнерских отношений внутри образовательного учреждения, где равноправными партнерами признаются педагоги и учащиеся; переходный уровень социального партнерства, когда школа выходит за рамки собственного образователь-

ного пространства, контактируя с представителями иных сфер общественного производства; продуктивный уровень социального партнерства, который проявляется в том, что система образования сама инициирует и устанавливает партнерские отношения. На наш взгляд, продуктивный уровень социального партнерства связан, прежде всего с взаимовыгодным сотрудничеством социальных партнеров в решении задач, поставленных ими перед собой.

Важной проблемой современной образовательной системы является «застой» в кадровой структуре самой школы, выраженной в неготовности педагогов к установлению социального партнерства школы и музея, к использованию социокультурных и образовательных возможностей этого партнерства в воспитании и развитии школьников. Педагоги не готовы к установлению социального партнерства на низовом уровне и не видят педагогических смыслов и целесообразности такого партнерства вне системы образования. Это подтверждает статистика опроса, проведенного среди педагогов коллектива одной из гимназий города Ульяновска. Референтное анкетирование состояло из нескольких базовых уровней: первого – теоретического, задача которого – раскрыть содержание термина «Социальное партнерство», второго уровня – деятельностного, когда учителю предлагалось создать набор условий для обеспечения процесса социального партнерства. По результатам анкетирования оказалось, что содержание смысла социального партнерства педагоги понимают как взаимодействие школы и музея, то есть совместно организованную деятельность. Подобную позицию мы находим в педагогической науке у Н.Б. Крыловой, которая писала о партнерстве как способе организации совместной деятельности выражающейся в разнообразных формах сотрудничества [2, с. 123]. Хоменко И.А. констатирует, что одним из стратегических направлений модернизации российского образования является именно социальное партнерство как особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующейся доверием, общими целями и ценностями [3, с. 8]. Следует заметить, что педагоги-практики, работающие в гимназии не выделяют ни аспекта равных партнерских отношений, ни аспекта участников партнерского взаимодействия.

На третьем этапе предполагалось выполнение задания, которое звучало так: «Перечислите участников социального партнерства в учебно-воспитательном процессе для формирования гражданско-патриотических качеств у школьников в порядке убывания». В опросе участвовало 58 педагогов, работающих с учащимися разных возрастных групп. Шкала ответов в процентном соотношении выглядит следующим образом: учреждения системы дополнительного образования детей – 53,7%, музей – 34,2%, родители – 8,7%, учреждения культуры – 3,4%.

Данные опроса свидетельствуют о наличии стереотипных педагогических взглядов: партнером педагога в воспитании выступает социальный институт общества. Достаточно низким оказался показатель взаимодействия учителя, школы и родительского сообщества. Самым низким показателем и в каком-то смысле абсолютным, подтверждающим «фундаментальность» педагогических взглядов на суть социального партнерства, является тот факт, что педагог не рассматривает ученика как равноправного партнера социально-образовательного процесса. А это означает, что и в образовательном процессе школы сотрудничество учителя и ученика как партнерство – нечастое явление.

Бесспорным является факт, что для сотрудничества учителя и ученика в образовательном процессе как своеобразного партнерства в решении образовательных задач (обучающих, воспитательных, развивающих) необходима мотивация педагогического сообщества. Так и в социальном партнерстве школы и музея необходима мотивация педагогов, которые выбирают формы совместной деятельности целесообразно потребностям и интересам учащихся, задачам воспитания юных граждан, в частности, развития гражданско-патриотических качеств подростков.

Можно констатировать, что социальное партнерство системы образовательного учреждения строится чаще на основании стадии «переходного уровня», когда школа периодически участвует в социальных контактах, носящих фрагментарный характер социального взаимодействия и создающий иллюзию партнерства, что может стать препятствием для развития полноценного и полноценного социального взаимодействия школы и музея как партнеров. Взаимодействие социальных партнеров обладает рядом признаков: оно предметно, понятно противоположной стороне, ситуативно и носит субъектно – субъектный

характер. П. Сорокин, обязательным условием считал то, что участники партнерства должны использовать одни и те же символы самовыражения, которые могут отражать обмен идеями, импульсами и чувствами [4].

Исследование обнаружило, что большинство педагогов не выделяют особенностей социального партнерства школы и музея в образовании школьников, не осознают необходимость совместно принятых решений в их взаимодействии (договорных, организационных и др.). Не принято видеть социальное партнерство явлением современной социальной действительности; не понимают назначения социального партнерства школы и музея как социокультурного механизма в процессе формирования гражданско-патриотических качеств личности школьника подросткового возраста.

Вместе с тем в музейной педагогике признается, что идеальной образовательной средой для реализации комплекса задач гражданско-патриотического воспитания школьников является музей. Рассматривая музей в системе социального воспитания, ученые отмечают, что он располагает богатым социально-воспитательным потенциалом; позволяет осуществлять организованную познавательную, культурно-досуговую, творческую деятельность; создает благоприятные условия для осуществления патриотического, нравственного, эстетического воспитания, интересен и тот факт, что музей, как социальный партнер школы, занимает вторую позицию в рейтинге ответов, что может быть связано с тем, что музей по-прежнему ассоциируется лишь с функцией просвещения (знаниевой) и идеологической функциями.

*Необходимость* возникновения и развития социального партнерства в области гражданско-патриотического воспитания объективно связана с тем, что основные его субъекты – школа и музей как социокультурные институты не могут эффективно реализовать свои интересы без взаимодействия друг с другом, говоря другими словами, им трудно обойтись друг без друга в достижении своих задач. Педагог О.В. Швейдер считает, что социальное партнерство – это особая сфера социальной жизни детей, делающая вклад в становлении их гражданственности [6, с. 7]. Так речь идет о том, чтобы дети как равноправные партнеры включались в сотрудничество в условиях социального партнерства.

Сотрудничество музея и школы мы представляем в виде разноуровневой пирамидальной системы. Самой низкой стадией развития партнерства выступает знакомство, когда равноправные участники вырабатывают общие цели, ценности и ресурсное обеспечение сторон; эту стадию можно рассматривать как создание ситуации социального партнерства. Предполагается вынесение на всеобщее обсуждение вопросов о необходимости и сущности сотрудничества музея и школы: какие формы сотрудничества будут более эффективными? что думает о развитии сотрудничества каждая из сторон? как организовать сотрудничество, чтобы ребенок мог проявить способности и инициировать себя в системе социального партнерства?

Вторую стадию партнерства музея и образовательного учреждения мы называем стадией социального действия. Когда проектируется образовательная модель социального партнерства. Эту стадию можно назвать стадией «мотивированного содействия», когда совпадают мотивы и школы и музея, когда они взаимно начинают реализовывать цели своей деятельности, т.е. начинают, т.е. начинают свои партнерские отношения.

Завершающей стадией выступает собственно партнерство (его можно назвать «действенным партнерством»), которое предусматривает долговременные взаимоотношения сторон, основанные на добровольном и совместном участии и взаимной ответственности. Именно здесь партнеры испытывают максимальное доверие к инициативам друг друга, заинтересованность личным вкладом в общественное дело. Школа разрабатывает программу развития образовательного учреждения как документ – перспективу на социальное сотрудничество с социокультурными учреждениями, где прописываются все компоненты модели социального партнерства школы и музея.

Обратим внимание на то, что происходит поэтапное формирование социального партнерства между музеем и школой, путь от «мотивированного содействия» к взаимодействию и продуктивному сотрудничеству, действенному партнерству. Как отмечают некоторые авторы, идеальная модель партнерства – это

действующая система деловых, продуктивных отношений субъектов в образовательном, организационном и социальном пространствах [2, с. 143].

Бесспорно, музей и школа – это различные по своим функциям социальные институты в обществе, но их объединяет то, что они способны оказывать глубокое воздействие на формирование личности ребенка. Общество переживает цивилизационный кризис и интеграционные процессы мирового сообщества, а музей как хранитель и транслятор культурного наследия дает

возможность увидеть мир многогранным, сохраненным, устойчивым в своей культуре. Современная доктрина образования не только не опровергает этого постулата, но и подключает музей как социокультурный институт к процессу формирования личностных характеристик школьников. А партнерские отношения между школой и музеем в масштабах государства, которые пока носят эпизодический характер, это неизбежная характеристика современного социально усложняющегося мира, в котором развивается образовательное пространство.

#### Библиографический список

1. На пути к социальному партнерству. Развитие социально-трудовых отношений в современной России — от односторонне-командного управления к трехстороннему сотрудничеству. — М., 1993.
2. Крылова, Н.Б. Школьный уклад: повышение качества жизни школы // Библиотека журнала «Директор школы». — 2010. — № 6.
3. Макеева, И.А. Музей в системе социального воспитания // Молодой ученый. — 2011. — № 1.
4. Сорокин, П.А. Социологические теории современности: специализир. информ. по общеакад. программе «Человек, наука, общество: комплекс. исследований» / пер. и предисл. С.В. Карпушиной. — М., 1992.
5. Хоменко, И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Педагогическое обозрение. — 2008. — № 4.
6. Швейдер, О.В. Социальное партнерство. Проблемы и перспективы // Педагогическое обозрение. — 2008. — № 4.

#### Bibliography

1. Na puti k socialjnomu partnerstvu. Razvitie socialjno-trudovihkhtn otnoshenij v sovremennoj Rossii — ot odnostoronne-komandnogo upravleniya k trekhstoronnemu sotrudnichestvu. — M., 1993.
2. Krihlova, N.B. Shkoljnihyj ukklad: povihshenie kachestva zhizni shkolih // Biblioteka zhurnala «Direktor shkolih». — 2010. — № 6.
3. Makeeva, I.A. Muzeyj v sisteme socialjnogo vospitaniya // Molodoy uchenihyj. — 2011. — № 1.
4. Sorokin, P.A. Sociologicheskie teorii sovremennosti: specializir. inform. po obtheakad. programme «Chelovek, nauka, obthestvo: kompleks. issledovaniy» / per. i predisl. S.V. Karpushinoy. — M., 1992.
5. Khomenko, I.A. Shkola i roditeili: ehtapuh razvitiya socialjnogo partnerstva // Pedagogicheskoe obozrenie. — 2008. — № 4.
6. Shveyjder, O.V. Socialjnoe partnerstvo. Problemih i perspektivih // Pedagogicheskoe obozrenie. — 2008. — № 4.

Статья поступила в редакцию 27.05.13

УДК –159.922

*Bobkova A.G., Koval V.V. PROBLEMS OF READINESS OF YOUNG MEN FOR FATHERHOOD.* The article presents material on a problem of readiness of young men for fatherhood; comments to the notions of «fatherhood», «readiness for fatherhood», «father's upbringing» are given; the basis is given to necessity of increase of level of readiness of young men for fatherhood.

*Key words: fatherhood, readiness for fatherhood, family, father's upbringing, parent.*

*А.Г. Бобкова, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск; В.В. Коваль, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: v—koval@mail.ru*

## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕЙ К ОТЦОВСТВУ

В статье представлен материал по проблеме готовности юношей к отцовству; даны комментарии к понятиям «отцовство», «готовность к отцовству», «отцовское воспитание»; представлено обоснование необходимости повышения уровня готовности юношей к отцовству.

*Ключевые слова: отцовство, готовность к отцовству, семья, отцовское воспитание, родитель.*

Актуальность проблемы готовности юношей к отцовству остается неизменно острой. Это связано с тем, что решение о создании семьи молодые люди принимают необдуманно, а, зачастую, мотивом вступления в брачные отношения является беременность партнерши. С проблемой готовности юношей к отцовству связывают многие социальные проблемы: по причине неприятия юношами себя в роли отца, неуклонно растет количество абортных и неполных семей.

В последние годы в России отмечается тенденция к «взрослению» брачного возраста. Все больше молодых юношей и девушек стремятся получить образование, профессию, высокий социальный статус. По этой причине оптимальный возраст для вступления в брак – двадцать семь лет. По мнению психологов, наиболее благоприятное время для вступления в брачные отношения для мужчин – двадцать пять лет (это связано с физиологическим созреванием организма).

Отцовство – важнейший период в жизни каждого мужчины. Этот этап, как правило, приходится на юношеский возраст. Переход к отцовству – это личностный кризис, преодолеваемый мужчиной. Прежде всего, это связано непосредственно с осознанием себя родителем. Отцовство – это источник жизненного опыта. Этот опыт необходим подрастающему ребенку как потенциальному родителю. Ранее в традиционной (патриархальной) семье отец был главой семьи, кормильцем, примером для

подражания и авторитетом для своих детей. Современная семья изменилась: в ней царит равноправие. В такой семье отец также, как и мать, ухаживает за ребенком. Из-за распределения обязанностей материального обеспечения между супругами у женщины стало оставаться меньше времени на воспитание детей [5].

В российском обществе сложилось стереотипное мышление о том, что главное место в воспитании детей отводят матери, забывая о важной роли отца в воспитании ребенка. Отцовское воспитание отличается от материнского по многим показателям. Одним из них является предоставление ребенку большей самостоятельности, благодаря чему дети, воспитывающиеся с отцом, более активны, они быстрее адаптируются к изменившимся условиям в обществе.

Отец оказывает непосредственное влияние на половую идентификацию детей: для сына он является образцом мужественности, примером для подражания, для дочери оценка и критика отца является определяющей в формировании ее самооценки, а также внешнего вида и особенно значима для нее в подростковом возрасте. Девушки, воспитание которых проходило без участия отца или должного его внимания, в будущем испытывают сложности в общении с мужчиной [6].

Мужчины с высоким уровнем готовности к отцовству стремятся, как можно больше времени уделять своему ребенку: обу-

чают его, передают ему свое знание и умения, которые имеются у него самого. Такой отец следит за достижениями и неудачами своего ребенка, поддерживает и направляет его.

Семьи, в которых мужчина имеет низкий уровень готовности к отцовству, воспринимают ребенка как проблему, сдержаны в проявлении своих эмоций и чувств, заботу о ребенке считают женским занятием или же берут на себя только часть обязанностей по уходу за ним (кормление, помощь в купании малыша и др.). Молодым отцам необходимо как можно раньше осознать себя в роли родителя. Ребенку необходимо отцовское внимание, дружба и понимание. Отец в семье – не просто кормилец, он открывает детям мир, помогает им стать смелыми и уверенными в себе.

Одной из главных проблем юношей, не готовых к выполнению роли отца, является отсутствие достаточного опыта в общении с ребенком. Поэтому, при взаимодействии с ребенком, они чувствуют неуверенность, испытывают страх и не получают удовольствия и позитивных эмоций от отцовства. В результате отстраненной роли отца, в семье преобладает роль матери, что, впоследствии, ведет к искажению у ребенка правильного восприятия модели родительства.

Ценности, усвоенные юношами в родительской семье, также оказывают непосредственное влияние на их готовность к отцовству. Важно отметить, что именно то, как в родительской семье выстраивались взаимоотношения с ребенком – служит для него образцом в построении взаимоотношений с членами его будущей семьи [1].

Юноши, которые созрели и осознали значимость отцовства, рождение ребенка воспринимают как яркое событие в их жизни. Подготовленные отцы во всем стараются оказать помощь своей супруге, принимают непосредственное участие в воспитании и социализации своего ребенка [2].

Таким образом, готовность юношей к отцовству оказывает непосредственное влияние на их будущую семейную жизнь, представление себя в роли отца и становление личности будущего ребенка. Именно поэтому рассмотрение данной проблемы и нахождение способов ее решения особенно значимо.

Целью исследования явилось выявление уровня готовности юношей к отцовству.

В исследовании приняли участия юноши в возрасте от двенадцати до двадцати двух лет. Для выявления у юношей уровня готовности к отцовству изучались их представления об идеальном отце по методике «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой, а также им предлагалось написать сочинение и нарисовать рисунок на тему: «Я – отец моего будущего ребенка» [4].

В результате проведения методики «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой, выяснилось, что ни один из респондентов не имеет четкого представления об идеальном родителе с выраженностью каждого его аспекта (когнитивного, поведенческого, эмоционального). В представлении испытуемых присутствуют лишь смутные, слабо выраженные образы, затрагивающие какой-либо из упомянутых выше аспектов. У 45% юношей присутствует, в основном, когнитивный аспект представления об идеальном родителе. Такие испытуемые подчеркивают, что идеальный отец должен быть ответственным, опытным, обладать высоким уровнем знаний. Поведенческий аспект пред-

ставления об идеальном родителе присутствует у 40% юношей, по их мнению, отец должен быть отдохнувшим, слушающим, помогающим и иногда ограничивающим своего ребенка. Эмоциональный аспект преобладает у 15% юношей, в их представлении об идеальном родителе отец должен чаще хвалить, жалеть, баловать, одобрять ребенка, реже – критиковать и злиться.

В результате анализа сочинений испытуемых на тему «Я – отец моего будущего ребенка», были выявлены их представления о себе, как о будущем отце. При анализе творческих работ респонденты разделились на три группы, соответственно уровням готовности к отцовству. С высоким уровнем готовности к отцовству было выявлено 15% юношей. В своих сочинениях они говорят о том, что «необходимо готовиться к этому шагу заранее», «отец – это друг и советчик для своего ребенка», «нужно быть идеальным отцом», а также «знающим», то есть способным ответить на все возникающие у ребенка вопросы. Также, важно отметить, что юноши с высоким уровнем готовности к отцовству считают необходимой психологическую поддержку жены во время беременности.

Испытуемые со средним уровнем готовности к отцовству (15%) подчеркивают, что главная роль в воспитании детей отводится жене, «отец должен быть авторитетом для своего ребенка», «одинаковое отношение ко всем детям в семье».

Юноши с низким уровнем готовности к отцовству (70%) категорически отказывались писать сочинения. Часть испытуемых написали: «я психологически не готов стать родителем, поэтому не могу представить себя отцом», «я не задумываюсь об этом далеко будущем» и т.п.

Анализ рисунков испытуемых на тему «Я – отец моего будущего ребенка» проводился по следующим параметрам: присутствие на рисунке отца и ребенка, наличие взаимодействия между ними, изолированность ребенка, большая дистанция между ними, замена образа отца каким-либо предметом.

Испытуемые с высоким уровнем готовности к отцовству на своем рисунке изображали себя взаимодействующим с ребенком (отец обнимает ребенка, отец с колыбелькой в сердце). Испытуемые со средним уровнем готовности к отцовству на своем рисунке изображали несвязанных друг с другом членов семьи (руки не сомкнуты, изображен один ребенок, дом, дерево). Большинство испытуемых с низким уровнем готовности к отцовству отказывались рисовать, либо изображали несвязанные с отцовством вещи (герб, лестница).

После проведения исследования и анализа полученных результатов, выяснилось, что большинство испытуемых имеют низкий уровень готовности к отцовству. Данные респонденты не имеют четкого представления об идеальном родителе (отце), в их образе отца присутствуют лишь отдельные слабо выраженные качества, характеризующие когнитивные, поведенческие эмоциональные аспекты. Творческие работы данных испытуемых неяркие, безэмоциональные, в них отсутствуют параметры (качества), значимые для будущего отцовства.

Таким образом, большинство юношей имеют низкий уровень готовности к отцовству. Сохранение этой тенденции приведет к искажению в их сознании семейных ценностей, поэтому необходимо проводить коррекционно-развивающую работу, направленную на повышение уровня готовности юношей к отцовству.

#### Библиографический список

1. Безрукова, О.Н. Готовность к отцовству: факторы, условия и предпосылки // Вестник СПб. ун-та. – 2007. – Вып. 2. – Ч. 1. – Сер. 6.
2. Евсеенкова, Ю.В. Роль отца в современной семье. – М., 2003. – Т. 1.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2002.
4. Овчарова, Р.П. Психология родительства. – М., 2007.
5. Соловьев, Н. Отец в современной семье как предмет социологического исследования. – Вильнюс, 1988.
6. Наруск, А. Отец и мать: семейные и общественные роли. – Вильнюс, 1988.

#### Bibliography

1. Bezrukova, O.N. Gotovnostj k otcovstvu: faktorih, usloviya i predposihlki // Vestnik SPb. un-ta. – 2007. – Vihp. 2. – Ch. 1. – Ser. 6.
2. Evseenkova, Yu.V. Rolj otca v sovremennoj semje. – M., 2003. – T. 1.
3. Iljin, E.P. Differencialjnaya psikhofiziologiya muzhchinh i zhenthinh. – SPb., 2002.
4. Ovcharova, R.P. Psikhologiya roditelstva. – M., 2007.
5. Solovjev, N. Otec v sovremennoj semje kak predmet sociologicheskogo issledovaniya. – Viljnyus, 1988.
6. Narusk, A. Otec i matj: semeyjnihe i obhstvennihe roli. – Viljnyus, 1988.

Статья поступила в редакцию 29.05.13

УДК 159.922

*Larina E.S., Koval V.V. SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH WEAK EYESIGHT.* The article describes psychological bases of social and emotional competence of junior schoolchildren; results of research of social and emotional competence of junior schoolchildren with weak eyesight are given.

**Key words:** emotions, social and emotional competence, social and emotional development, social and psychological competence, emotional competence.

*Е.С. Ларина, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск;*

*В.В. Коваль, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: v—koval@mail.ru*

## СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

В работе рассмотрены психологические основы социально-эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста, представлены результаты исследования по изучению социально-эмоциональной компетентности младшего школьника с ослабленным зрением.

**Ключевые слова:** эмоции, социально-эмоциональная компетентность, социально-эмоциональное развитие, социально-психологическая компетентность, эмоциональная компетентность.

В настоящее время все в большей степени отдается приоритет развитию как способу существования человека, делается упор на то, что постоянное самоизменение, самонаблюдение и самосовершенствование личности обеспечивает устойчивость человека в мире. В связи с глобальными социальными трансформациями, с большим потоком информатизации общества, социальными изменениями и нестабильностью в нем, в последние годы резко возрастает потребность человека гибко ориентироваться в окружающем мире, адаптироваться в нем, осознавая происходящее вокруг, понимая свои эмоции и эмоции партнера по взаимодействию, то есть возникает потребность в социально-эмоциональной компетентности человека.

Психолог Н. Ежкова отмечает, что ребенок должен идти к познанию себя и окружающего мира через эмоции, который ученые рассматривают как механизм, приводящий в движение когнитивные процессы, и как средство, активизирующее произвольное поведение, изменяющее направленность и избирательность познавательных процессов [1].

Понятие «социально-эмоциональная компетентность» рассматривается многими авторами, которые вводят схожие понятия: социально-эмоциональное развитие, социально-психологическая компетентность, эмоциональный интеллект.

Так, согласно определению Даниэля Гоулмана, понятие эмоциональная компетентность подразумевает способность распознавать собственные чувства и чувства окружающих людей [2].

С.Ю. Головин отмечает, что социально-психологическая компетентность – это способность ребенка эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений. В ее состав входят: умение ориентироваться в социальных ситуациях; умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; умение выбирать адекватные способы общения и реализовывать их в процессе взаимодействия [3].

Таким образом, социально-эмоциональная компетентность является значимым элементом в жизни каждого человека, который дает возможность для оптимизации взаимоотношений и повышении психологической культуры общества в целом.

Становление жизненного мира ребенка происходит в социальном взаимодействии, на основе эмоционального оценивания возникающих потребностей и прогнозирования вероятности их удовлетворения. Рассматривая социально-эмоциональные состояния ребенка младшего школьного возраста, можно сказать, что в этот период его жизни эмоции имеют большое значение. Как правило, у ребенка 7-10 лет в большей степени преобладают положительные эмоции, веселое, жизнерадостное, бодрое настроение. В этот период ребенок уже способен различать весь спектр человеческих эмоций. У него уже сформированы базовые чувства и отношения, продолжают развиваться «высшие чувства»: интеллектуальные (любопытность, любознательность, любопытство, чувство юмора), моральные (чувство гордости, стыда, дружбы) и эстетические (чувство прекрасного, героического) [4].

Для младшего школьного возраста характерно недостаточное умение управлять своими чувствами, скрывать или активно демонстрировать их. Чувства ребенок обычно ярко выражает в своей речи, используя мимику и пантомимику лица, в выражении эмоции в виде плача или смеха [4].

Обучение в школе оказывает большое влияние на развитие эмоциональной сферы детей. С поступлением в школу ребенок получает новые впечатления, вызывающих у него немало различных эмоций. В первые дни обучения у детей появляется чувство удовлетворения и гордости, что они стали уже взрослыми и выполняют школьные обязанности. В этот период так же дети испытывают чувство смущения, робости, из-за незнания новых для них правил, установленных учителем, неумения выполнять указания, предлагаемые школой. Появляются переживания за успех и неуспех в учебной деятельности. Происходит адаптация ребенка к новой ситуации, и он начинает себя чувствовать более уверенно.

Развитию эмоций и чувств способствуют все виды деятельности ребенка. Эмоциональное развитие также во многом зависит от степени участия в нем взрослого, именно в общении со взрослым ребенок узнает, осмысливает и интерпретирует социальные нормы и правила. Социально-эмоциональная компетентность играет здесь важную роль, и включает в себя совокупность таких характеристик, как знание базовых эмоций, понимание своих эмоций, узнавание эмоции партнера по взаимодействию [4].

Развитие социально-эмоциональной компетентности в младшем школьном возрасте способствует повышению активности, интереса, инициативности в познании и преобразовании окружающей действительности.

О социально-эмоциональной компетентности слабовидящего ребенка младшего школьного возраста существуют разные точки зрения.

А.Г. Литвак утверждает, что слабовидящие дети имеют тот же набор эмоций, чувств и их проявлений, что и дети с нормой развития. Но социально-эмоциональная компетентность слабовидящего ребенка зависит от степени и уровня его развития и от социального окружения ребенка. Так же может отличаться от социально-эмоциональной компетенции ребенка с нормой развития [5].

П. Хастингс, утверждает, что слабовидящие дети более эмоциональны, впечатлительны и уязвимы, чем дети с нормой развития. В формировании социально-эмоциональной компетентности у слабовидящего ребенка большую роль играет социальное окружение [5].

В.З. Денискина утверждает, что недостаточность зрения влечет за собой слабые эмоциональные проявления, проявление базовых эмоций более вяло, не всегда правильно восприятие эмоциональных проявлений окружающих людей, частая несвязанность мимики с вокальными проявлениями или их смазанность [6].

Таким образом, по мнению большинства ученых, социально-эмоциональная компетентность слабовидящего ребенка в большей степени зависит от социального окружения ребенка. Она способствует включению ребенка в процесс построения жизненного мира, повышает интерес к окружающему миру и помогает познать себя.

Целью исследования являлось изучение особенностей социально-эмоциональной компетентности слабовидящих детей младшего школьного возраста.

Для изучения социально-эмоциональной компетентности слабовидящего ребенка и ребенка с нормой развития, были использованы методики: Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой «Определение эмоций по пантомимике»; Л.С. Цветковой «Связь эмоциональных состояний с мимикой»; А.О. Прохоровой «Часики».

Для определения уровня знания базовых эмоций была использована методика «Определение эмоций по пантомимике» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой. После проведения данной методики были получены следующие результаты: 72% слабовидящих детей имеют высокий уровень знания базовых эмоций: они легко определяют эмоциональные состояния через восприятие мимических проявлений людей, изображенных на картинках; 28% – средний уровень: данные дети правильно определяют только положительные эмоции, а в названии и интерпретации отрицательных затрудняются; 9% испытуемых имеют низкий уровень знания базовых эмоций: данные дети определяют правильно только эмоции грусти и радости, в определении остальных затрудняются.

Среди детей с нормой развития 63% имеют высокий уровень знания базовых эмоций, 18% – средний и 18% – низкий уровень.

Таким образом, большинство слабовидящих детей достаточно точно могут определять эмоциональные состояния окружающих через мимику их лица и давать правильные характеристики базовых эмоций, причем их показатели выше, чем показатели детей с нормой развития.

Далее, для выявления уровня понимания испытуемыми своих эмоций была проведена методика «Связь эмоциональных состояний с мимикой» Л.С. Цветковой.

По результатам методики, у 81% слабовидящих детей был выявлен высокий уровень понимания своих эмоций: данные испытуемые определяли свои эмоции через мимику лица, правильно сопоставляли их с соответствующим цветом и давали соответствующее название эмоциям; у 18% – средний уровень: дан-

ные дети определяли свои эмоции, правильно давали им название, но неправильно сопоставляли их с цветом; респондентов с низким уровнем понимания своих эмоций среди детей с ослабленным зрением выявлено не было.

После проведения данной методики с детьми с нормой развития были получены следующие результаты: 54% испытуемых имеют высокий уровень понимания своих эмоций, 36% – средний, 9% – низкий уровень.

Анализируя результаты данной методики, можно сказать, что показатели уровня понимания собственных эмоций слабовидящих детей значительно превышают показатели детей с нормой развития.

Для выявления уровня узнавания эмоций партнера по взаимодействию с испытуемыми была проведена методика «Часики» А.О. Прохоровой.

После проведения данной методики были получены следующие результаты: 18% слабовидящих детей имеют высокий уровень узнавания эмоций партнера по взаимодействию: данные респонденты правильно дорисовывали все мимические детали лица, давали верное название эмоциям; 63% – средний уровень: дети правильно давали название эмоциям, но не всегда дорисовывали всю мимику лица; 18% – низкий уровень: испытуемые дорисовывали героям на картинках эмоции, не соответствующие ситуациям, в которых они находятся.

Дети с нормой развития после проведения данной методики показали следующие результаты: 9% имеют высокий уровень узнавания эмоций партнера по взаимодействию, 45% – средний, 36% – низкий уровень.

По результатам данной методики, можно сказать, что большинство испытуемых имеют средний уровень узнавания эмоций партнера по взаимодействию, хотя показатели детей с ослабленным зрением также выше показателей детей с нормой развития.

Таким образом, анализируя результаты диагностик, можно сделать вывод о том, что большинство слабовидящих детей, по сравнению с детьми с нормой развития, имеют высокий уровень социально-эмоциональной компетентности. Они имеют высокий уровень знания базовых эмоций, умеют правильно определять и интерпретировать собственные эмоции и переживания, с легкостью определяют эмоциональные состояния и мимические проявления окружающих людей при взаимодействии. Слабовидящие дети наиболее чувствительны к окружающим людям, легко считывают эмоциональные состояния через мимику, жесты и вокальные изменения в голосе собеседника.

#### Библиографический список

1. Ежкова, Н. Эмоциональный компонент образования: проектирование содержания // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 11.
2. Гулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М., 2013.
3. Шипицина, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.Д. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – М., 2004.
4. Андреева, Г.М. Эмоциональная компетентность социального познания // Мир психологии. – 2002. – № 4.
5. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 1998.
6. Денискина, В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: метод. рекомендации. — Верхняя Пышма, 1997.

#### Bibliography

1. Ezhkova, N. Ehmocionalnihyj komponent obrazovaniya: proektirovanie soderzhaniya // Doshkolnoe vospitanie. – 2005. – № 11.
2. Goulman, D. Ehmocionalnihyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ. – M., 2013.
3. Shipicina, L.M. Azbuka obsheniya: Razvitie lichnosti rebenka, navihkov obsheniya so vzroslyimi i sverstnikami / L.D. Shipichina, O.V. Zathirinskaya, A.P. Voronova, T.A. Nilova. – M., 2004.
4. Andreeva, G.M. Ehmocionalnaya kompetentnostj socialjnogo poznaniya // Mir psikhologii. – 2002. – № 4.
5. Litvak, A.G. Psikhologiya slepikh i slabovidyathikh. – SPb., 1998.
6. Deniskina, V.Z. Formirovanie nerechevihk sredstv obsheniya u detej s narusheniem zreniya: metod. rekomendacii. — Verkhnyaya Pihshma, 1997.

Статья поступила в редакцию 29.05.13

УДК 159.922

*Radionova I.Y., Koval V.V. PROBLEM OF CORRECTION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S CONFORMAL BEHAVIOR.* The article describes the psychological component of conformal behavior; results of junior schoolchildren conformal behavior research and opportunities of its correction are presented.

**Key words:** conformism, conformality, suggestibility, conformal behavior, imitation, infection.

*И.Ю. Радионова, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск; В.В. Коваль, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: v—koval@mail.ru*

## **ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ КОНФОРМНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В работе рассмотрена психологическая составляющая конформного поведения, представлены результаты исследования конформного поведения младших школьников и возможности его коррекции.

**Ключевые слова:** конформизм, конформность, внушаемость, конформное поведение, подражание, заражение.

Поведение является важной составляющей и одновременно индикатором личностного развития младшего школьника. Любые нарушения в развитии ребенка (неадекватная самооценка, слабый самоконтроль, искаженные представления о себе и своих возможностях) закономерно проявляются в его поведении.

Конформизм – это подчинение суждения или действия индивида групповому давлению, возникающее из конфликта между его собственным мнением и мнением группы. То есть, человек демонстрирует конформное поведение в ситуации, когда предпочитает выбрать мнение группы в ущерб своему собственному.

Исследованием проблемы конформного поведения занимались психологи С. Аш, Д. Креч, М. Шериф, они рассматривали проблему конформного поведения в связи с высоким уровнем внушаемости, непроизвольного подражания, «заражения», активности – мотивами и механизмами регуляции активности. Д. Креч рассматривал понятие «конформное поведение» с точки зрения отношения человека к группе, подверженность ее влиянию.

Важно подчеркнуть, что, с социально-психологической точки зрения, конформность имеет два аспекта: как черта личности – выбор делается человеком неосознанно, он убеждает себя в необходимости выбрать точку зрения группы, а не демонстрирует лживое, циничное поведение, и конформность как социальное приспособленчество. Это позволяет считать конформность важным фактором социального поведения человека [2].

Психологической основой конформности является высокая внушаемость ребенка, непроизвольное подражание, «заражение». Однако, будет ошибкой, если определить как «конформное» естественное подражание младшего школьника взрослым при усвоении правил поведения, оценки значимых событий, при овладении практическими навыками (манипулирование предметами, организация игр).

В младшем школьном возрасте сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены отношения возрастной группы к сверстнику и отношения соперничества. Притязания на успех среди сверстников теперь отрабатываются, прежде всего, в учебной деятельности или по поводу учебной деятельности.

Теперь уже в учебной деятельности потребность в признании проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой – «быть лучше, чем все».

В младшем школьном возрасте стремление «быть как все» возникает в условиях учебной деятельности из-за множества причин: во-первых, дети учатся овладевать учебными навыками и специальными знаниями. Учитель контролирует весь класс и побуждает всех следовать предлагаемому образцу. Во-вторых, дети узнают о правилах поведения в классе и школе, которые предъявляются всем вместе и каждому в отдельности. В-третьих, во многих ситуациях ребенок не может самостоятельно выбирать линию поведения, и в этом случае он ориентируется на поведение других детей. В младшем школьном возрасте вообще, а особенно в его начале, ребенку свойственны выраженные конформные реакции на незнакомые для него ситуации.

Младший школьный возраст является переломным моментом в жизни ребенка. Этот этап развития служит стержнем, от которого зависит дальнейшее становление его как личности, желание узнать что-то новое, желание учиться. Стремление же «быть лучше, чем все» проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, правильно решить задачу и т.д.

Ребенок стремится утвердить себя среди сверстников, и стремление соответствовать стандартам группы сверстников может быть нормальной, естественной и даже желательной формой поведения. Ежедневно детям приходится приспособля-

ваться к требованиям группы сверстников, равно как и к ожиданиям взрослых, но иногда дети слишком стремятся соответствовать групповым нормам, даже когда требования группы нельзя считать полезными ни для конкретного ребенка, ни для самой группы в целом, ни для окружающих.

Высококонформные дети наиболее подвержены групповому давлению, потому что обладают рядом характерных черт. Они страдают «комплексом неполноценности» и, как правило, более зависимы и тревожны, чем другие дети, и чувствительны к мнениям и намекам окружающих. Постоянное наблюдение за тем, что делают и говорят другие, а затем приспособление к определенным таким образом стандартам группы – как раз свойственно детям с высоким уровнем самоконтроля.

Важно не оставить без внимания детей с конформным поведением. Они готовы беспрекословно слушаться как взрослых, так и сверстников, слепо следовать за ними, несмотря на свое собственное мнение, представления. Им свойственна тенденция смены самооценки, смысла жизни и ценностных ориентаций, своих интересов и мотивов под влиянием другого, значимого для них человека, либо группы, в которую они включены.

Дети с конформным поведением имеют проблемы в общении, в межличностных отношениях, наиболее типичные из которых – избирательность контактов (предпочитают хорошо знакомых взрослых и сверстников) и боязнь публичных выступлений (ответ на уроке, выступление на празднике). Если такой ребенок все-таки включается в общение, то выбирает конформное поведение, как наиболее для себя комфортное и безопасное.

Личностные особенности, подвигающие ребенка к выбору конформного поведения, как правило, не являются его врожденными качествами. Они формируются тогда, когда ребенок испытывает недостаток поддержки и поощрения, когда его часто наказывают за неудачи, ставят в заведомо невыигрышные условия сравнения и соревнования со сверстниками.

Проблема коррекции конформного поведения особую значимость приобретает в конце младшего школьного возраста, когда дети выходят из-под постоянной опеки семьи. На пороге отрочества дети испытывают сильную потребность принадлежать к какому-либо сообществу и чувствовать себя принятыми в него на равных основаниях с другими. Эта потребность сосуществует с одинаково сильными потребностями в автономии или в освоении окружающего мира. Дети пытаются осуществлять возможный контроль над своей социальной и физической средой, понять установленные в ней правила и границы и найти себе место в рамках этих границ [1].

Бесспорно, дети с конформным поведением нуждаются в грамотной психолого-педагогической помощи. Таких детей бесмысленно уговаривать перестать стесняться, бояться, проявить самостоятельность. Необходимо создать такие условия, которые позволили бы понять и поверить, что его инициативность, активность даст приятный ему результат. Наиболее эффективным средством освобождения ребенка от конформного поведения и преодоления сопряженных с ним недостатков личностного развития является игра, в частности игра-драматизация.

Игровая деятельность относится к универсальным средствам коррекции. Она обеспечивает высокий уровень мотивации участия в коррекционном процессе и широкие возможности целенаправленного формирования различных форм психической активности [3]. Игра помогает развитию у ребенка восприятия, внимания, воображения, интересов, мышления, способствует развитию инициативы, активности, вызывает положительные эмоции [5]. Игры-драматизации – это театрализованные игры, в которых младшие школьники разыгрывают сюжет литератур-

ного произведения (рассказа, сказки, басни, стихотворения). Вместе с тем, что в научном плане проблема конформного поведения младших школьников остается малоизученной, ее глобальность, возможности целенаправленной коррекции и другие, не менее актуальные вопросы, требуют дальнейшего изучения [5].

Целью данного исследования являлось выявление эффективности комплекса игр-драматизаций, направленного на коррекцию конформного поведения младших школьников. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий; формирующий; контрольный.

На констатирующем этапе исследования, для выявления уровня конформности испытуемых, был использован «Многофакторный опросник личности» Кэттелла (16 PF – опросник). К исследованию данной проблемы были взяты во внимание сочетание двух факторов, образующих симптомокомплексы личностного потенциала: фактор Е – «-» «конформность» и «+» «доминантность», и фактор Q2 – «-» «зависимость от группы» и «+» «самодостаточность».

По результатам проведенной методики у 60% испытуемых выявлен высокий уровень конформности, данные дети часто берут вину на себя; зависимы от мнения окружающих, послушны во всем, стараются услужить, в своих суждениях пассивны.

У 30% респондентов – средний уровень конформности. Они имеют свою точку зрения, но лишь по немногим вопросам, менее пассивны в суждениях, более раскрепощенно ведут себя при публичных выступлениях (перед классом, группой), мнение группы уважают так же, как и свое, учитывают его, могут изменить собственное под давлением группы; ответственные решения предпочитают принимать самостоятельно.

Низкий уровень конформности выявлен у 10% младших школьников. Данные испытуемые имеют собственную точку зрения по многим вопросам, они стремятся утвердить ее среди ок-

ружающих и изменить их поведение в соответствии с собственным видением и пониманием сложившейся ситуации; к мнению других данные дети относятся критично, прибегают к нему редко; предпочитают самостоятельные решения, которые не меняют даже под давлением группы.

Исходя из результатов констатирующего этапа исследования, имелись основания для проведения коррекционно-развивающей работы направленной на снижение проявлений конформности в поведении младших школьников.

Для коррекции конформного поведения испытуемых, был разработан и проведен комплекс игр-драматизаций, основой которого служили литературные произведения: отрывки из рассказов для детей «Елка», «Бабушкин подарок», «Лесные хоромы» М.Л. Михайлова.

После проведения коррекционно-развивающей работы, на контрольном этапе исследования с испытуемыми была повторно проведена диагностика их уровня конформности.

По результатам диагностики у 25% испытуемых был выявлен высокий уровень конформности, у 55% – средний, у 20% – низкий уровень. Испытуемые начали формировать собственную точку зрения, собственное мнение по многим вопросам, к мнению других стали относиться более критично, чаще принимали самостоятельные решения.

Результаты исследования доказывают эффективность использования комплекса игр-драматизаций для коррекции конформного поведения младших школьников.

Таким образом, игры-драматизации способствуют формированию у детей собственного мнения, независимых суждений, освоению детьми позитивных форм общения со взрослыми и сверстниками, формированию положительных эмоций и могут использоваться для коррекции конформного поведения младших школьников.

#### Библиографический список

1. Майерс, Д. Социальная психология. – СПб., 2002.
2. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990.
3. Пайке, Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайке, К. Маслач. – СПб., 2000.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М., 2009.
5. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Mayjers, D. Socialjnaya psikhologiya. – SPb., 2002.
2. Ageev, V.S. Mezhhgruppovoe vzaimodejstvie: socialjno psikhologicheskie problemih. – M., 1990.
3. Payjke, Eh. Praktikum po socialjnoj psikhologii / Eh. Payjke, K. Maslach. – SPb., 2000.
4. Andreeva, G.M. Socialjnaya psikhologiya. – M., 2009.
5. Shikhirev, P.N. Sovremennaya socialjnaya psikhologiya. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 29.05.13

УДК 159.922

*Peskova E.P., Koval V.V., Alekseeva T.V. MANIFESTATION OF EMPATHY ABILITIES IN ADOLESCENCE.* This article is devoted to manifestation of empathy abilities in adolescence; it presents a theoretical analysis of the problem and the results of levels of development of young people's empathy abilities research that aloud to make a conclusion of necessity of its development.

**Key words:** empathy, empathy abilities, empathy, emotional experience, sympathy.

**Е.П. Пескова, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск; Т.В. Алексеева, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск; В.В. Коваль, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: v—koval@mail.ru**

## ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Данная статья посвящена проблеме эмпатийных способностей в юношеском возрасте, в ней представлен теоретический анализ проблемы и результаты изучения уровней эмпатийных способностей юношей, которые позволяют сделать вывод о необходимости их развития.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмпатийные способности, сопереживание, эмоциональное переживание, сочувствие.

Проблема гуманизации отношений человека с окружающим миром является одной из важнейших проблем современного общества. Особую актуальность приобретает процесс утверждения новых ценностей, главной из которых является формирование духовной культуры личности, неотъемлемой частью которой является эмоциональная зрелость, богатство чувств, способность

к сопереживанию, сочувствию, умение радоваться за другого. Ключевым условием таких процессов является эмпатия.

В психологии в настоящий период времени отсутствует общепринятое определение эмпатии. Большинство исследователей, таких как G. Mead и J. Piaget представляют эмпатию как перцептивный акт, то есть познавательный процесс, который

формирует субъективную картину мира, и определяет ее как осознание уникальности каждого [1].

Некоторые авторы связывают эмпатию с альтруизмом, эмоциональной восприимчивостью, с терпимостью к другим людям, а другие рассматривают эмпатию как эмоциональный отклик на чужое переживание. В этом аспекте эмпатия выступает как вид чувственного познания, а также способность поставить себя на место другого человека.

Термин «эмпатия» ввел Англо-американский психолог-экспериментатор Э. Титченер. Эмпатия – сочувствие в переживании другого человека, освоение эмоционального состояния, проникновение [1].

Согласно И.М. Юсупову, эмпатия – целостный феномен, связывающий между собой подсознательную и сознательную ступень психики, целью которого является «интервенция» во внутренний мир другого человека [2].

Таким образом, по мнению большинства ученых, эмпатия – это многоуровневый феномен, структурой которого является совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих способностей человека.

Взаимосвязь между компонентами эмпатии определяется результатом социально-психологических отношений человека в социуме, опытом общения [1]. Личность проявляет эмпатию в виде реакций на поступки другого; в качестве переживаний, вызванных состоянием партнера, посредством умений создавать поддерживающие отношения.

Существует классификация А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, в которой выделяют следующие виды эмпатии:

1) эмоциональная эмпатия, базирующаяся на механизмах подражания;

2) когнитивная эмпатия, основанная на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогии);

3) предикативная эмпатия, выражающаяся как способность человека прогнозировать эмоциональные реакции другого в определенных ситуациях [3].

Как коммуникативное качество личности, эмпатия способствует разрешению глобальных человеческих вопросов и открывает новые идеи для более эффективного межличностного взаимодействия в процессе общения. Эмпатия является самым первым регулятором взаимоотношений между людьми. Она проявляется в желании оказывать помощь и содействие другим людям, также предполагает развитие гуманистических ценностей личности.

Роль эмпатии в коммуникативной стороне общения заключается в предоставлении уникального способа получения и проверки достоверности информации. Эмпатия влияет на получение и анализ информации несколькими способами:

1) мотивируя индивида на получение интересующей информации с целью усиления собственной вовлеченности в процесс общения;

2) воздействуя в качестве обратной связи на уже полученную информацию.

Эмпатия реализовывает функцию корректировки способов взаимодействия на основе эмпатийной обратной связи. Корректировка осуществляется в области наиболее комфортных способов поведения [4].

Следовательно, эмпатия рассматривается и как состояние, и как процесс, и как психическое свойство. При этом эмпатия выступает как условие деятельности, где объектом этой деятельности выступает другой человек, и, с другой стороны, эмпатия возникает как объект формирования.

Индивида, у которого эмпатия отличается уравновешенностью и наивысшей степенью выраженности ее когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, можно назвать эмпатийным человеком. У такого человека развито умение чувствовать, предвидеть и распознавать эмоциональные состояния других людей, проявлять свое сочувствие в различных действиях, направленных на усиление благосостояния людей.

Способность человека к эмпатии, то есть к сочувствию, сопереживанию за другую личность, называется эмпатийными способностями.

Как любое эмоциональное явление, эмпатийные способности поддаются развитию. В онтогенезе ребенка выделяют два последовательно развивающихся механизма эмпатии:

1) сопереживание как совместное переживание на неблагоприятное другого;

2) сочувствие – осознанный отклик на эмоциональное состояние другого.

Рассматривая структуру эмпатийных способностей, принято считать эмпатию, как сложное, целостное образование, которое можно конструировать как совокупность микропроцессов.

В структуре эмпатийных способностей выделяют три уровня:

1) формально-динамический, определяющий динамические свойства эмпатии (особенности протекания и возникновения эмпатических реакций) и качественные свойства, выражающие психологическое содержание эмпатического процесса (когнитивная, эмоциональная, предикативная и действенная эмпатия);

2) содержательно-личностный уровень, в который входят те стороны эмпатии, с помощью которых возникает эмпатическая реакция на конкретные объекты и стимулы;

3) императивный уровень, (индивидуальные и общественные представления об эмпатии: о культуре проявления эмпатических реакций, нормах, знаниях в конкретной области) [4].

Ведущей деятельностью в раннем юношеском возрасте является общение со сверстниками, а значит, юноша должен владеть коммуникативными навыками, а также, в этом возрасте возрастает необходимость общения с противоположным полом и, в дальнейшем, создание семьи. И.С. Кон выделяет две сферы взаимоотношений юношей: связи по горизонтали – друг с другом и отношения по вертикали – с миром взрослых. Как отмечает И.С. Кон, общение в юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обогащения (приватизации) и аффилиации, т.е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность.

Развитие эмпатийных способностей у юношей связано с их эмоциональной возбудимостью, а также с влиянием социальных групп, в которых они воспитываются.

В юношеском возрасте особенно важна потребность в дружеских отношениях, которые предполагают тенденцию к полному осмыслению и признанию другого, устанавливая интимно-личностный характер общения и взаимодействия со сверстниками, а затем и со значимыми взрослыми.

Таким образом, в юношеском возрасте крайне необходимо развивать эмпатийные способности для успешной реализации себя в социуме, комфортности в общении со сверстниками и другими членами обществ.

Эмпатийные способности можно развивать с помощью игровых методов, интерактивных занятий, тренинг активного слушания. Для развития эмпатийных способностей также важным является использование художественных текстов. Художественное произведение реципиент воспринимает на основе чувственных переживаний [4].

Целесообразным является использование эмпатического метода, который помогает выделить три уровня сопереживания ситуации: уровень первых реакций (формирование способности поставить себя на место другого человека и проанализировать свои чувства, мысли и поведение в определенной ситуации), эмоциональное постижение (чувствование себя в роли действующего лица конкретной ситуации) и рациональное постижение (использование полученной информации для осмысления рассматриваемой ситуации).

Метод сопереживания ситуации отражает основные аспекты воздействия художественной литературы: когнитивный, аффективный и поведенческий. Чтобы юноши осознали свои эмоциональные состояния (радость, печаль, гнев, обиду), необходимо научить их распознавать, называть, сравнивать и видеть эти эмоции не только в себе, но и в других людях, то есть необходимо развивать у них способность к эмпатии.

Целью исследования явилось выявление особенностей проявления эмпатийных способностей юношей.

Для выявления эмпатийных способностей юношей была использована «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко.

С высоким уровнем эмпатийных способностей не было выявлено ни одного испытуемого, то есть юношей с глубоким и точным пониманием другого человека способных к сочувствию, сопереживанию за другого, среди испытуемых не оказалось.

Со средним уровнем эмпатийных способностей было выявлено 15% юношей. У данных испытуемых особенно ярко проявляется интуитивный канал эмпатии: они часто предугадывают поведение собеседника; в условиях дефицита информации о партнере, действуют, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

С заниженным уровнем эмпатийных способностей было выявлено 80% испытуемых. Данные респонденты часто испытывают затруднения в установлении контактов с людьми; неуютно чувствуют себя в большой компании; эмоциональные проявления окружающих часто кажутся им непонятными и лишены смысла; при недостаточном внимании окружающих, чувствуют свою отчужденность.

Очень низкий уровень эмпатийных способностей был выявлен у 5% испытуемых. Данные респонденты «слепы» к чувствам и мыслям окружающих, их больше интересуют собственные выводы; им часто ошибочно кажется, что они хорошо знают и понимают других; взаимопонимание с окружающими затруднено.

#### Библиографический список

1. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 2005. – № 2.
2. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты). – СПб., 1995.
3. Диагностика уровня эмпатических способностей // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. / ред. и сост. Д.Я. Райгородский – Самара, 2001.
4. Абрамова, Г.С. Практическая психология. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Gavrilova, T.P. Poniatie ehmpatii v zarubezhnoy psikhologii. Istoricheskiy obzor i sovremennoe sostoyanie problemih // Voprosih psikhologii. – 2005. – № 2.
2. Yusupov, I.M. Psikhologiya ehmpatii (Teoreticheskie i prikladnihe aspektih). – SPb., 1995.
3. Diagnostika urovnya ehmpaticheskikh sposobnostey // Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: uchebnoe posob. / red. i sost. D.Ya. Raygorodskiy – Samara, 2001.
4. Abramova, G.S. Prakticheskaya psikhologiya. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 29.05.13

УДК 159.95

*Chernjavskaja V.S., Sudorgina A.V. STRATEGIC THINKING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEMAND DESIGNER.* The paper describes the rationale importance of strategic thinking for professional education of future designer, pilot plan research and the results of matching demand for designers and their level of strategic thinking.

**Key words:** demand, strategic thinking, designer, psychological diagnostics.

*В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. каф. философии и психологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail:valstan13@mail.ru; А.В. Судоргина, студентка специальности «Психология» Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, Владивосток, E-mail: hennesy90@mail.ru*

## СТРАТЕГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ДИЗАЙНЕРА

В работе описаны обоснование значимости стратегического мышления для профессионального образования будущего дизайнера, экспериментальный план исследования и результаты сопоставления востребованности дизайнеров и уровня их стратегического мышления.

**Ключевые слова:** востребованность, стратегическое мышление, дизайнер; психодиагностика.

Анализ психологических и смежных с проблематикой исследования работ показал, что в последнее время отечественная наука проявляет интерес к изучению феномена стратегического мышления и востребованности. Настоящая работа отражает определенную часть задания выполненного в рамках государственного задания Министерства Образования и науки на 2012-2013 год «Механизмы формирования востребованности выпускников рынком труда на примере направления «Дизайн».

Мышление является высшим познавательным процессом, оно представляет собой процесс и результат порождения нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человека действительности. Рассматривая имеющиеся предпосылки к исследованию стратегического мышления в психологической науке, мы приняли определение В.К. Тарасова о том, что стратегическое мышление представляет собой способность и готовность субъекта мыслить, как правило, нестандартно, давая нетипичные интерпретации действительному и потенциальному, используя при этом различные типы стратегий [1].

Анализ профессиональной деятельности дизайнера, анализ профессионального образовательного стандарта последних поколений подтвердили особую значимость стратегического мышления для будущего дизайнера [2]. Дизайн, как профессио-

Таким образом, результаты исследования показали, что у большинства юношей эмпатийные способности развиты слабо. У них недостаточно развито понимание категорий радость, грусть, сострадание, которые отражают эмоциональное отношение к другому. Они не умеют выражать свои желания, чувства, мнения так, чтобы они были понятны окружающим, и принимать их точку зрения. Им сложно найти достойный выход из конфликтной ситуации. Все это затрудняет их взаимодействие с окружающими и говорит о необходимости организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

нальная деятельность является формой организованности художественно-проектной деятельности, производящей потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления. Мышлению дизайнера присущ инновационный характер, поскольку одна из задач дизайнера – через объекты своего проектирования вносить в мир новизну [3]. Стратегическое мышление – необходимая составляющая мышления дизайнера. Дизайн – продукт – проект, и, чтобы его создать необходимо собрать информацию, проанализировать, выстроить план действий по созданию продукта и внедрению его в социум, с учетом того, что дизайн – проект должен стать востребованным. Стратегическое мышление – не что иное, как особый тип системного мышления дизайнера, который объединяет рациональный и творческий компоненты, объективный и субъективные аспекты, основывается на определенных принципах, интегрирует разнообразные концепции и методы в сложном процессе стратегической деятельности дизайнера [4].

Цель профессиональной деятельности дизайнера, как стратегической деятельности – сформировать образ мыслей направленный на создание дизайн-проекта. Востребованность выпускников-дизайнеров определяется эффективностью высшего профессионального образования, получаемого студентами-

Таблица 1

Ход исследования (исследовательский дизайн)

1.	Контент анализ	Анализ содержания представлений о востребованности
2.	Экспертная оценка	Диагностика потенциальной востребованности
3.	Методика Е.В. Харитоновой, Б.А. Ясько	Объективная (психодиагностическая) оценка востребованности
4.	Методика О.С. Анисимова	Психодиагностика уровня развития стратегического мышления
5.	Статистический t-критерий Стьюдента	Анализ различий

Таблица 2

Уровень развитости стратегического мышления у востребованных дизайнеров и студентов

Группа студентов с высокой самооценкой профессиональной востребованности		Группа профессионально востребованных специалистов-дизайнеров	
Очень высокий	-	Очень высокий	6
Высокий	5	Высокий	9
Средний	2	Средний	2
Низкий	-	Низкий	-

дизайнерами на базе ВУЗа, а так же комплексом личностно-профессиональных качеств. Наличие высокого уровня стратегического мышления будущих дизайнеров – ресурс потенциальной востребованности выпускников ВУЗов.

Эмпирической выборкой нашего исследования послужили группы студентов-дизайнеров старших курсов N=18, а также выпускников – востребованных дизайнеров, стаж работы которых по специальности от 2 до 7 лет, N=17.

Ниже представлен ход исследования; каждый этап проходил в группах студентов-старшекурсников и востребованных специалистов-дизайнеров (таблица1).

1. Результаты 1 этапа исследования показали: как студенты, так и выпускники в качестве ведущих среди 10 выделили следующие смысловые категории «Необходимость кому-либо» – (26,9%); «Потребность в ком-либо» – (23,1%); «Нужность кому-либо» – (23,1%).

2. Экспертная оценка потенциальной востребованности студентов-дизайнеров была выполнена в форме социометрического опроса. В результате этого среди студентов-дизайнеров были выбраны три группы по уровню потенциальной востребованности. Затем были отобраны контрастные группы – из числа наиболее (группа А) и наименее потенциально востребованных (группа В) студентов-дизайнеров.

3. Результаты психодиагностики с помощью методики социально-профессиональной востребованности Е.В. Харитоновой, Б.А. Ясько и сравнение их с результатами 2-го этапа исследования полностью подтвердили достоверность выводов экспертов [5].

Моделирование результата верифицировало полученные результаты. Оказалось, что студенты-дизайнеры способны объективно оценивать своих однокурсников, и в целом можно сделать вывод, что данные метода экспертной оценки студентов-дизайнеров являются надежными. Таким образом, точно были выделены группы более (А) и менее востребованных (В) студентов-дизайнеров.

Обобщая результаты опроса востребованных выпускников-дизайнеров (работающих дизайнеров), мы сделали вывод, что в целом дизайнеры весьма удовлетворены своей профессиональной деятельностью. Удовлетворенность работой акцентируется прежде всего на основных четырех категориях: «осмысленность профессиональной деятельности», «социально – профессиональная ситуация», «график работы», «объем работы». Это говорит о том, что для востребованного дизайнера в работе важно: 1) во имя чего он работает, осмыслена ли она; 2) насколько комфортно ему в профессиональном социуме; 3) достаточно ли верно распределение жизненного ресурса, времени; 4) соответствует ли объем работы профессиональным и личным возможностям.

#### Библиографический список

1. Тарасов, В. К. Искусство управленческой борьбы. – М., 2008.
2. Федеральный государственный стандарт образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «магистр»): электронный ресурс.
3. Чернявская, В.С. Стратегическое мышление будущего дизайнера в контексте психологии профессиональной востребованности / В.С. Чернявская, И.И. Поливанов, А.В. Судоргина // Концепт. – 2012. – № 8.

4. Мещанинов, А.А. Дизайн. Точка над и. – СПб., 2008.
5. Харитонов, Е.В. Социально-профессиональная востребованность личности на этапах жизненного и профессионального пути: монография. – Краснодар, 2011.

## Bibliography

1. Tarasov, V. K. Iskusstvo upravlencheskoj borjbi. – M., 2008.
2. Federal'nyj gosudarstvennyj standart obrazovatel'nyj standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 072500 Dizayn (kvalifikaciya (stepen') «magistr»): ehlektronnyj resurs.
3. Chernyavskaya, V.S. Strategicheskoe mihshlenie buduthego dizaynera v kontekste psikhologii professional'noj vostrebovannosti / V.S. Chernyavskaya, I.I. Polivanov, A.V. Sudorgina // Koncept. – 2012. – № 8.
4. Methaninov, A.A. Dizayn. Tochka nad i. – SPb., 2008.
5. Kharitonova, E.V. Social'no-professional'naya vostrebovannost' lichnosti na etapakh zhiznennogo i professional'nogo puti: monografiya. – Krasnodar, 2011.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 378 (075.8)

**Alieva R.R. MODEL OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE FUTURE TEACHER TRAINING.**

The article presents a model of the organizational culture of the future teacher in the process of training.

**Key words:** organizational culture, the modeling method, future teacher.

*R.P. Алиева, аспирант каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru*

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлена модель формирования организационной культуры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** организационная культура, метод моделирования, будущий учитель.

Современная профессиональная подготовка будущего учителя предполагает становление новой философии педагогического образования, в которой сам учитель выдвигается на первый план. Это связано с осуществлением результативной самоорганизации, соорганизации, организационной культурой, признаки сформированности которой определяются уровнем инновационных знаний, умений и ценностных ориентации, формированием ценностных установок личности, принятием норм, правил, стандартов образовательно-воспитательного учреждения, сопричастности к нему и отношениями в коллективе. Теоретический анализ научно-педагогических исследований в отечественной научной и зарубежной литературе, посвященной проблеме формирования организационной культуры, выявил многообразие и многоаспектность ее направлений. В исследованиях организационной культуры значительное место отводится изучению различных типов модели формирования организационной культуры, когда одна модель строится «на понимании исторически сложившихся система общих традиций, ценностей, символов, убеждений» (Соломанидина Т.О., Тихомирова О.Г.); другая – «на формальных и неформальных правилах поведения членов организации, которые выдержали испытание временем» (Буева И.И., Жалило Б., Шендель Т.В., Ясницкая В.Р.).

Несмотря на имеющийся материал, к настоящему времени недостаточно разработаны теоретические основы к моделированию процесса формирования организационной культуры личности будущего учителя в условиях профессиональной подготовки в вузе. Автором статьи разработана модель данного процесса (рис. 1).

Ход реализации модели процесса формирования организационной культуры личности будущего учителя в условиях профессиональной подготовки в вузе включает следующие этапы – адаптационный, формирующий, итоговый. Модель представлена следующими блоками.

Первый блок – целевой, включающий государственный заказ на выпускника педагогического вуза, требования ФГОС ВПО, требования к организационной культуре школы, требования работодателей к уровню организационной культуры учителя, суть которого в следующем. Переход средней общеобразовательной школы на профильное обучение диктует и необходимость опережающего развития профессионального педагогического образования. Государственный заказ на выпускника педагогического вуза преследует главную цель – повышение профессионально-

го уровня педагогов и формирование нового состава педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, которое рассматривается как необходимое условие модернизации системы профессионального образования России.

Второй блок отражает требования ФГОС ВПО, суть которого в том, что повышение профессионального уровня выпускников педагогических вузов предполагает усвоение ими определенных знаний, умений и навыков, которые являются основой для формирования следующих компетенций:

- способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);

- способностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества образовательного процесса (ПК-3);

- способностью уметь организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7);

- готовностью использовать систематизированные знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11).

Третий блок модели отвечает за требования к организационной культуре школы, которая зависит от сформированной организационной культуры каждого ее члена, каждого учителя и каждого сотрудника. В условиях демократизации всех сфер жизнедеятельности общества, современная школа переживает острую потребность в собственной демократизации, обновлении, инновациях, новшествах. Ей необходимо иметь четкие ориентиры как для учащихся, так и для учителей, администрации школы на систему формальных и неформальных правил и норм конструктивной деятельности. Если эти условия будут соблюдены, то школа будет переживать взлет творческих идей и предложений от педагогов и сотрудников, новое рождение и появление новых школьных обычаев и традиций, которые интегрируют индивидуальные и групповые интересы педагогов. Все перечисленное отпечатывается на особенностях стиля поведения администрации школы, учителей и самих учащихся. Школа приобретает собственный имидж эффективно организованной системы обучения, воспитания и развития. Критерием организационной культуры учителя является уровень удовлетворенности его работой, эффективным сотрудничеством с коллегами, учениками, администрацией школы [1].

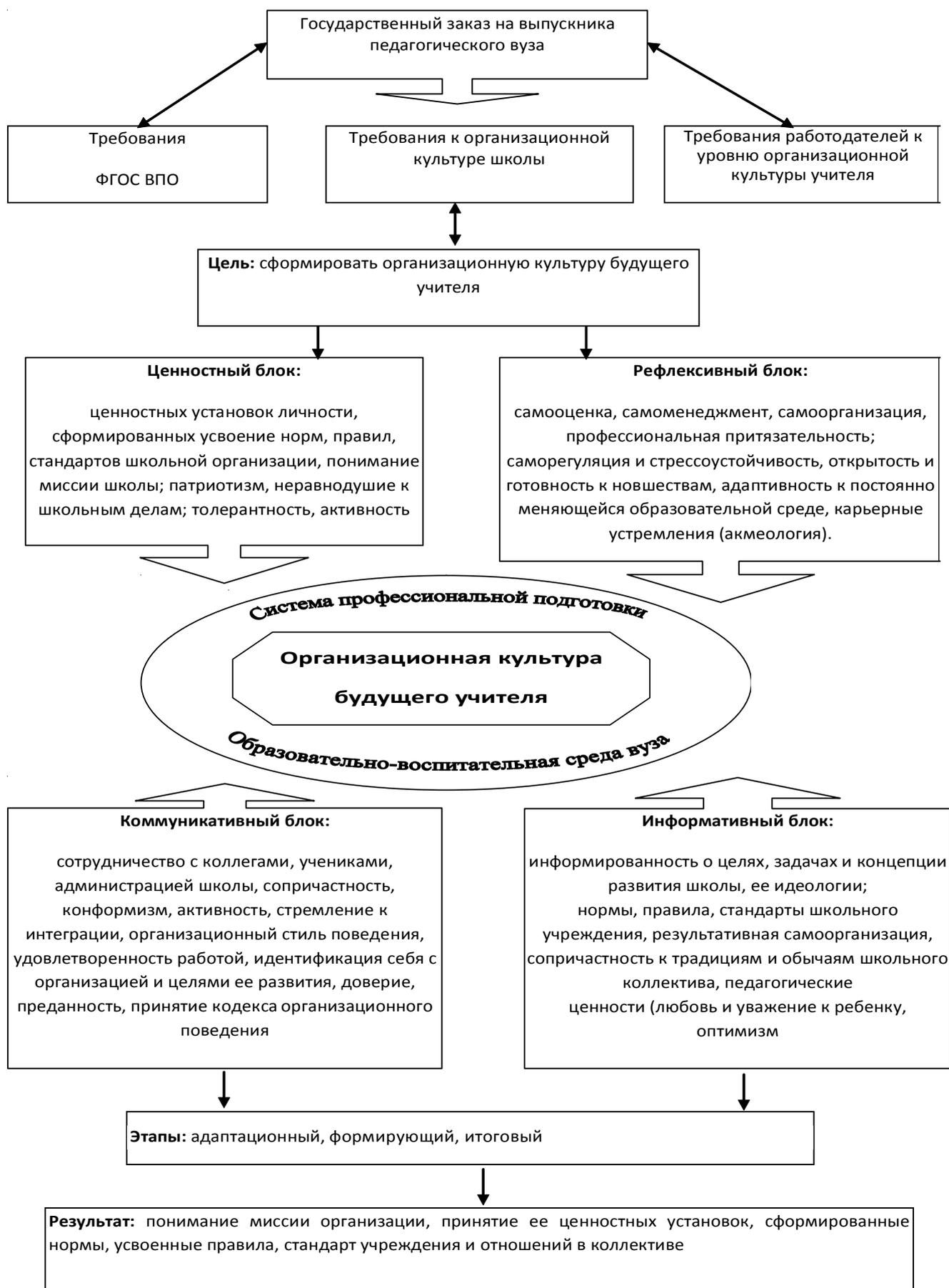


Рис. 1. Модель формирования организационной культуры личности будущего учителя

*Четвертый блок* модели отвечает за требования работодателей к уровню организационной культуры учителя. В своей совокупности вышеперечисленные компоненты в виде организационной культуры могут одновременно выражать и требования, которые предъявляют директора школ к своим подчиненным. А именно (Буева И.И., Жалило Б., Темрюков Ю.Ю., Ушаков К.М.):

а) стремление учителя к внутренней интеграции (она порождает согласованность в действиях педагогов, усиливает их взаимопонимание, чувство общности; выступает эффективным инструментом, позволяющим мобилизовать педагогический коллектив на достижение поставленных целей:

б) определенный имидж учителя, отвечающего имиджу образовательного учреждения, что определяет лицо школы. По организационной культуре школы можно понять, что принято и что не одобряется в школе, как поступать человеку в той или иной ситуации (Буева И.И., Руднев Е.А.);

в) усвоение и закрепление общешкольных ценностей (отношение к ученикам, школе и т.д.), формирование у себя определенных взглядов и функциональных показателей организационной культуры будущего учителя.

Далее рассмотрим блоки, которые непосредственно отвечают за структуру и функциональные показатели организационной культуры будущего учителя.

*Ценностный блок* модели отвечает за понимание будущего учителя миссии учреждения, в котором он будет работать, усвоение ценностных установок, сформированные нормы, правила, стандарты школьной организации и отношений в коллективе. Также данный блок предполагает формирование у студентов гражданственности, патриотизма и равнодушия к школьным делам; толерантность, уважение ко всем нациям; убежденность; общественную активность; любовь к своей профессии. А также признание и принятие школьных обычаев и традиций, взглядов, принятие единства действий, требований в организации режима дня школы, в оценке качества знаний учащихся.

*Рефлексивный блок* отражает способность студента к самооценке, владение самоменеджментом, самоорганизацией, профессиональной притязательностью, способностью к саморегуляции и стрессоустойчивости, общую физическую подготовку, открытость и готовность к новшествам, адаптивность к постоянно меняющейся образовательной среде, карьерные устремления к высотам учительской профессии (акмеология).

*Коммуникативный блок* предполагает удовлетворенность педагогической деятельностью, удовлетворенность прохождением педагогической практики, эффективным сотрудничеством с коллегами, учениками, администрацией школы, сопричастность, конформизм, активность, стремление к интеграции в коллективе, организационный стиль поведения, удовлетворенность работой, уровнем взаимного сотрудничества, идентификация себя со школой и целями ее развития, доверие, преданность администрации школы, принятие кодекса

организационного поведения и укоренившихся школьных ритуалов и школьных традиций.

*Информативный блок* предполагает информированность о целях, задачах и концепции развития школы, ее идеологии; знаний, умений ценностных ориентаций и установок, знание личностью ценностных установок и стандартов школьного учреждения, результативная самоорганизация, владение Информационно-коммуникативными технологиями, компьютерными программами, информированность о традициях и обычаях школьной жизни, определенный уровень профессиональных знаний, оптимизм, понимание основ организационной культуры, ее основных этапах и технологиях и т.д.

Разработанная модель в условиях учебно-воспитательного процесса вуза строится на основе комплекса принципов:

- *индивидуализация процесса* обучения создает благоприятные условия для раскрытия и развития творческого потенциала будущего педагога, логически это становится возможным при разработке творческих заданий, учитывающих индивидуальные качества личности студента;

- *креативность* предполагает наличие способности к «сверхнормативной активности», что способствует переходу моральных норм, заданных в идеальном содержании внешней для индивида деятельности, во внутренние стимулы его активности, стимулирует выработку нетривиальной стратегии творческого мышления, повышает способность к более гибким ассоциациям, в результате чего может быть найдено несколько вариантов творческого решения проблемы, из которых можно выбрать оптимальный;

- *адаптивность* будущих учителей школ заключается в том, что выпускники готовы к самореализации в школьной практике и являются более конкурентоспособными на рынке образовательных услуг;

- *регионализации*, который заключается в подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности с учетом региональных особенностей с учетом специфики региона (национальные обычаи, традиции, менталитет).

Рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, составляя комплекс положений, определяющих творческую стратегию профессиональной подготовки в вузе.

В результате анализа практики и педагогических наблюдений сделан вывод, что эффективному воспитанию, мотивации и интересу к профессиональной деятельности, формированию организационной культуры, качеств личности и деловых качеств будущего учителя, будут способствовать использованные в ходе обучения многоплановые педагогические технологии. Разработанная модель формирования организационной культуры личности будущего учителя предстает в виде целостной, динамичной педагогической системы, является открытой для постоянного обновления, и способствует усвоению будущими учителями ценностей, норм, правил, принятых и поддерживаемые в области организационных отношений того или иного учреждения.

#### Библиографический список

1. Запорожец, А.В. Психология профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М., 2001.

#### Bibliography

1. Zaporozhcz, A.V. Psikhologiya professionaljnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov. – M., 2001.

*Статья поступила в редакцию 20.06.13*

УДК 53(07)

**Andrievskih N.V. HEURISTIC METHODS OF TEACHING PHYSICS AS COMPONENTS OF THE TECHNOLOGY OF SELF-DEVELOPMENT OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOL.** The article deals we consider the specifics of the technology's development on the basis of heuristic methods (techniques of teaching physics. Mapped developmental and саморазвивающее training. The author proves that developing training directed to the formation of cognitive independence of theoretical thinking of students in the process of the development of cognitive and regulatory universal academic actions. But self-development disciple is connected with his self-realization for achieving productive results based formed communicative universal academic actions.

**Key words:** physics, secondary school students, heuristic methods, techniques, technology development, cognitive independence, cognitive activity, universal educational actions (regulatory, communicative).

**Н.В. Андриевских**, аспирант каф. теории и методики обучения физике Челябинский гос. педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: anata72@mail.ru

## ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается специфика организации технологий саморазвития на основе эвристического метода (приёмов) обучения физике. Сопоставляются развивающее и саморазвивающее обучение. Обосновывается, что развивающее обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности теоретического мышления учащихся в процессе освоения ими познавательных и регулятивных универсальных учебных действий. Саморазвитие ученика связано с его самореализацией по достижению «продуктивных результатов» на основе сформированных коммуникативных универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** физика, учащиеся средней школы, эвристические методы, приёмы, технология саморазвития, познавательная самостоятельность, познавательная активность, универсальные учебные действия (регулятивные, коммуникативные).

В настоящее время с введением в среднюю школу стандартов второго поколения (ФГОС ОО) возросли требования к учебным достижениям учащихся выраженные предметными, метапредметными, личностными результатами. Эти результаты во многом зависят от выбора современных технологий обучения и их составляющих, например, методов обучения. Исследования, проведённые ранее, В.И. Андреевым и Е.В. Оспенниковой, показали, что эвристические методы способствуют активизации учебно-познавательной деятельности школьников, их развитию и саморазвитию. Поэтому поиск эвристических приёмов, которые в большей степени способствовали бы развитию познавательной самостоятельности и активности – задача весьма актуальная.

Такие эвристические приёмы, как мозговой штурм, эмпатия, инверсия, синектика успешно использовались для решения изобретательских задач (Г.С. Альтшуллер, Г.Я. Буш), позже стали применяться в образовании. Возможно, в учебной деятельности результаты достижений учащихся могут быть более «скромными», однако, они имеют место и направлены на развитие креативных способностей школьников, на их саморазвитие [1; 2].

Эвристические методы обучения успешно реализуют идеи развития познавательной самостоятельности и активности учащихся. Эти качества личности реализуются на основе совокупности приёмов (составляющих эвристических методов), основанных на генерировании идей, базис которых определяет диалог Сократа. Следует отметить, что многие эвристические приёмы, такие как «мозговой штурм», «мозговая атака», «ключевые вопросы» строятся на основе генерирования идей, однако каждый из них имеет свои особенности. Все названные эвристические приёмы имеют много общего, но чтобы их сравнивать, необходимо выделить признаки, их характеризующие. К ним отнесём: закономерности учебного познания и принципы; формы обучения; деятельность учителя; деятельность учащихся; поэтапность выполняемых действий (таблица 1).

Анализ на основе сравнения и сопоставления таких эвристических приёмов обучения как генерирование идей, ключевые вопросы, инверсия, синектика убеждает в том, что они способствуют развитию таких качеств личности, как познавательная самостоятельность и познавательная активность и, как следствие, способности школьников к самопознанию, самоорганизации. Познавательная самостоятельность и активность развиваются в процессе обучения физике поэтапно.

*Первый этап* характеризуется «информационной неопределённостью действий» [2], которую можно преодолеть при наличии определённых умений применять эвристические приёмы на практике. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся при этом опирается на сформированную ранее «информационную базу» умения учиться самостоятельно [3]. Она включает совокупность универсальных учебных действий таких как *познавательные* (работа с учебной и научно-популярной литературой, решение физических задач, выполнение наблюдений и опытов, обобщение и систематизация изученного материала, моделирование процесса устройства приборов, установок, в том числе компьютерных устройств); *регулятивные* (целеполагание, планирование, прогнозирование, преодоление препятствий, рефлексия) [4].

На этом этапе школьники учатся стратегически мыслить в поэтапном выполнении отдельных действий и операций. К таким стратегическим операциям, которые могут оказать помощь в целенаправленном анализе креативных заданий, В.И. Андре-

ев относит: анализ целевого компонента; преодоление препятствий; использование информации; поиск идей для нетрадиционного решения проблемы [1]. Все вышеперечисленные компоненты относятся к регулятивному блоку универсальных учебных действий. Сформированность их в соответствии с требованиями к результатам обучения учащихся (ФГОС ОО) можно проверить с помощью совокупности ключевых вопросов, которые составляют теоретические предпосылки для развития способности учащихся к самопознанию через самостоятельное видение проблемы и её разрешения.

Вместе с тем, степень информационной неопределённости при выполнении заданий не должна выходить за пределы зоны актуального развития ученика. Преодоление трудностей, которые могут возникнуть в связи с информационной неопределённостью, способствуют организации не только целенаправленной, но и «целестигающей деятельности» (С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева и др.), например, специально подобранных ключевых вопросов (таблица 2).

*Второй этап* самостоятельной познавательности деятельности – этап «информационной определённости» (В.С. Мерлин) реализуется с помощью «эвристических вопросов». Эта определённость объективирована предметом и процессом учения через описание всех видов деятельности по достижению целей обучения, системой средств учения, условиями организации самостоятельной работы. Последняя связана с повторением, обобщением, систематизацией ранее изученного в новых условиях. Эта деятельность осуществляется в «зоне ближайшего развития». Система вышеназванных действий формирует познавательную самостоятельность, направленную на достижение поставленных задач по формированию метапредметных знаний и умений, основу которых составляют «фундаментальные образовательные объекты» [4].

*Третий этап* познавательной самостоятельной деятельности – мотивационный. Позволяет рассматривать самостоятельность учения как деятельность в условиях внутренней поддержки процесса саморегуляции учебной активности, способствующей развитию мотивационно-потребностных качеств личности, направленных на развитие социальных и профессиональных мотивов, мотивов самоутверждения, нравственной и эмоциональной мотивации (опосредованная мотивация), а также на развитие познавательных интересов (познавательной мотивации).

На примере одной из тем курса физики средней школы – геометрической оптики, покажем, как на практике реализуются вышеописанные идеи. На первом этапе обучения учащихся 11 класса целесообразно осуществить актуализацию знаний, изученных ранее в основной школе. На основе групповой формы обучения в условиях генерирования идей, учащиеся не только повторяют законы отражения и преломления света, но и изучают новый материал, рассматривая явление полного внутреннего отражения света на границе раздела сред разной оптической плотности.

На втором этапе ученики решают практические задачи на прохождение света через плоско-параллельную пластинку и трёхгранную призму, используя такие эвристические приёмы, как инверсия и синектика. Эти приёмы позволяют ученикам разрешить противоречия между новыми знаниями и известными из курса физики основной школы. В процессе решения задач на построение изображения предмета ученики отмечают, что все построения основаны на принципе симметрии и законах сохра-

Эвристические методы, способствующие самопознанию (саморазвитию) учащихся

Признаки Приёмы	Закономерности и принципы обучения	Форма обучения	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Постатное выполнение действий
1. Генерирование идеи: • <i>Базис</i> – диалог Сократа; • <i>Основание</i> – методы «Мозговой атаки» (Дж. Дональд, А.Ф. Осборн); «Мозговой штурм» (Е.А. Александров, Г.Я. Буш); методы коллективного поиска оригинальных идей (В.И. Андреев)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сотворчество и сотрудничество,</li> <li>• доверие творческим силам и способностям ученика,</li> <li>• оптимальное сочетание интуитивного и логического</li> </ul>	<i>Групповая:</i> группа генерирования идей, • группа критического анализа, идей, • группа защиты критикуемых идей, • группа окончательной оценки предложенных идей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предоставление учащимся равных прав (высказывать идеи, рассуждать вслух, бросать реплику, шутку),</li> <li>• поощрение и направление хода дискуссии,</li> <li>• на первом этапе обсуждения идей – полный запрет критики,</li> <li>• стимулирование процесса генерирования идей средствами аналогии, сравнения, объединения, разъединением</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обсуждение идеи «издалека», неоднократное ее переформулирование,</li> <li>• выдвигаемые идеи фиксируются в тетради, на доске,</li> <li>• на этапе генерирования идей критика запрещена,</li> <li>• стимулирование фантазий доброжелательным отношением друг к другу,</li> <li>• использование аналогий, сопоставлений, сравнений</li> </ul>	<p><b>I этап</b> – формирование психологически совместимых малых групп;</p> <p><b>II этап</b> – создание группы анализа проблемной ситуации группы формирования задания, сообщение ее участникам диалога;</p> <p><b>III этап</b> – генерирование идеи по правилам «мозговой атаки» (15 минут обсуждений предложенных группами идей, выбор лучшей);</p> <p><b>IV этап</b> – систематизация и классификация идеи в соответствии с выделенными признаками;</p> <p><b>V этап</b> – оценка идей на реализуемость, рассмотрение возможных затруднений</p>
2. Эвристические вопросы <i>Базис</i> – семь ключевых вопросов (Кто? Что? Где? Зачем? Чем? Как? Когда?) древнеримского философа Квинтилиана. <i>Основание</i> – исследование американского математика и педагога Д. Пойна; Российского физика и педагога В.И. Андреева	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проблемность и оптимальность (выявление противоречий)</li> <li>• дифференциация задания на подвопросы;</li> <li>• стратегия целелеполагания (каждый новый эвристический вопрос – цель деятельности)</li> </ul>	<i>Коллективная</i> Предостережение: не устраивать ученикам «Эвристическую мышеловку» чрезмерно дробя вопросы, не ограничивая время на обдумывание эвристических вопросов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• эвристический вопрос в форме проблемной ситуации должен содержать противоречия;</li> <li>• эвристические вопросы, их характер – снижение уровня проблемности, осуществление логической связи между ними, интересная их формулировка, стимулирование логических и интуитивных догадок, действий, причин решения;</li> <li>новый вопрос – новый взгляд на разрешение противоречия.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• упрощение для себя задания;</li> <li>• использование знаний в новой ситуации;</li> <li>• разделение задания (задачи) на элементы;</li> <li>• поддержка учащихся в поисках ответов на вопрос</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I этап – постановка совокупности вопросов: что дано, что неизвестно по условию, достаточно ли условий; разделите условия на части</li> <li>• II этап – поиск идей для составления плана решения, нахождение связей между известными; поиск неизвестных; решение задач по частям и др.;</li> <li>• III этап – осуществление плана решения задачи, контролирование каждого шага;</li> <li>• IV этап – самоконтроль (проверка получения результатов, можно ли его получить иначе и др.)</li> </ul>
3. Инверсия – способ решения заданий с использованием нетрадиционных взглядов в противовес формальной логики и здравому смыслу. Иными словами – это способ решения заданий на основе противоположных, альтернативных гипотез. Приём успешно применен К.Э. Циолковским «...придумал пушку, но пушку летающую, с тонкими стенками и пускающую вместо ядер – газы»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дуализм, диалектическое единство противоположностей (прямых и обратных);</li> <li>• анализ и синтез;</li> <li>• дивергенция и конвергенция мышления;</li> <li>• единство внешнего и внутреннего, объединения и разъединения элементов системы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Собеседование на основе использования противоположных процедур: анализ – синтез, логическое – интуитивное, внешние – внутренние стороны объекта, реальное – фантастическое, разъединение – объединение, конвергенция (сужение поиска) – дивергенция (расширение поиска)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Побуждение учащихся к умению формулировать условие задачи по-разному;</li> <li>• Побуждение учащихся к использованию диалектического метода к анализу задачи;</li> <li>• Побуждение учащихся к использованию в решении задач противоположных средств</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Переформулирование условия задачи на обратную данной;</li> <li>• Использование способов решения задачи противоположных традиционным на основе формальной логики;</li> <li>• Поиск идеи и контроль идеи;</li> <li>• Использование противоположных процедур и средств при доказательствах противоречивых суждений</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подбор задач, заданий к решению и анализу которых можно применить метод инверсии. Например, необходимо найти изображение предмета в лупе. Ход рассуждения: известно, что в лупе получается увеличенное прямое изображение. Не зная, где расположен предмет относительно лупы и фокуса, имея только главную оптическую ось, найти положение объекта и его изображение, положение лупы, ее фокуса</li> </ul>

<p>4. Синектика – объединение разнообразных элементов <i>Автор метода:</i> Гордон (США), Г.Я. Буш (СССР). <i>Метод</i> синектики связан с методом эмпатии (личной аналогии). При его использовании приемы аналогии являются ведущими</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Формирование форм мышления, методов познания, способов и средств развития креативных способностей на основе интуиции, вдохновения, абстрагирования, свободного размышления, применения неожиданных метафор и элементов игр</li> </ul>	<p>Групповая форма работы, объединяющая 5-15 учащихся, имеющих сходные интересы и способности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Применение различных аналогий (словесных, образных, личных (эмпатия));</li> <li>привлечение учащихся к многократному изумлению в процессе решения проблемы, поиска лучших формулировок;</li> <li>использование совокупности вопросов: ну и что? Как вы себе это представляете? Что здесь нового? А что если сделать наоборот?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Использование личного опыта;</li> <li>отказ от излишней поспешности в формулировках проблемы, мешающей поиску правильного решения;</li> <li>использование аналогий при выдвижении идей и задач различного вида (конкретных и общих, личностных и коллективных и др.)</li> </ul>	<p>Этапы использования аналогий: I – личностный (эмпатия), замена изучаемого объекта другим (процесс исследования); II – прямая замена (атомы взаимодействуют как бильярдные шары); III – фантастическая (кварки – «зеленые чудовища») IV – символическая (Г.Я. Буш) храповой механизм – надежная непрерывность; ядро атома – энергичная непрерывность; мишень – фатальное стремление; раствор – взвешенная неразбериха</p>
--	--	---	---	--	---

Таблица 2

Формирование регулятивных учебных универсальных умений на основе ключевых вопросов эвристического метода обучения

№ п/п	Позатупное выполнение универсальных учебных действий	Ключевые вопросы
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Целеполагание</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Для чего это надо? (потребности)</li> <li>Что надо сделать? (содержание)</li> <li>Почему это нужно сделать? (причины)</li> </ul>
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Планирование</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Где это следует сделать? (место действия)</li> <li>Время действия? (когда это надо сделать)</li> </ul>
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Прогнозирование</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>С помощью чего это можно сделать? (методы, средства)</li> <li>При каких условиях этот процесс возможен? (управление процессом)</li> <li>Какую информацию можно использовать? (опыт других, использование новой информации)</li> </ul>
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Преодоление препятствий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Какие противоречия имеют место? (трудности, конфликты)</li> <li>Как управлять процессом разрешения противоречий? (осмысление возможных путей)</li> <li>Как устранить препятствия (разрешить противоречия, усилить препятствия, поэтапно преодолеть препятствия)</li> </ul>
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Рефлексия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Как влияют механизмы рефлексии на познавательную самостоятельность и активность учащихся?</li> <li>Целесообразно ли использование интуитивного и логического в поисках ответов на задания, не имеющих однозначного и общепринятого решения?</li> <li>Какие вопросы ученик должен себе поставить, чтобы оценить правильность выполнения задания: <ul style="list-style-type: none"> <li>– решать задачу надо сразу или по частям?</li> <li>– на основе анализа или синтеза?</li> <li>– на основе анализа прошлого или будущего?</li> <li>– решать задачу на основе статических закономерностей или динамических?</li> <li>– расширять поле поиска или сужать; ускорять поиск или замедлять?</li> </ul> </li> <li>Использовать личный опыт или опыт старших, проверенный на практике?</li> </ul>

нения. Однако в задачах «на трёхгранную призму» этот принцип нарушается, поэтому возникают противоречия.

На третьем этапе изучения вопросов этой темы в условиях собеседования (диалоговая форма обучения) ученики пытаются разобраться в сути возникших противоречий на основе понятий «диалектическое единство симметрии и асимметрии», «диалектическое единство необходимости и случайности».

Рассмотренный пример убедительно показывает, что уровни познавательной мотивации учащихся изменяются. Переход с этапа на этап сопровождается преодолением зоны ближайшего развития и переходом учащихся с актуального на потенциальный уровень развития. В этом заключается сущность развивающего обучения на основе эвристических методов обучения физике.

В процессе решения креативных заданий вышеназванные приёмы, объединённые в группу «эвристический метод обучения», как показали наши исследования, вызывают трудности у учащихся из-за инерции мышления: ученик не может самостоя-

тельно отказаться от традиционного и очевидного способа выполнения задания, поэтому учитель должен помочь ему найти новое направление в решении идеи, проблемы. Педагогический эксперимент убедительно показал, что статические параметры, характеризующие изменение познавательной самостоятельности и активности учащихся изменились в сторону их возрастания. Обнаружилось, что изменились умения формулировать и анализировать проблему, задавать наводящие вопросы для её решения, находить пути её решения, комбинировать, синтезировать ранее усвоенное, видеть в знакомом объекте новые ситуации, характеризующие способность учащихся к аналитическому и критическому мышлению – важному качеству саморазвивающейся личности, владеющей регулятивными универсальными действиями. Таким образом, обучение учащихся старших профильных классов в условиях эвристических методов обучения способствует формированию познавательной самостоятельности и познавательной активности учащихся – важных качеств саморазвивающейся личности.

## Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. – Казань, 1996.
2. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
3. Оспенникова, Е.В. Моделирование учебного процесса по физике в средней общеобразовательной школе. – Пермь, 2001. – Ч. 2. Система методов обучения.
4. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты; (ФГОС) // Эйдос: интернет-журнал. – 2012. – № 1 [Э/п]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10htm>
5. Суrowикина, С.А. Теория деятельностного развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике: теоретические и практические аспекты: монография. – Омск, 2006.
6. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М., 2006. – Т. 2.

## Bibliography

1. Andreev, V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovacionniy kurs. – Kazanj, 1996.
2. Merlin, V.S. Oчерk integral'nogo issledovaniya individualnosti. – M., 1986.
3. Ospennikova, E.V. Modelirovanie uchebnogo processa po fizike v srednej obtheobrazovatel'noy shkole. – Perm', 2001. – Ch. 2. Sistema metodov obucheniya.
4. Khutorskoy, A.V. Metapredmetnoe sodержanie i rezul'tatih obrazovaniya: kak realizovat' federal'nihe gosudarstvennihe obrazovatel'nihe standartih; (FGOS) // Ehydos: internet-zhurnal. – 2012. – № 1 [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10htm>
5. Surovikina, S.A. Teoriya deyatelnostnogo razvitiya estestvennonauchnogo mihsleniya uchathihksya v processe obucheniya fizike: teoreticheskie i prakticheskie aspekti: monografiya. – Omsk, 2006.
6. Selevko, G.K. Ehnciklopediya obrazovatel'nihkhtekhnologiyj. – M., 2006. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 37.091.4

*Vasilyeva D.N.* **EDUCATIONAL INTERACTIVE ZONES IN THE SYSTEM OF CONTINUING ART EDUCATION: ESSENCE, PURPOSE, STRUCTURE, PRINCIPLES AND EDUCATIONAL FUNCTIONS.** In the present work, the nature, purpose, structure, principles and educational functions of educational interactive zones, as one of priority conditions for continuing art education aimed at the implementation not only of cognitive activity of adolescents, but also for implementation of practical artistic and creative activity envisaging formation of their moral, humanistic potential, spiritual culture and artistic taste, implementation and realization of artistic and creative abilities.

**Key words:** continuous arts education, educational interactive zones, educational profiles, educational exhibition space, practical artistic and creative activity.

*Д.Н. Васильева, канд. пед. наук, доц., зам. директора Института искусств Саратовского гос. университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: fihomus@yandex.ru*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗОНЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ЦЕЛЬ, СТРУКТУРА, ПРИНЦИПЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ**

В работе представлены сущность, цель, структура, принципы и образовательные функции образовательных интерактивных зон, как форм непрерывного художественного образования, направленных на осуществление познавательной, и на реализацию практической художественно-творческой деятельности подростков, предполагающей формирование их духовной культуры, а так же реализацию и самореализацию художественно-творческих способностей.

**Ключевые слова:** непрерывное художественное образование, образовательные интерактивные зоны, образовательные профили, экспозиционное образовательное пространства, практическая художественно-творческая деятельность.

Проблема художественного образования, воспитания и развития в современной социокультурной ситуации характеризуется далеко не однозначно. Так, высокие научно-технические достижения в нашем обществе наряду с положительными факторами несут в себе и много негативных явлений: усиление технократизма и бездуховности, нестабильности, утрату устойчивых нравственных и эстетических ориентиров. Социально-политический и экономический кризис общества поставил педагогов и деятелей культуры перед острой необходимостью пересмотра педагогических позиций, критической переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем воспитания и образования. Отдавая дань прежним достижениям, не переставая устоявшихся, проверенных временем дидактических принципов и закономерностей в национальной системе воспитания и образования, современная педагогическая наука стремится переосмыслить ценностную ориентацию этой систем.

Среди множества актуальных проблем российского образования на современном этапе активно выделяется и художественно-педагогический аспект (В.В. Алексеева, Ю.Б. Алиев, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалеvский, Т.С. Комарова, В.С. Кузин,

А.А. Мелик-Пашаев, Л.А. Рапацкая, Н.М. Сокольников, Л.В. Школяр Д.Б. Кабалеvский), как основа для духовной культуры подрастающего поколения. Л.В. Школяр считает, что эффективность прогресса во всех областях культуры зависит от того, насколько реально, «с опережением в русле логики исторического развития» произойдут изменения в системе образования, в том числе художественного образования, которое предусматривает несколько ступеней – дошкольное, среднее (школы, колледжи) и высшее образование [1, с. 4].

В концепции художественного образования в Российской Федерации от 28.12.01 № 1403 художественное образование определяется как процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства.

В Концепции определена система художественного образования, которая включает эстетическое воспитание, общее художественное образование и профессиональное художественное образование. Реализация программ художественного образова-

ния осуществляется во всех типах и видах образовательных учреждений: детских садах, общеобразовательных школах, учреждениях среднего профессионального, высшего и послевузовского профессионального образования, во всех учреждениях дополнительного образования, в том числе и детских школах искусств. Важную роль в художественном образовании играют учреждения культуры и искусства.

Приоритетной целевой установкой процесса модернизации содержания фундаментального художественного образования,

применительно к новым условиям, становится разработка инновационных принципов, технологий и форм системы непрерывного многоуровневого образования, в том числе непрерывного художественного образования, направленных на активную социализацию учащихся вузов, их профессиональное и личностное развитие, как компетентных специалистов (А.Е. Александров, В.И. Лисов, А.С. Потапов, А.И. Байденко, В.В. Карпов, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур и др.) [2, с. 4].

Таблица 1

Структура образовательных интерактивных зон (ОИЗ)

Образовательные профили (ОП)	Образовательные пространства	
	Экспозиционное образовательное пространство	Образовательное пространство для практической художественно-творческой деятельности детей
«Музыкальное искусство»	Экспозиция представляет коллекцию музыкальных инструментов или иллюстративный ряд и слайды с портретами знаменитых русских и зарубежных композиторов-классиков и современных композиторов, а так же ценные нотные экземпляры. В экспозиционном образовательном пространстве этого профиля на базе общеобразовательных школ, колледжей и ВУЗов предполагается проведение факультативных занятий по «МХК» и «Истории искусств».	ОП для практической деятельности детей может организовано в виде творческой мастерской, которая включает в себя всевозможные занятия по игре на музыкальных инструментах, по хоровому, ансамблевому и индивидуальному пению. Результатом художественно-творческой деятельности являются концерты, фестивали, творческие вечера, музыкальные гостиные с участием самих подростков, педагогов, родителей и приглашенных профессиональных музыкантов.
«Изобразительное искусство»	Экспозицию может составить иллюстративный ряд и слайды с портретами великих художников, скульпторов, архитекторов, а так же иллюстрации произведений мировой художественной культуры (картин, скульптур, памятников архитектуры различных исторических периодов).	ОП включает в себя образовательное пространство, организованное в виде художественной лаборатории для изобразительной деятельности детей. Результатом художественно-творческой деятельности детей является участие в различных выставках и конкурсах работ по изобразительному искусству.
«Танцевальное искусство»	Иллюстративный ряд и слайды с портретами знаменитых танцовщиков и танцовщиц различных жанров танцевального искусства, а также предметов и костюмов танцевального искусства.	Практическая художественно-творческой деятельности детей ОП создано в виде творческой мастерской, где дети овладевают мастерством различных танцевальных жанров (народный танец, классический танец, современный танец, спортивный танец). Результатом художественно-творческой деятельности является участие в различных фестивалях, конкурсах танцевального искусства, концертах.
«Театральное искусство»	Основой экспозиционного образовательного пространства является иллюстративный ряд и слайды с портретами видных деятелей театрального искусства: режиссеров, актеров, художественных руководителей театров, театральных костюмов к различным спектаклям, а так же экспозиция игрушек к кукольным театрам, где у детей появляется возможность познакомиться с особенностями игр и игрушек разных времен. Каждый экспонат можно потрогать руками, поиграть с ним.	Образовательное пространство для практической художественно-творческой деятельности детей ОП организовано в виде театральной игротки. Результатом художественно-творческой деятельности детей является подготовка и проведение детьми под руководством педагогов театрализованных игр с учетом возрастных особенностей подростков.
«Народное творчество»	Экспозиционное образовательное пространство представляет собой этнографические выставки с экспозициями предметов и экспонатов народного быта, народные музыкальные инструменты, народные игрушки, а так же иллюстративный ряд и слайды с изображением народных костюмов, экспонатов народного быта и музыкальных инструментов различных этносов, населяющих область на территории России, где находится данное учебное заведение.	Образовательное пространство для практической художественно-творческой деятельности ОП создано в виде творческой лаборатории, где дети приобщаются к жанрам устно-поэтического народного творчества, музыкального фольклора с организацией народного хора или вокально-хорового ансамбля народной песни, детских оркестров народных инструментов, а так же к основам художественного ремесла (знакомству с бумажной пластикой, аппликацией, с разными видами вышивок; изготовлению игрушек для кукольных театров из разных материалов и предметов декоративно-прикладного искусства. Результатом художественно-творческой деятельности детей является организация и проведение народных праздников, непосредственными участниками которых являются все подростки, посещающие различные профили ОИЗ, а так же участие подростков в районных, городских, областных, межрегиональных и международных выставках и конкурсах работ по декоративно-прикладному искусству.

Несмотря на то, что непрерывное художественное образование имеет давние исторические традиции и развивается объективно, анализ литературы показал, что задачи непрерывного художественного образования могут быть решены за счет огромного потенциала образовательных учреждений различных уровней (ДОУ, школа, колледж, вуз), на базе которых необходима организация **образовательных интерактивных зон (ОИЗ)**, как формы дополнительного образования (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин) [2, с. 5].

Итак, образовательные интерактивные зоны являются многопрофильными, так как в их структуру входят **пять образовательных профилей (ОП)** (см. таблицу 1):

- Образовательный профиль (ОП) «Музыкальное искусство»;
- Образовательный профиль (ОП) «Изобразительное искусство»;
- Образовательный профиль (ОП) «Танцевальное искусство»;
- Образовательный профиль (ОП) «Театральное искусство»;
- Образовательный профиль (ОП) «Народное творчество».

Образовательные профили, в свою очередь, тоже имеют свою структуру, которая предполагает **два образовательных пространства**:

- Экспозиционное образовательное пространство;
- Образовательное пространство для практической художественно-творческой деятельности детей.

**Экспозиционное образовательное пространство** является своего рода музеем, которые строятся на принципах музейной педагогики, что сточки зрения А. Лихтварка является научно-практической дисциплиной на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающей музей как образовательную систему и направленную на оптимизацию взаимодействия музея и посетителя, представляет собой в зависимости от специфики образовательного профиля достаточно компактную и статичную экспозицию со сложившимся комплексом предметов, экспонатов, иллюстраций и слайдов [3, с. 31].

Экспозиционные образовательные пространства указанных выше образовательных профилей дают возможность к приобщению детей разных возрастных групп к лучшим образцам мировой художественной культуры с целью воспитания духовности, нравственности и гуманности у подрастающего поколения, а так же осуществляет познавательную деятельность детей с учетом их возрастных особенностей, направленную на приобретение теоретических знаний по истории и теории мировой художественной культуры, развитие способностей к теоретическому анализу художественных произведений и художественного вкуса подростков.

Вторым структурным подразделением образовательных профилей является **образовательное пространство для практической художественно-творческой деятельности детей**. Учитывая мнение многих философов и психологов на **практическую деятельность**, как одну из составляющих преобразовательной деятельности, необходимо заметить, что она направлена на изменение, преобразование окружающей действительности или на преобразование самого себя в области как физического совершенствования, так и самовоспитания, а так же осуществляемая в двух плоскостях, аспектах – реально или идеально, когда происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого [4, с. 245].

Опираясь на теоретические основы практической деятельности, важно подчеркнуть, что **практическая художественно-творческая деятельность** в образовательных пространствах образовательных профилей предполагает приобретение навыков и исполнение произведений различных жанров музыкального и танцевального искусства, участие в подготовки и проведении театрализованных игр, народных праздников, всевозможных концертов, конкурсов, фестивалей, выполнения творческих заданий по музыкальному, танцевальному, изобразительному и декоративно-прикладному искусству с целью духовного самосовершенствования, самовоспитания, творческого развития, саморазвития и самореализации художественно-творческих способностей подростков.

Одним из важнейших условий построения художественно-творческих занятий в ОИЗ является учет принципа **интеграции искусств**. По мнению Т.Б. Бабаевой, к проблеме взаимодействие

искусств обращались на протяжении XX века теоретики искусства, педагога художественного воспитания, философы, психологи, которые обозначили взаимодействие искусств как интеграцию, синтез, синтетизм. Метод приобщения к различным видам искусств в едином педагогическом процессе Н.Н. **Демянко определил как полихудожественный метод**, цель которого проследить внутренние, образные, духовные связи слова, звука, цвета, пространства, движения, формы, жеста – на уровне творческого процесса [5, с. 124].

Ярким примером использования принципа интеграции искусств является организация на базе ОИЗ **хорового театра**, как связующего звена функционирования все образовательных профилей в ОИЗ. В хоровом театре ОИЗ создаются проекты с использованием различных видов искусств и с участием подростков, обучающихся во всех ОП (музыканты, хореографы, театралы, декораторы), так как хоровое искусство предполагает коллективное творчество, посредством которого происходит развитие таких качеств личности как сочувствие, сопереживание, поддержка, коммуникативность, умение коллективно решать поставленные задачи. Еще в античные времена в Греции и Риме программа обучения уравнивала в правах воспитание интеллектуальное, музыкальное, физическое, признавая одинаково ценным развитие интеллекта и музыкального образования. Каждого учащегося педагоги-кифаристы учили навыкам игры на лире, кифаре, пению соло и в хоре [6, с. 84].

Особенно важным для решения проблем непрерывного художественного образования является организация образовательных интерактивных зон на базе Институтов искусств классических университетов, которые выпускают компетентных специалистов в области художественного образования. Студенты данных высших учебных заведений во время практической работы в образовательных интерактивных зонах, созданных для детей разных возрастных групп, выступают в роли музейных педагогов, педагогов по теории и истории музыки, танцевального, театрального и декоративно-прикладного искусства, по мировой художественной культуре и истории искусств, а так же участвуют в организации художественно-творческой деятельности подростков, приобретая при этом педагогический опыт в решении задач непрерывного художественного образования.

Итак, необходимо отметить, что **создание образовательных интерактивных зон (ОИЗ)**, как одной из форм непрерывного художественного образования, направлено на выполнение культурных, воспитательно-образовательных и развивающих функции, способствует осуществлению не только познавательной, но и реализации практической художественно-творческой деятельности детей.

**Целью** организации образовательных интерактивных зон (ОИЗ) является формирование духовной культуры подростков, а так же реализация и самореализация их художественно-творческих способностей.

**К принципам функционирования** ОИЗ относятся: наглядность, интерактивность и полифункциональность экспозиционного пространства, психологическая комфортность и безопасность деятельности в этом пространстве, учет возрастных особенностей детей, обеспечение необходимых условий для занятий детей материально-художественной деятельностью, презентация результатов такой деятельности, исследование этих результатов, адресность, историзм, проблемность, интегративность, рефлексивность, коммуникативность.

Кроме того, образовательные интерактивные зоны предполагают целый спектр **образовательных функций**: культурно-образовательная функция с общим спектром общекультурных и социокультурных задач; психолого-педагогическая функция с конкретными педагогическими задачами; специальная функция с пропагандой различных художественно-образовательных проектов.

В заключение необходимо отметить, что идея создания образовательных интерактивных зон, в том числе на базе Институтов искусств классических университетов, которые выпускают компетентных специалистов, способных решать проблемы непрерывного художественного образования, воспитывая в детях потребность в самостоятельном выборе лучших образцов настоящей культуры, является актуальной, так как способствует созданию условий для формирования у подростков потребности в общении с искусством, а также для процесса непрерывного художественного образования, как основу и духовной культуры подрастающего поколения.

## Библиографический список

1. Романова, Л.С. Краткий курс истории, теории и методики отечественного художественного образования / Л.С. Романова, Л.Н. Мещанова. – Саратов, 2012.
2. Чельшшева, Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: автореф. дис. д-ра. пед. наук. – М., 2003.
3. Ботякова, О.А. Российский Этнографический музей – детям: методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / О.А. Ботякова, А.К. Зязева, С.А. Прокофьева. – СПб., 2001.
4. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2007.
5. Юсов, Б.П. К проблеме взаимосвязи в детском художественном развитии // Теория эстетического воспитания: сб. науч. трудов. – М., 1995. – Вып. 3.
6. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М., 1999.

## Bibliography

1. Romanova, L.S. Kratkiy kurs istorii, teorii i metodiki otechestvennogo khudozhestvennogo obrazovaniya / L.S. Romanova, L.N. Methanova. – Saratov, 2012.
2. Chelishsheva, T.V. Neprerivnoe khudozhestvennoe obrazovanie kak celostnaya obrazovatel'naya sistema: avtoref. dis. d-ra. ped. nauk. – M., 2003.
3. Botyakova, O.A. Rossiyskiy Ehtnograficheskiy muzej – detyam: metodicheskoe posobie dlya pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy / O.A. Botyakova, A.K. Zyazeva, S.A. Prokofjeva. – SPb., 2001.
4. Novikov, A.M. Metodologiya / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – M., 2007.
5. Yusov, B.P. K probleme vzaimosvyazi v detskom khudozhestvennom razvitii // Teoriya ehsteticheskogo vospitaniya: sb. nauch. trudov. – M., 1995. – Vihp. 3.
6. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika: uchebnik dlya studentov srednikh i vihsshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. – M., 1999.

*Статья поступила в редакцию 20.06.13*

УДК 378 (075.8)

*Vezirov T.G. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE MAGISTRACY IN CONDITIONS OF INFORMATION EDUCATION ENVIRONMENT PEDAGOGICAL UNIVERSITY.* В работе выделены роль и место информационной образовательной среды вуза в развитии профессиональной компетентности студентов магистратуры по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании». В качестве составляющей данной среды рассматривается учебно-методическое обеспечение.

**Key words: information and methodical preparation of future teachers, new information technologies, electronic educational-methodical complexes.**

*Т.Г. Везиров, д-р пед. наук, проф. ГОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДВУЗА**

В работе выделены роль и место информационной образовательной среды вуза в развитии профессиональной компетентности студентов магистратуры по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании». В качестве составляющей данной среды рассматривается учебно-методическое обеспечение.

**Ключевые слова: профессиональная компетентность, студенты магистратуры, информационная образовательная среда, учебно-методическое обеспечение.**

Модернизация системы высшего профессионального образования, связанная с технологизацией, компьютеризацией и гуманизацией, требует поиска средств и технологий повышения качества подготовки специалистов.

В современных исследованиях, посвященных вопросам информатизации профессионального образования, отмечается, что одной из важнейших задач повышения качества обучения является подготовка компетентного специалиста.

Стратегическая роль информации в развитии науки, культуры, образования актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, что отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, Концепции информатизации сферы образования в России, Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2006-2010 годы» и других нормативно-правовых документах сферы образования.

Огромное количество информации, которой современному человеку необходимо уметь оперировать, актуализирует необходимость подготовки педагога к постоянному обновлению знаний, что создает потребность в овладении различного рода компетенциями в процессе всей профессиональной деятельности человека.

Компетентностный подход широко распространен в странах Западной Европы и США. Более того, Совет Европы реко-

мендовал использовать набор так называемых «ключевых компетенций» (познавательные, общественные, информационные и другие компетенции) как основу для интеграции учебных планов и программ общего образования для всей Европы.

Компетентность специалиста проявляется в различных видах деятельности, сочетая в себе знания, умения, навыки, социальный опыт и личностные качества обучаемого.

Существуют различные подходы к понятию компетентности. Вместе с тем, следует отметить, что сама теория компетентностей (в иной транскрипции – «компенций»), в целом еще недостаточно оформлена и является объектом пристального изучения исследователей.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что на сегодняшний день сложились значимые теоретические и практические предпосылки исследуемой проблемы. Однако вопросы, связанные с формированием и развитием профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза, все еще не приведены в соответствие с потребностями системы педагогического образования.

Необходимость развития информационных знаний и умений студентов магистратуры обуславливает потребность поиска современных форм, методов и средств в обучении, в условиях которых формирование исследуемой компетентности пред-

ставляет собой не столько результат, сколько процесс, механизм, обеспечивающий непрерывность, сохранение и воспроизводство информационной деятельности.

Эффективность процесса развития профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза обеспечивается комплексом психолого-педагогических условий:

- научно-обоснованной организацией процесса формирования информационной и коммуникативной компетентности студентов магистратуры;
- актуализацией субъектной позиции студентов магистратуры в процессе работы с информацией;
- специальной организацией информационной образовательной профессионально ориентированной среды;
- мотивацией обучающихся на получение лично значимого образовательного продукта;
- осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень профессиональной компетентности будущего магистра.

Информационная и коммуникативная компетентности являются базовыми среди ключевых компетентностей. Формированию их в профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках магистерской подготовки мы уделяем первоочередное внимание.

Ориентации на данные компетентности связана с вовлеченностью студентов магистратуры в профессиональные ситуационные задачи педагогической практики на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Это включение ведет к развитию компонент профессиональной деятельности будущих магистров, специфических для образовательной практики в современной информационной образовательной среде педвуза.

В процесс развития профессиональной компетентности студентов магистратуры по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании» большую роль играет информационная образовательная среда педвуза, которая должна удовлетворять следующим требованиям:

- системность и структурно-функциональная связность представления учебного материала;
- максимальная реализация возможностей компьютерной визуализации учебного материала;
- возможность творческой самореализации и моделирования;
- возможность самостоятельной постановки учебной задачи;
- модульность представления учебного материала.

Нужна система обучения информатике и ИКТ, позволяющая наиболее эффективно реализовать высокий уровень подготовки студентов магистратуры при наличии современной высоко-развитой информационной образовательной среды педвуза.

Такая подготовка является существенным элементом развития профессиональной компетентности будущих магистров.

Характерными признаками высокоразвитой информационной образовательной среды педвуза являются:

1. Высокий уровень оснащенности преподавателей современными средствами ИКТ.
2. Высокий уровень оснащенности студентов магистратуры современными средствами ИКТ.
3. Высокий организационно-методический уровень обучения информатике и ИКТ: активно используется учебно-методическое обеспечение [1].

В рамках самостоятельной работы зачастую возникает необходимость конструирования по тематике изучаемого предмета. Следует отметить, что благодаря возможностям ресурсов Интернет концептуально меняет подход к общению студентов магистратуры с преподавателями. Обучающийся может в любое время через Интернет ознакомиться с необходимой информацией в рамках изучаемого курса, задать вопрос и получить ответ на него.

Основной подход, принятый нами заключается в том, что методика развития профессиональной компетентности студентов магистратуры может быть основана на деятельности по решению исследовательских задач с использованием Интернет. В процессе освоения дисциплин блоков СДМ «Специальные дисциплины» и ДВМ «Дисциплины по выбору студента» целый ряд существенных вопросов оставляются без развернутого объяснения. Студентам магистратуры предлагается найти ответ на эти

вопросы на основе информации, полученной из Интернет. При этом студенты магистратуры должны сформировать свою точку зрения на поставленные вопросы и представить ее в наиболее убедительной форме.

Особая роль в связи с этим отводится учебному Web-сайту. Нами разработан учебный Web-сайт «Магистры математического факультета», включающий следующие блоки:

1. Сведения о руководителях магистерских направлений.
2. Сведения о студентах магистратуры.
3. Учебно-методическое обеспечение.

В блок «Учебно-методическое обеспечение» включены авторские электронные издания, магистерские диссертации, мультимедийные проекты по содержательным линиям школьной информатики и ИКТ, полезные ссылки на образовательные сайты.

Создание учебного Web-сайта дает студентам магистратуры импульс к творчеству, так как, имея в своем распоряжении Интернет-технологии, они приобретают новый и необычный инструмент для усовершенствования учебного процесса, тем самым у них формируется информационно-коммуникативная компетентность, являющаяся одной из составляющей профессиональной компетентности.

Внедрение дисциплин блоков СДМ «Специальные дисциплины» и ДВМ «Дисциплины по выбору студента» в практику подготовки будущих магистров по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании» происходит на основе сконструированной модели, включающей виды занятий (лекционные, семинарские и практические занятия) и компоненты системы (мотивационно-целевой, содержательный, операционный и результативно-диагностический) [2].

Сконструированная модель позволяет выделить логику развития профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза, а также разработанная система заданий предполагает развитие не только умений использовать прикладные программные средства в своей будущей педагогической деятельности, но и создавать свои собственные, оценивать их эффективность применительно к конкретным ситуациям.

В последнее время образовательный процесс в высших учебных заведениях претерпевает ряд изменений в связи с внедрением интерактивных SMART технологий, которые являются составляющими информационной образовательной среды педвуза. Преподаватели сталкиваются с проблемой эффективного использования нового оборудования, в частности, адаптивирования своих учебных курсов под мультимедийный и интерактивный стандарт. Меняется и способ передачи учебной информации – применение средств мультимедиа.

Следующей составляющей информационной образовательной среды педвуза является интерактивная доска, которая способствует высокой заинтересованности и активности студентов магистратуры, занятия проходят динамичнее, знания усваиваются лучше.

Из всех существующих в настоящее время средств обучения только цифровые образовательные ресурсы могут составить конкуренцию учителю, поскольку являются носителями содержательного учебного взаимодействия.

Сегодня студенты магистратуры, владея базовыми ИКТ – компетенциями, могут разрабатывать и использовать различные цифровые образовательные ресурсы.

На математическом факультете Дагестанского государственного педагогического университета сформирована ИКТ насыщенная среда. Большой эффект дает использование цифровых образовательных ресурсов в различных направлениях: в учебной деятельности, во внеурочной работе по дисциплинам, самостоятельной работе студентов магистратуры, в написании магистерских диссертаций.

Большую помощь в организации учебного процесса в магистратуре оказывают материалы сети Интернет:

1. Федеральный портал «Российское образование».
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов.
3. Российский общеобразовательный портал (<http://www.school.edu.ru/>).
4. Портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» (<http://www.ict.edu.ru/>).

Эти материалы студентами магистратуры используются при изучении дисциплин «Портальная технология в физико-математическом образовании» и «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании», а также при подготовке

магистерских диссертаций. Используя их, они разрабатывают электронные учебно-методические материалы (ЭУММ) по различным разделам математики и информатики, которые размещаются в их электронное портфолио.

Совместно со студентами магистратуры по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании» нами осуществляется работа по разработке учебных курсов и учебных модулей, предполагающих их подготовку к использованию в своей профессиональной деятельности информационных и коммуникационных технологий.

Нами разработаны электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по дисциплинам «Биология с основами экологии», «Зоология беспозвоночных» и «Языки и методы програм-

мирования», электронные учебно-методические модули (ЭУММ) по дисциплинам «Основы линейного программирования» и «Математика», а также электронные учебно-методические материалы (ЭУММ) по курсам «Социальная информатика», «ИКТ в управлении», «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании», «Портальная технология в образовании», «Методология информатизации общего и высшего образования», «Традиционная культура народов Дагестана».

Некоторые электронные издания зарегистрированы ФГУП НТЦ «Информрегистр» Депозитарий электронных изданий (г. Москва).

Все разработанные нами электронные издания размещены на сайте магистров (<http://dgru-f.narod.ru/mag/>).

#### Библиографический список

1. Везилов, Т.Г. Информационные и коммуникационные технологии в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования // Вестник университета. – 2012. – № 10.
2. Зияудинова, О.М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к использованию электронных учебно-методических комплексов в образовательном процессе / О.М. Зияудинова, Т.Г. Везилов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39).

#### Bibliography

1. Vezirov, T.G. Informacionnihe i kommunikacionnihe tekhnologii v formirovanii proektnoyj kompetencii magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik universiteta. – 2012. – № 10.
2. Ziyudinova, O.M. Podgotovka buduthikh pedagogov professionaljnogo obucheniya k ispoljzovaniyu ehlektronnikh uchebno-metodicheskikh kompleksov v obrazovateljnom processe / O.M. Ziyudinova, T.G. Vezirov // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2013. – № 2(39).

*Статья поступила в редакцию 12.06.13*

УДК 371.253:5:614

### **Voronenko A. PROFILES OF INNOVATIVE COMPETENCE OF LEADERS OF THE HIGHER EDUCATION AS INDICATORS OF THEIR READINESS TO REGULATE ACTIVITIES IN THE FIELD OF TRANSFER OF TECHNOLOGY.**

This article analyzes the main profiles of innovative competence of heads of higher educational institutions of Ukraine as indicators of their readiness to regulate activities in the field of transfer of technology. The correlation of the key competencies and the qualification requirements for managers of higher education in Ukraine has been analyzed.

**Key words:** competence, innovation competency, key competencies, qualification requirements, leaders of higher education, transfer of technology.

*А.В. Вороненко, главный специалист отдела фундаментальных и прикладных исследований департамента научной деятельности и лицензирования Министерства образования и науки Украины, ученый-исследователь Государственного высшего учебного заведения «Университет менеджмента образования» Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, E-mail: a\_voronenko@mon.gov.ua*

## **ПРОФИЛИ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПОКАЗАТЕЛИ ИХ ГОТОВНОСТИ К РЕГУЛИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ТРАНСФЕРА ТЕХНОЛОГИЙ**

Статья посвящена анализу основных профилей инновационной компетентности руководителей высших учебных заведений Украины, как показателей их готовности к регулированию деятельности в сфере трансфера технологий. Проанализировано соотношение ключевых компетенций и квалификационных требований к руководителям системы высшего образования Украины.

**Ключевые слова:** компетентность, инновационная компетентность, ключевые компетенции, квалификационные требования, руководители системы высшего образования, трансфер технологий.

Инновационная компетентность выступает ключевым требованием к руководителям системы высшего образования в контексте динамики образовательных реформ в Украине. На нынешнем этапе такого реформирования назревает переломный момент – или же инновационная образовательная политика начнет давать ощутимые практические результаты и укажет направление для обновления всей системы образования, или же в сложных социальных условиях система образования вынуждена будет перенаправлять основные ресурсы на сохранение достойного уровня оплаты работников образования. По мнению автора статьи, перспектива за инновационным путём развития. Так, наиболее перспективным направлением инновационной политики в системе высшего образования – как с точки зрения развития науки и образования, так и с точки зрения приобретения реальной прибыльности – является трансфер технологий. Для успешного развития трансфера технологий необходимы два ос-

новных условия: предмет трансфера технологий и необходимая компетентность в его осуществлении. Если предмет трансфера уже имеется (как иностранные технологии, так и отечественные научные и образовательные разработки), то компетентность отнесительно успешного осуществления деятельности в сфере трансфера технологий нуждается в существенном изучении и повышении. Речь идет, прежде всего, об инновационной компетентности руководителей системы высшего образования, поскольку именно они способны как подавать положительный пример собственными действиями, так и поощрять развитие инновационной компетентности у своих подчиненных.

Перед тем, как перейти к определению профилей инновационной компетентности, на основании анализа специальной литературы по данному вопросу следует выяснить, что мы имеем в виду под понятием «компетентность». В конце 80-х годов прошлого века понятие «key competencies» – ключевые компетен-

ции было введено экспертами Международной организации труда в результате образовательных реалий требований рынка труда относительно качеств, которыми должны владеть выпускники образовательных учреждений. Существует достаточно много толкований этого понятия и множество перечней компетенций. Их обзор достаточно полно охарактеризован украинскими учеными Н. Бибик [4], Л. Ващенко, В. Маслов [5], О. Овчарук [8].

Заметим также, что в середине 80-х годов прошлого века в сфере теоретического исследования основ профессионального образования (дополнительно к уже известной схеме «знания-умения-навыки», так называемые ЗУНы) были введены новые образовательные конструкты – компетентности, компетенции и ключевые квалификации, научно обоснованные учеными стран Европейского Союза (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Г. Бадер, Саймон Шо и др. [14-15]), а также российскими исследователями А. Андреевым, В. Байденком, А. Хуторском [1-3; 12]. В украинской педагогике проблема приобретения компетентностей приобрела характер стержневой для формирования новой парадигмы в теории и практике [4-5; 8; 10-11]. Впрочем, при этом состоялось определенное смещение акцентов с компетентностей педагога на компетентности тех, кто учится. Такое смещение, по мнению автора статьи, является не всегда оправданным. Более того, практически выпадает из поля зрения проблема компетентностей руководителей системы высшего образования, которая во многом является близкой к проблеме компетентностей педагогов, однако не совпадает с ней.

Таким образом, исходной задачей будет уточнение, в чем заключается специфика компетентностей руководителей системы высшего образования и обособление среди них инновационной компетентности с выявлением ее основных профилей. Сделать это будет легче на конкретном и актуальном примере применения этой компетентности – а именно ее применении в сфере регулирования трансфера технологий. В этом и заключается основная цель статьи.

Анализ зарубежных исследований по проблеме определения компетентности и родовственных с ней ключевых конструктов показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относятся ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Одни из них касаются компетентности как широкой общеобразовательной, политехнической и метакультурной осведомленности, другие – означают способность к выполнению широкого спектра обобщенных действий, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества студентов и работников. Вместе с этим, всё разнообразие новых интерактивных единиц профессионального образования можно, по мнению российских коллег-теоретиков, свести в три группы: компетентности, компетенции и социально-профессиональные (или метапрофессиональные) качества [7].

Рядом с терминами «компетенции», «ключевые квалификации», в странах Европейского Союза широко используется понятие «базовые навыки». Эксперт проектов Tacis Бертил Оскарсон дает такое определение: «Базовые навыки – это личностные качества, способности, навыки и знания, которые находят свое проявление в разных формах труда и социальной жизни» [9]. В то же время, такие навыки рассматриваются как своеобразные кирпичики, атомарные факты, которые можно использовать для построения разных сложных конструкций знания и узких профессиональных умений. Так, англоязычная Википедия дает такие характеристики базовых навыков:

- это факты, которые изучают раздельно, по сравнению с объединенным учебным планом, который комбинирует разные области обучения. Им обучаются из книг или от преподавателя, где студент конструирует свое собственное знание;

- это инструкция с непосредственной адресацией, основанная на обучении основным навыкам. Им обучаются ради академических целей (ради них самих) вместо того, чтобы изучать в контексте или для целей «реальной жизни» по сравнению с проективно ориентированной учебой;

- это математические навыки, которым обучаются без обращения к культурному контексту, как например в мультикультурализме или в этнической традиции, или при решении проблем социального правосудия;

- это факты, которые изучают один за другим, вместо спирального возвращения к уже изученному.

Тестирование основных навыков – в целом многократный выбор для проверки знаний из одной области, в сравнении со стандартами, которые основаны на оценке, которая требует от-

крытого ответа, основывающемся на объединении многих различных областей знания, как, например коммуникация, решение проблем и тому подобное [13].

Международная комиссия Совета Европы в контексте компетентностного подхода в своих документах рассматривает такие понятия, как общие или ключевые компетентности, базовые умения, фундаментальные пути обучения, междисциплинарные (межпредметные) умения и навыки, ключевые представления, опорные знания [15]. Эксперты стран Европейского Союза определяют понятие компетентностей как «способность эффективно применять знание и умение», которое предусматривает активное использование учебных достижений в новых ситуациях. Специально созданная международная сеть по отбору компетентностей (DeSeCo) координирует направления исследований в этой отрасли среди стран-участниц. Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) проводит сравнительный анализ и разрабатывает стратегии и рекомендации для образовательной политики стран-участниц [14].

Таким образом, как свидетельствуют исследования, системам образования разных стран мира присущи отличия в толковании содержания, принципов систематизации и классификации компетентностей. Во многих европейских странах отбор и внедрение ключевых компетентностей (key competencies) были приоритетным методологическим и дидактическим заданием, решение которого существенно повлияло на конструирование государственных образовательных стандартов, учебных программ, методического сопровождения процесса обучения, а также систем оценивания результатов образования.

Проводя сравнение с западноевропейским подходом к определению понятия «компетенции», следует признать, что в украинских исследованиях под компетентностным подходом в образовании имеют в виду нечто иное, значительно сложнее, чем обучение базовым навыкам. И хотя по поводу интерпретации понятий «компетентности» и «компетенция» на сегодняшний день нет единой позиции [10], все же они существенно отличаются между собой во всех вариантах их определения. К наиболее распространенным точкам зрения на соотношение этих понятий, как считает Н.М. Бибик, можно отнести следующие. Компетенция – это способность применять определенную совокупность знаний, умений, навыков и личных качеств для успешной деятельности в разных проблемных, учебных, жизненных и профессиональных ситуациях. Компетентность – это уровень владения совокупностью компетенций, мера готовности к упорядочению компетенций в разных сферах деятельности [4, с. 19]. В научных источниках подаются перечни ключевых компетентностей, разные их комбинации, которые не полностью совпадают, хотя и имеют определенные общие тенденции.

Особенное внимание следует обратить на основные компоненты ключевых компетентностей, которые обеспечивают их практическую успешность – это ценностный, мотивационный, когнитивный и операционно-поведенческий компоненты. Такие компоненты признаются большинством современных исследователей [6, с. 408-410].

По мнению автора статьи, когда речь идет о формировании компетентности руководителей системы высшего образования, стоит учитывать, что большинство ключевых компетенций у них уже сформировано во время получения ими базового и специального (профессионального) образования. Потому следует выделять несколько иные составляющие их компетентности, обобщая приобретенное ими раньше. Это составляющая *знаний* (на базе когнитивного компонента), составляющая *умений* (как высший уровень операционно-поведенческого компонента) и составляющая *осознания* (как высшая степень развития ценностно-мотивационного компонента). По этим трем основным составляющим следует анализировать все возможные компетенции руководителей образования.

Различив более четко компетенции и компетентность, стоит заметить, что следует также различать компетенции и квалификацию. Квалификация означает официальное признание ценности усвоенных компетенций для рынка труда и последующего образования. Очевидно, что квалификация является преимущественно формализованной характеристикой наличия определенных (признанных значимыми) компетенций и не обязательно совпадает полностью с феноменом компетентности, хотя тесно с ним взаимосвязана. Признание квалификации должно базироваться на наличии соответствующей компетентности, хотя условия такого признания не всегда дают возможность в полной

мере обнаружить такую компетентность. Ведь должным образом компетентность складывается не в обучении, а в практической деятельности, тогда как признание квалификации, как правило, является именно результатом обучения. С другой стороны, по мнению автора статьи, критерии приобретения квалификации могут касаться тех новых требований к определенной профессии, где речь идет о *компетентности, которая ранее отсутствовала и которую еще нужно приобрести в последующей практической деятельности*. В такой ситуации нередко образцы старой компетентности оказываются уже не соответствующими и не могут быть основанием для получения квалификации. Потому не только квалификация зависит от компетентности, но и сама компетентность может быть зависимой от квалификационных требований (что чрезвычайно актуально для категории «руководители системы высшего образования»).

Другой важной проблемой, к которой привлекает внимание компетентностный подход, является усиление внимания к тем, кто приобретает компетентность, а не к тем, кто этому способствует. Если в учебном процессе это означает внимание к студенту, то в ситуации приобретения инновационной компетентности означает, что основным действующим лицом становится тот человек, который придает определенным технологиям инновационный характер, в частности делает их пригодными для осуществления трансфера технологий. Ученные [2-3] считают, что проектирование стандартов образования на базе компетентностного подхода означает усиление студентоцентрированной ориентации. Результаты обучения позволяют: студентам – понимать, что от них ожидается; преподавателям – сосредоточиваться на будущих достижениях студентов; работодателям – получать информацию о компетенциях выпускников. *В случае с компетентностным подходом в управлении трансфером технологий речь идет о приоритетной роли не тех, кто изобретает новый научный продукт и определенные технологии, а тех, кто умеет должным образом управлять процессами их инновационного использования*. Таким образом, прежде всего речь идет об управленческой компетентности и приобретении такой компетентности руководителями системы высшего образования, в частности, выработке соответствующих *новых квалификационных требований*. Эти квалификационные требования должны прямо коррелировать с профилями инновационной компетентности руководителей системы высшего образования.

Под компетентностным подходом в образовании понимают направленность учебно-воспитательного процесса на формирование и развитие компетентностей того, кто учится, как конечный результат образования. Внедрение компетентностного подхода требует формировать содержание от желаемого конечного результата (приобретение желаемых компетентностей: предметных, отраслевых, ключевых), а после этого отбирать и структурировать содержание, которое может обеспечить достижение этого результата. Этот подход связан с личностноориентированным и деятельным подходами в образовании, поскольку направлен на личность человека, который учится, и может быть реализован и оценен только в процессе выполнения этим конкретным человеком определенного комплекса действий. Результаты учебной деятельности рассматриваются здесь, как личные достижения того, кто учится. Важным становится не наличие у респондента внутренней организации знаний, а способность применять компетентности в учебе и жизни. Вопрос теперь заключается в том, чтобы выяснить, какими именно являются профили инно-

вационной компетентности руководителей системы высшего образования.

По результатам деятельности рабочей группы по вопросам внедрения компетентностного подхода, в которой принимали участие сотрудники Национальной академии педагогических наук Украины, Министерства образования и науки Украины, предложен такой перечень ключевых компетентностей: умение учиться; социальная компетентность; общекультурная; здоровьесохраняющая; гражданская; компетентности в информационных и коммуникационных технологиях [8, с. 34-47]. Учитывая упомянутую выше специфику определения компетентности руководителей системы высшего образования, следует выделять ее основные профили, как особенные. При этом, по мнению автора статьи, *как образец компетентности нового типа для руководителей системы высшего образования должна выступать инновационная компетентность регулирования деятельности в сфере трансфера технологий*.

Основными профилями инновационной компетентности предложены: управленческий, правовой, социально-психологический и коммуникативный.

Управленческий профиль связан с наличием необходимых знаний, умений и надлежащего уровня осознания в сфере управления и социально-политической проблематики, релевантных относительно трансфера технологий, а также с наличием необходимого управленческого опыта и культуры. Соответственно, правовой – в сфере действующего отечественного и международного законодательства касательно той же проблематики, а также наличие развитой правовой культуры. Социально-психологический – в сфере налаживания творческой и конструктивной атмосферы сотрудничества в коллективе, умение организовать командную работу и поощрять личную инициативу каждого, а следовательно наличие необходимых знаний, умений и надлежащего уровня осознания из сферы социальной психологии, конфликтологии, социологии организаций, психологии. Коммуникативный профиль связан с наличием необходимых знаний, умений и надлежащего уровня осознания в сфере технического и смыслового обеспечения коммуникаций – от владения иностранными языками и современными ИТ-технологиями и до тонкостей дипломатии и этики.

Таким образом, профили инновационной компетентности руководителей системы высшего образования отображают новое качество компетентности, которой требуют от них существенного обновления системы высшего образования. Высшее образование и его руководство должны быть первыми, кто будет представлять пример такой компетентности для всей системы образования. Имеющаяся в наличии в настоящее время компетентность руководителей системы высшего образования может служить базисом для приобретения компетентности нового, инновационного типа. Для приобретения руководителями высших учебных заведений такой компетентности нужны, прежде всего, их собственные усилия и желание. Также важными факторами формирования инновационной компетентности является целенаправленная государственная политика и, в частности, соответствующая работа тех учебных заведений, которые отвечают за повышение квалификации работников сферы образования. Такая политика и в дальнейшем должна последовательно реализовываться в решениях Министерства образования и науки и работе системы институтов последипломного педагогического образования.

#### Библиографический список

1. Андреев, А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.
2. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методология и методические вопросы): методич. пособие. – М., 2005.
3. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. — № 11.
4. Бібік, Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – Вип. 14: зб. н. пр. – Сер. 17. Теорія і практика навчання і виховання.
5. Ващенко, Л.М. Методологічні засади розробки стандартів для формування функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти / Л. Ващенко, В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – № 1'2011 (18).
6. Компетенції // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К., 2008.
7. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования. Компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004.
9. Оскарссон, Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана. Доклад 5 // Оценка качества профессионального образования / под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. – Проект Тасис ДЕЛФИ.
10. Побірченко, Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3(152).
11. Савченко, О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки вчителя // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – Вип. 14: зб. н. пр. – Сер. 17. Теорія і практика навчання і виховання.

12. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос: Интернет-журнал. – 2006. – 23 апреля [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
13. Basic skills [Digital data] /Excess mode: [http://en.wikipedia.org/wiki/Basic\\_skills](http://en.wikipedia.org/wiki/Basic_skills).
14. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD [Digital data] /Excess mode:<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/Estrategia.pdf>.
15. Quality education and competencies for life / Workshop 3/ Background Paper-2004 [Digital data]/Excess mode:<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Background%20at-3%20ENG.pdf>.

## Bibliography

1. Andreev, A. Znaniya ili kompetencii? // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 2.
2. Bayjdenko, V.I. Kompetentnostniy podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vihshego professional'nogo obrazovaniya (metodologiya i metodicheskie voprosih): metodich. posobie. – M., 2005.
3. Bayjdenko, V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda) // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11.
4. Bibik, N.M. Kompetentnist'i i kompetencii u rezul'tatakh pochatkovoї osviti // Naukoviy chasopis NPU im. M.P. Dragomanova. – K., 2010. – Vip. 14: zb. n. pr. – Ser. 17. Teoriya i praktika navchannya i vikhovannya.
5. Vathenko, L.M. Metodologichni zasady rozrobki standartiv dlya formuvannya funkcional'noi (profesiynoi) kompetentnosti kerivnykh kadrov osviti / L. Vathenko, V. Maslov // Pislyadiplomna osvita v Ukraїni. – № 1'2011 (18).
6. Kompetencii // Enciklopediya osviti / Akad. ped. nauk Ukraїni; gol. red. V.G. Kremenj. – K., 2008.
7. Zeer, Eh.F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya. Kompetentnostniy pokhod: ucheb. posobie / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova, Eh.Eh. Sihmanyuk. – M., 2005.
8. Kompetentnisnij pidkhd u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukraїnski perspektivi / pid zag. red. O.V. Ovcharuk. – K., 2004.
9. Oskarsson, B. Bazovihe navihki kak integrirovuyuthiy faktor uchenogo plana. Doklad 5 // Ocenka kachestva professional'nogo obrazovaniya / pod obth. red. V.I. Bayjdenko i Dzh. van Zantvorta. – Proekt Tasis DELFI.
10. Pobirchenko, N.S. Kompetentnisnij pidkhd u vithiy shkoli: teoretichnij aspekt // Osvita ta pedagogichna nauka. – 2012. – № 3(152).
11. Savchenko, O.Ya. Kompetentnisnij pidkhd yak chinnik yakosti profesiynoi pidgotovki vchitelya // Naukoviy chasopis NPU im. M.P. Dragomanova. – K., 2010. – Vip. 14: zb. n. pr. – Ser. 17. Teoriya i praktika navchannya i vikhovannya.
12. Khutorskoj, A.V. Klyucheve kompetencii i obrazovatel'nihe standartih // Ehyjdos: Internet-zhurnal. – 2006. – 23 aprelya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
13. Basic skills [Digital data] /Excess mode: [http://en.wikipedia.org/wiki/Basic\\_skills](http://en.wikipedia.org/wiki/Basic_skills).
14. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD [Digital data] /Excess mode:<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/Estrategia.pdf>.
15. Quality education and competencies for life / Workshop 3/ Background Paper-2004 [Digital data]/Excess mode:<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Background%20at-3%20ENG.pdf>.

Статья поступила в редакцию 10.06.13

УДК 371

*Gorovaya V.I., Ermishkina E.N., Petrova N.F.* **TEACHER INTERACTION AS A MECHANISM FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS.** The authors reveal the problem of pedagogical interaction in the «teacher-student», define the role of different styles of interaction of the teacher with the students during the educational process.

**Key words:** teacher interaction, teacher interaction styles.

**В.И. Горовая**, д-р пед. наук, проф. каф. ботаники, зоологии и общей биологии института живых систем ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [gorovaya.valerya@yandex.ru](mailto:gorovaya.valerya@yandex.ru); **Е.Н. Ермишкина**, соискатель ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь; **Н.Ф. Петрова**, проф. каф. клинической психологии гуманитарного института ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [klinpsych@mail.ru](mailto:klinpsych@mail.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В статье авторы раскрывают проблему педагогического взаимодействия в системе «преподаватель-студент», определяют роль различных стилей взаимодействия преподавателя со студентами процессе образовательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, стили педагогического взаимодействия.

Эффективность процесса взаимодействия в системе «преподаватель-студент» во многом зависит от его структуры, которая органично связана с общей работой преподавателя, включающей: 1) моделирование взаимодействия со студенческой аудиторией (прогностический этап); 2) организацию непосредственного взаимодействия с аудиторией (начальный этап); 3) управление процессом взаимодействия в реальном педагогическом процессе (этап управления); 4) анализ осуществленного взаимодействия (рефлексивный этап). Схематично подготовка и реализация педагогического взаимодействия отражена нами на рис. 1.

Приведенная структура дает возможность преподавателю выработать определенный стиль взаимодействия со студентами и тем самым осуществить наиболее плодотворный процесс

не только обучения, но и воспитания.

Изучение опыта работы профессиональных образовательных учреждений показывает, что в них присутствуют разные стили взаимодействия педагогов со студентами: *подавляющий* – требующий жесткого подчинения студентов без учета конкретной ситуации; *панибратский* – демонстрирующий ложное равенство преподавателя и студентов; *официальный* – основанный на формальном соблюдении прав и обязанностей преподавателя и студентов; *содержательно-деловой* – предполагающий сотрудничество, тесное взаимодействие между преподавателем и студентами.

Наши наблюдения показывают, что чаще всего в деятельности преподавателя и студентов присутствует сочетание формального и неформального стилей взаимодействия. Уровень

<b>Педагог</b>		
1. Нравственно-мировоззренческие установки. 2. Педагогическая направленность личности. 3. Профессиональный уровень общительности и коммуникативные способности. 4. Коммуникативные умения и навыки.		
<b>Этапы педагогического общения</b>	<b>I этап</b> Моделирование педагогом предстоящего общения с аудиторией	<b>Система «приспособлений» в общении</b>
	<b>II этап</b> Организация непосредственного взаимодействия с аудиторией	
	<b>Стадии:</b> 1. Нормализация стиля взаимодействия в конкретных условиях деятельности. 2. Привлечение к себе внимания, обеспечивающего коммуникативную общность участников взаимодействия. 3. Зрительная подготовка к воздействию. 4. Вербальное общение. 5. Обратная связь.	
	<b>III этап</b> Взаимодействие в развивающемся педагогическом процессе	
	<b>IV этап</b> Анализ осуществленной системы взаимодействия	
<b>Студенты</b>		

Рис. 1. Структура педагогического взаимодействия

формальности – неформальности наиболее ярко проявляется в процессе практик и при контроле знаний студентов. Так, использование преподавателем письменных и машинных форм контроля усиливает формальный аспект взаимодействия; устный контроль приближает взаимодействие к неформальному. Однако оно труднее для преподавателя – не только по затратам времени, но и по психологическому напряжению; зато оно действеннее. Оценка письменного текста (при текущем, рубежном, итоговом контроле) без выявления его смысла в разговоре со студентом – опять-таки усиливает формальные моменты; беседа усиливает неформальные акценты и, разумеется, приносит больше пользы.

На сдвиг взаимодействия к формальному или неформальному типу взаимодействия оказывает влияние психологическая дистанция. Если она чрезмерна, возникает барьер между преподавателем и студентом, мешающий реализации целей обучения-учения. Ее отсутствие ведет к панибратским отношениям, резко снижающим эффективность воздействия (влияния) преподавателя на студента. В этой связи преподаватель должен искать (и находить) оптимум психологической дистанции.

На степень формальности – неформальности взаимодействия оказывает влияние и форма обращения преподавателя к студенту. Так, обращение к студенту по имени обычно сдвигает общение к неформальному типу, хотя при искренней заинтересованности преподавателя в делах студентов обращение к нему по фамилии также не препятствует неформальному взаимодействию. Обращение педагога к студенту на «ты» допустимо только при доверительных отношениях. Необходимым условием в этом случае является гарантия, что у студента даже мысли не появится о том, что преподаватель стремится таким обращением показать разницу в их положении, иерархию преподавателя и студента в смысле места на социальной лестнице.

Таким образом, знание теоретических основ педагогического взаимодействия дают возможность преподавателю не только определить разумную систему взаимоотношений со студентами, наметить «партитуру» коммуникации, направленную на профессиональную подготовку будущих специалистов, но и реализовать ее.

В преподавательской деятельности важную роль играет умение выбирать по отношению к студентам наиболее подходящий способ поведения. Однако практика показывает, что многие преподаватели, особенно начинающие, испытывают трудности из-за неумения управлять своим поведением, оценивать перцепцию («чтение по лицу»), правильно распределять свое

внимание между всей аудиторией и отдельными студентами, из-за неумения «презентовать» себя в общении, откликаться на идеи и предложения студентов, помогать им в случае затруднения находить верные решения. Возникают трудности, связанные с личностными позициями преподавателя. От его образа, воссоздаваемого студентами (информатор, комментатор, собеседник, советчик, эмоциональный лидер, соучастник и т.д.), зависит не только восприятие информации, но и ценностно-значимые нормы поведения. Поэтому, чтобы создать в студенческой аудитории благоприятную для взаимодействия обстановку, следует соблюдать определенные требования. К их числу относятся:

- 1) наличие реального психологического контакта со студентами, который обеспечивает процесс передачи информации и включает педагога и студентов в единый процесс учения-обучения;
- 2) разработка социально-психологической «партитуры» занятия и логики развертывания информации, подлежащей изучению;
- 3) выбор такого стиля взаимодействия, который обеспечивает готовность студентов к восприятию учебной информации;
- 4) повышение мотивации учения за счет социально-психологических резервов;
- 5) достижение единства делового и личного сотрудничества.

Реализация данных требований позволяет грамотно организовать педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами, повысить общую эффективность учебного процесса.

Многие трудности, связанные с педагогическим взаимодействием обусловливаются отсутствием установки на него.

Психологи [1] выделяют три типа установки на общение: положительную, нейтральную и отрицательную. Положительная установка характеризуется желанием общаться, интересом к другой личности, ориентацией на положительное в ней, продуктивной целью взаимодействия. Нейтральная установка характеризуется пассивностью, неготовностью к общению, отсутствием продуманной цели взаимодействия. Она затрудняет общение, делает его неэффективным. Отрицательная установка характеризуется нежеланием общаться, направленностью на себя, свои интересы, а не на других людей, ориентацией на негативные стороны их личности, отсутствием цели взаимодействия.

В любой ситуации педагогического взаимодействия со студентами преподаватель в силу своей профессиональной деятельности обязан иметь положительную направленность на вза-

имодействие, если же он по какой-либо причине не в состоянии осуществлять ее в данный момент, то ему следует уклониться от взаимодействия со студентами.

По данным О.П. Елисеева [2], кроме направленности на взаимодействие, несомненное влияние на эффективность восприятия оказывают пол преподавателя. Так, женщины-педагоги более наблюдательны, тонко улавливают изменения в мимике, голосе, поведении, пожилые преподаватели склонны к стереотипному восприятию студентов, эмоциональные натуры «видят» в другом человеке больше нюансов проявлений его личности, более глубоко проникают в его внутренний мир.

Ведущая роль в организации взаимодействия в системе «преподаватель-студент» принадлежит таким качествам преподавателя, как внимание, память и мышление [3]. С вниманием связана внимательность преподавателя, которая составляет основу важного профессионального качества – наблюдательность, т.е. способность заметить, запомнить и затем проанализировать различные проявления личности студента. Основными свойствами внимания в процессе взаимодействия являются:

- сосредоточенность (способность отвлечься от второстепенных или отвлекающих воздействий и «углубиться» в личность студента);

- устойчивость (способность сосредоточиться на длительном времени);

- переключаемость (способность сознательно в процессе восприятия переводить свое внимание на разные аспекты в соответствии с целью общения и анализом ситуации или хода взаимодействия). При этом важно уметь всякий раз на каждом этапе взаимодействия выбирать наиболее значимый объект для внимания – реплику, мимику, элементы поведения студента, смысл его ответов на вопросы, свою реакцию на его поведение и т.п.

По утверждению В.П. Симонова [4], невнимательность как черта личности преподавателя, связанная с неразвитостью названных свойств внимания, является одной из характеристик, мешающих педагогической деятельности в целом.

Чтобы педагогическое взаимодействие было эффективным, преподаватель должен владеть хорошо развитой памятью. Доказано [5], что специфика человеческой памяти состоит в том, что она может хранить огромное количество информации, но при этом часть этой информации «стирается», искажается, как под воздействием забывания, так и под воздействием эмоций, возникающих в процессе общения и после него, а также в результате переосмысления имеющейся информации под влиянием вновь полученной.

Таким образом, память обеспечивает работу мышления, дает «пищу» для ума, поставляя материал для осмысления и сохранения его для дальнейшего использования. Память педагога должна отличаться следующими свойствами: полнотой (способностью к запоминанию большого объема информации); долговременностью (способностью к длительному хранению информации); точностью (способностью хранить информацию в «первозданном виде»); готовностью (способностью в нужный момент вспомнить необходимую информацию).

Мышление, в свою очередь, обеспечивает способность анализировать, обобщать, конкретизировать, сравнивать все, что преподаватель воспринимает и помнит в отношении студентов. Поэтому основные свойства мышления, необходимые преподавателю – широта, глубина, гибкость, критичность, обобщенность, аналитичность и др. Особенно важны те свойства, которые позволяют избежать стереотипов в понимании студентов, т.е. способствуют адекватному осмыслению ситуаций взаимодействия, а значит и оптимальному поведению преподавателя в этих ситуациях.

Данные психолого-педагогических исследований показывают, что наибольшие трудности в педагогическом взаимодействии связаны именно со стереотипами восприятия и понимания студентов преподавателями. Примерами таких стереотипов являются:

- типизация студентов и своего отношения к ним (выделение среди студентов «типов», отличающихся отношением к учебе, успеваемостью, поведением, особенностями личности, интересами и т.д.);

- приписывание студентам личностных особенностей усредненного человека (дисциплинированность, ответственность, разумный подход к делу) или, наоборот, черт личности подростка (недисциплинированность, несерьезность, непоследователь-

ность, повышенное стремление к развлечениям, веселью и т.п.);

- моделирование личности студента по собственному образу или в противоположность себе;

- осуществление директивного (начальственного) стиля взаимодействия со студентами независимо от конкретной ситуации.

Чтобы избежать ошибок в коммуникативных действиях, связанных со стереотипами восприятия и понимания студентов, преподаватель должен прежде всего отказаться от типизации студентов – в противном случае педагогический эффект не будет достигнут.

Важная роль в достижении положительных результатов в педагогическом взаимодействии принадлежит речи преподавателя. Практика показывает, что на эффективность усвоения материала студентами влияют такие речевые особенности преподавателя, как:

- 1) содержательность (информационная ценность) речи. Обычно внимание студентов, следовательно, и усвоение материала повышаются, если они слышат новую для них информацию. Однако новизна ее может быть не абсолютной, а относительной; эффекта новизны можно достичь с помощью изменения формы и способа изложения, при изменении контекста, подхода к анализу известного материала;

- 2) эмоциональность речи. Она способствует возникновению эмоционального фона восприятия, который повышает усвоение учебного материала студентами. Специалисты утверждают, что 80% информации человек усваивает на определенном эмоциональном фоне и только 20% – на нейтральном;

- 3) образность, наглядность речи. Общеизвестен факт, что информация, сообщаемая преподавателем, обязательно должна быть подкреплена зрительными «образами», т.к. 85% ее студент усваивает с помощью зрительного анализатора. Поэтому образность изложения, способствующая возникновению наглядных представлений, значительно повышает эффективность обучения;

- 4) «техническая сторона речи» предусматривает громкость, скорость, четкость, тембр и ее культуру. Она способствует вдумчивому отношению к излагаемой информации и, наоборот, ошибки речи создают неблагоприятные психофизиологические условия, отвлекающие от смыслового содержания, вызывают насмешку, раздражение, мешающие восприятию и пониманию учебного материала. Преподаватель имеет возможность усилить свое речевое воздействие на студентов с помощью невербальных средств, которые чисто информативный материал делают доходчивым и ярким для восприятия.

Таким образом, правильно организованное речевое взаимодействие преподавателя со студентами делает образовательный процесс более продуктивным.

Не менее значимой стороной педагогического взаимодействия является установление обратной связи с аудиторией. Она может осуществляться по-разному: с помощью вопросов, беглого замечания, проведения миниконтроля и т.д. Такие приемы дают возможность преподавателю. Судить о степени заинтересованности студентов в изучении материала, устанавливать контакт с отдельными студентами или с группой студентов. Однако многие преподаватели склонны обращаться по ходу занятий только к некоторым, преимущественно «сильным» студентам, вызывающим у них симпатию. В контакт со «слабыми» студентами такие педагоги стараются не вступать, а если и контактируют, то стремятся всячески продемонстрировать свое отрицательное отношение к ним (например, дают мало времени для ответа на вопрос, проявляют раздражительность и т.п.). Естественно, такое осуществление «обратной связи» отрицательно сказывается не только на взаимодействии со студентами, но и в целом на всем процессе их обучения. Поэтому поддерживать обратную связь необходимо с различными категориями студентов независимо от личного отношения к ним.

Существенную роль в педагогическом взаимодействии выполняет управление деятельностью студентов. Сущность его заключается в том, что преподаватель должен не только организовать взаимодействие со студентами, но и управлять этим процессом, оценивать эффективность данного взаимодействия на основе коммуникативных задач и коррекции их в соответствии с изменяющейся педагогической ситуацией. По существу, управление взаимодействием есть организация коммуникации.

Нередко в деятельности преподавателя бывают моменты, когда, подготовившись к занятию, он не реализует разработан-

ную систему, а импровизирует. На наш взгляд, педагогическая импровизация может иметь место лишь в том случае, когда преподаватель в совершенстве владеет материалом, имеет хорошую психолого-педагогическую и методическую подготовку, досконально знает коллектив студентов, может свободно держаться в аудитории, прогнозировать предполагаемые педагогические ситуации, обладает высокой общей культурой. Как утверждает А.А. Сляднев [6], импровизацию надо рассматривать

не как частный случай в педагогической практике, а как важнейшую составляющую педагогического процесса. Если педагогическое взаимодействие является средством, организующим творчество педагога и студентов, то педагогическая импровизация – средство управления творческим процессом.

Все вышеизложенное дает основание для вывода о том, что педагогическое взаимодействие является условием и механизмом организации педагогического процесса.

#### Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Психологи о личности. – М., 1988.
2. Елисеев, О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков, 1994.
3. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1993.
4. Симонов, В.П. Диагностика личностного мастерства преподавателя. – М., 1995.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 2000.
6. Сляднев, А.А. Профессиональная подготовка студентов к импровизационно-педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999.

#### Bibliography

1. Bodalev, A.A. Psikhologi o lichnosti. – M., 1988.
2. Eliseev, O.P. Konstruktivnaya tipologiya i psikhodiagnostika lichnosti. – Pskov, 1994.
3. Djyachenko, M.I. Psikhologiya vihshej shkolih / M.I. Djyachenko, L.A. Kandihovich. – Minsk, 1993.
4. Simonov, V.P. Diagnostika lichnostnogo masterstva prepodavatelya. – M., 1995.
5. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 2000.
6. Slyadnev, A.A. Professional'naya podgotovka studentov k improvizacionno-pedagogicheskoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 1999.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 378

*Grigoryeva E.V.* **SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL FOUNDATION TO FORM AND REALIZE THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN CONDITION OF EDUCATION INTERNATIONALIZATION.** Scientific and pedagogical foundation to form and realize the content of foreign language teaching in condition of education internationalization is presented in the article. Revealed the modern requirements and principles to equipment design and content of teaching a foreign language for students of economic specialties of higher educational institutions and its peculiarities in the context of internationalization of education. .

**Key words:** internationalization of education, peculiarities, forming principles, foreign language, the content of teaching.

*Е.В. Григорьева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института экономики и финансов ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, E-mail: amalia565@mail.ru*

## **НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлены научно-педагогические основания проектирования и реализации содержания обучения иностранному языку студентов вузов в условиях интернационализации образования. Выявлены современные требования и принципы к отбору и проектированию содержания обучения иностранному языку студентов экономических специальностей вузов, а также его особенности в условиях интернационализации образования.

**Ключевые слова:** интернационализация образования, особенности, принципы отбора и проектирования, иностранный язык, содержание обучения.

В новом веке, определенном как век знаний, в зарубежной и отечественной высшей школе происходит пересмотр целей и содержания образования. Здесь речь идет в первую очередь о формировании творческого потенциала личности студента, формировании потребности самореализации, самовыражения не только в период обучения в вузе, но и на протяжении всей жизни. Происходит переориентация учебного процесса с обучающего на развивающий, где результатом выступает модель специалиста, отвечающая следующим критериям: профессиональная и социальная мобильность, способность адаптироваться к информационному пространству, высокий уровень интеллекта, знаний, умений, владения иностранным языком, творческие способности, критическое мышление, самостоятельность.

Как отмечается в материалах ЮНЕСКО, выбор решения по проблемам высшего образования на международном, региональном, национальном и местном уровнях должен отвечать

требованиям интернационализации, являющимся основными критерием, который определяет стратегическое положение высшего образования в обществе и его внутреннюю организацию на современном этапе. Сейчас наступил тот момент исторического развития мировой системы высшего образования, когда национальная обособленность вузов все более вступает в конфликт с последствиями и перспективами интернационализации. Именно поэтому тенденции развития высшего образования в начале XXI века связаны с международной образовательной интеграцией.

Анализ работ зарубежных и отечественных исследователей позволил выявить следующие основные подходы к определению понятия «интернационализация образования»:

– интернационализация определяется с точки зрения образовательных программ и мероприятий по развитию международного сотрудничества высших учебных заведений: учебные

планы и программы, обмен студентами и преподавателями и т.п. (А. Егоршин, 2000) [1];

– определение «интернационализация» основывается на процессе интеграции международного компонента в основные организационные структуры университета [2];

– интернационализация рассматривается как развитие новых компетенций и навыков у студентов и преподавателей с акцентом на человеческий, а не организационный фактор [3];

– интернационализация определяется как составляющая процессов глобализации современного мирового развития [4; 5].

Анализ литературы по проблеме интернационализации образования позволил конкретизировать сущность данного понятия. Интернационализация образования – это совокупность процессов взаимодействия и взаимовлияния национальных образовательных систем на основе общих целей и принципов, отвечающих потребностям мирового сообщества.

Изучив и проанализировав различные подходы к определению сущности содержания обучения иностранному языку, мы пришли к выводу, что необходимо комплексно использовать представленные подходы, определяемых динамикой развития современного поликультурного общества и природой интернационального общения, которыми должны овладеть студенты с целью формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции. Межкультурная коммуникативная компетенция служит показателем сформированности способности личности эффективно участвовать не только в иноязычной, но и в иноязычной межкультурной коммуникации в условиях происходящих процессов интернационализации, что выдвигает данный тип компетенции в качестве основополагающего.

Ориентация на конечный результат обучения, проявляющийся в определенных типах компетенций (межкультурной, лингвистической, лингвострановедческой, самообразовательной), позволили сделать вывод о многокомпонентности содержания обучения иностранному языку, конкретизировать и охарактеризовать его основные компоненты, находящиеся во взаимосвязи и взаимозависимости: гносеологический (языковые, страноведческие и социокультурные знания); процессуально-деятельностный (языковые навыки, речевые, коммуникативные, интеллектуальные/учебные умения, речевые действия); лингвистический (сферы общения, коммуникативные ситуации, темы общения и тексты); мотивационно-ценностный (мотивы, ценностные ориентации, чувства и эмоции).

Социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, обладающих высоким уровнем сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, изменившийся статус иностранного языка в условиях происходящих процессов интернационализации образования диктуют необходимость повышения требований к содержанию обучения иностранному языку. В связи с этим, содержание обучения иностранному языку в вузе на современном этапе должно: соответствовать квалификационным требованиям будущей специальности в области иностранного языка; отражать ярко выраженную коммуникативную и профессиональную направленность обучения иностранному языку, носить аутентичный характер; определять личностно-ориентированный характер обучения иностранному языку и стимулировать субъектную позицию обучающихся; способствовать интернационализации знаний и формированию транскультурных навыков студентов, что даст им возможность получить языковую подготовку, соответствующую международным стандартам; предоставлять возможности выбора, быть гибким и достаточно открытым для изменений и адаптации к конкретным условиям; характеризоваться некоторой избыточностью, что создаст реальные условия для реализации дифференцированного и индивидуального подходов к студентам; способствовать реализации не только образовательного, но и воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык», а именно формировать жизненные смыслы, духовно-нравственные позиции студентов, толерантность к культурному многообразию и др.; содействовать развитию потребности в непрерывном самообразовании, саморазвитии, самореализации и самооценке.

Одной из актуальных проблем на пути придания образованию международного характера является обновление содержания обучения иностранному языку, разработка технологии его

проектирования с учетом интернационализации образования, в связи с чем, нами были проанализированы отечественные и зарубежные образовательные программы, учебники и учебные пособия.

Анализ отечественных программ и учебников по иностранному языку для специалистов экономического профиля показывает, что большинство из них не отвечает требованиям интернационализации образования и не может удовлетворить потребности студентов экономических специальностей в личностном и профессиональном саморазвитии в современных условиях. Поэтому мы сконцентрировали свое внимание на проектировании такого содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов вузов, реализация которого позволила бы усилить мотивацию студентов к изучению тем, затрагивающих глобальные проблемы человечества, взаимозависимости между нациями и народами в контексте диалога культур, а также тем, включающих финансово-экономическую терминологию в контексте профессионально-ориентированного интернационального общения; самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации и творчески использовать ее в профессиональной деятельности в условиях международного рынка труда, а также способствовало бы обеспечению прочности знаний, умений и компетенций на основе увеличения объема речевой практики с учетом интернационализации образования.

При проектировании содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов высших учебных заведений необходимо осуществить его отбор, а, соответственно, руководствоваться теми принципами его отбора, которые, в первую очередь, учитывали бы происходящие процессы интернационализации образования, соответствовали бы потребностям, возможностям и способностям студентов и могли бы служить надежной основой для дальнейшего совершенствования знаний, формирования и развития компетенций в современном динамичном обществе.

К принципам отбора содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов вузов, применительно к проблеме диссертационного исследования, мы относим следующие: принцип личностно-ориентированного подхода, предполагающий соответствие учебного материала реальным интересам и возможностям студентов; принцип коммуникативной направленности, определяющий отбор и организацию лингвистического материала, конкретизацию сфер и ситуаций общения, коммуникативных умений; принцип профессиональной направленности, предполагающий четкую конструкцию языкового материала и согласованную между смежными специальными дисциплинами содержательную структуру всего содержания; принцип интеграции, который находит свое проявление в создании интегрированных учебных планов и программ; принцип учета динамики развития «языковой картины мира», предполагающий в процессе отбора содержания обучения иностранному языку учет всей совокупности представлений о мире, современных тенденций в языковом образовании и изменений в его содержании; принцип поликультурности, согласно которому содержание обучения иностранному языку должно отражать определенные элементы разных этнических культур, способствовать формированию чувства уважения к другим народам; принцип учета родного языка, предполагающий установления различных связей между иностранным и родным языками для сопоставления и создания системы эквивалентов; принцип интернационализации, предполагающий интернационализацию знаний, умений студентов и формирование их транскультурных навыков.

Если принципы отбора содержания обучения иностранному языку определяют идеальную модель его содержания, необходимую и достаточную для достижения поставленной цели, то принципы проектирования содержания обучения иностранному языку отражают его дидактическую организацию. К таковым мы относим следующие бинарные принципы:

– принцип целостности и познания, предполагающий, с одной стороны, проектирование содержания обучения иностранному языку как целостного процесса, а с другой – обязательность прохождения всех этапов проектирования в отдельности;

– принцип дискретности и непрерывности, основывающийся, с одной стороны, на прерывности процесса проектирования и получения конкретного его результата, соответствующего реальным условиям, и в то же время, предполагающий непрерывность проектных действий по достижению результата проекти-

рования в соответствии с изменяющимися требованиями к содержанию обучения иностранному языку в условиях происходящих процессов интернационализации образования;

– принцип прогностичности и реалистичности, характеризующийся возможностью прогнозировать и моделировать результат проектирования, оценивать его практическую значимость и осуществлять деятельность по его дальнейшей корректировке, и вместе с тем, предполагающий обеспечение соответствующих гарантий достижимости проектных целей;

– принцип инновационности и традиционности, заключающийся, с одной стороны, в необходимости постоянного инновирования процесса проектирования содержания обучения иностранному языку в соответствии с новейшими достижениями педагогической теории и практики в данной области, а с другой стороны, предполагающий учет и опору на существующие концептуальные идеи и положения в области проектирования содержания обучения;

– принцип динамичности и стабильности, предполагающий построение такого содержания обучения иностранному языку, которое бы легко обеспечивало возможность его быстрого и нетрудоемкого изменения в соответствии с возникающими потребностями личности, общества, государства, что, вместе с тем, подразумевает не противодействие дальнейшему развитию процесса проектирования, а обеспечивает его устойчивое состояние и позволяет ему эффективно развиваться в условиях внешних и внутренних воздействий, сохраняя свою структуру и основные качественные параметры.

Вышеперечисленные принципы проектирования содержания обучения иностранному языку взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют друг друга. Если принципы указывают общее направление деятельности по проектированию содержания обучения иностранному языку, то критерии принципов регулируют саму процедуру его проектирования, заключающуюся в структурировании учебного материала и его последовательности. Критериями выбора тех или иных принципов проектирования содержания обучения иностранному языку являются: а) инструментальность, то есть известность способа применения принципа; б) универсальность, то есть отнесенность принципа ко всему процессу проектирования содержания обучения иностранному языку; в) независимость принципов, то есть их неподменяемость и непоглощаемость другими принципами; г) достаточность всей совокупности принципов, обеспечивающая целостный и полноценный процесс проектирования содержания обучения иностранному языку на экономических факультетах высших учебных заведений с учетом интернационализации образования.

В отличие от традиционного, в разработанном нами учебно-методическом обеспечении представлены разделы, включающие темы, интерпретирующие основные ценности человеческой цивилизации в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизни («Ценность и культура», «Духовность и нравственность», «Свобода и ответственность» и др.); темы, затрагивающие глобальные проблемы современного мультилингвального и поликультурного мира, в частности, проблемы расизма, дискриминации, этноцентризма, национального экстремизма, защиты прав национальных меньшинств, а также экологические, экономические, гендерные и демографические проблемы, и возможные пути их ненасильственного разрешения; темы, отражающие взаимозависимость между нациями и народами, воспитание в духе мира, миротворческое и правозащитное образование средствами изучаемых языков и культур.

В учебно-методическом обеспечении по иностранному языку для студентов экономических специальностей вузов включены также темы, в основе которых лежит междисциплинарное ознакомление с социокультурным портретом Европы и других стран в контексте диалога культур, в том числе содержание страноведческих и социокультурных знаний: знания из области географии, экономики, политики, образования, а также знания культурных реалий, этических норм, норм коммуникации, языковых средств выражения определенных ритуалов, принятых в данном социуме, фоновой, коннотативной и безэквивалентной лек-

сики, социокультурных стереотипов речевого поведения на иностранном языке, необходимых для осуществления процесса социального взаимодействия коммуникантов.

В его содержании также представлена тематика, функционирующая в процессе межкультурной профессиональной коммуникации специалистов экономического профиля в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизнедеятельности («Внешняя торговля и валюта», «Международный маркетинг», «Международные торгово-экономические переговоры», «Международная деловая переписка» и др.).

В связи с тем, что процессы интернационализации предполагают всестороннее развитие международного сотрудничества не только в профессиональной сфере, но и в научной, в разработанном нами учебно-методическом обеспечении включены темы, функционирующие в научной микросфере профессиональной деятельности специалистов экономического профиля: «Международное сотрудничество и научные исследования в области экономики», «Последние достижения в области экономики», «Современные тенденции развития экономической науки и современных технологий», «Подготовка и организация международных конференций, симпозиумов, семинаров» и др.

Таким образом, проектирование содержания обучения иностранному языку в вузе в условиях интернационализации образования должно осуществляться как единое целое при применении управленческих воздействий на каждый содержательный компонент; реализовываться с учетом осознанной перспективы создаваемого проекта содержания обучения иностранному языку в контексте интернационализации образования и экономических отношений; обеспечивать постепенный переход от проектного замысла формированию образа действий, а от него – к результату проектирования и его реализации; предусматривать получение информации о результативности каждого этапа проектирования и соответствующую корректировку действий; быть направлено на разработку конкретного проекта содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования, имеющего прикладную значимость в процессе обучения; обеспечивать построение содержания обучения иностранному языку, поддающееся дальнейшей корректировке в соответствии с возникающими потребностями личности, общества и государства.

Особенности содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов вузов с учетом интернационализации образования проявляются в: формировании мотивов, ценностных ориентаций, чувств и эмоций, способствующих повышению мотивации к овладению чужой лингвокультурой, развитию ценностных ориентаций и эмоционально-оценочного отношения студентов к происходящим процессам интернационализации, а также их самостоятельности и активности в межкультурном взаимодействии; усвоении знаний 1) интерпретирующих основные ценности человеческой цивилизации в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизнедеятельности; 2) затрагивающих глобальные проблемы современного поликультурного мира, отражающие взаимозависимость между нациями и народами; 3) функционирующих в процессе межкультурной коммуникации специалистов экономического профиля; 4) использующихся в научной сфере профессиональной деятельности специалистов экономического профиля в условиях развития международного сотрудничества, 5) страноведческих и социокультурных знаний, необходимых для междисциплинарного ознакомления с социокультурным портретом Европы и других стран в контексте диалога культур и осуществления процесса социального взаимодействия в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизнедеятельности; формировании умений и навыков: коммуникативных умений, необходимых для осуществления межкультурной коммуникации в условиях происходящих процессов интернационализации; умений мыслить в сравнительном аспекте и изменять самовосприятие; умений рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; умений выбирать пути взаимодействия с окружающим миром, а также транскультурных навыков.

#### Библиографический список

1. Егоршин, А. Возможные сценарии (О развитии высшего образования в России) // Высшее образование в России. – 2000. – № 5.
2. Mestenhauser, J. Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus. – Phoenix, Ariz: Orix Press, 1998.
3. Harari, M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus // Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education. Report 1. – Long Beach, Ca: California State University, Center for International Education. – 2009.

4. Джуринский, А.Н. Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы // Вестник высшей школы. – 2002. – № 9.
5. Римашевская, Н.М. Население и глобализация. – М., 2002.

## Bibliography

1. Egorshin, A. Vozmozhnihe scenarii (O razvitii vihshego obrazovaniya v Rossii) // Vihshee obrazovanie v Rossii. – 2000. – № 5.
2. Mestenhauer, J. Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus. – Phoenix, Ariz: Orix Press, 1998.
3. Harari, M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus // Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education. Report 1. – Long Beach, Ca: California State University, Center for International Education. – 2009.
4. Dzhurinskiy, A.N. Internacionalizaciya vihshego obrazovaniya: tendencii i problemih // Vestnik vihshej shkoli. – 2002. – № 9.
5. Rimashevskaya, N.M. Naselenie i globalizaciya. – М., 2002.

Статья поступила в редакцию 10.06.13

УДК 159.923

*Dmitrieva N.V., Buravtsova N.V.* **PSYCHOLOGICAL CONCEPT OF CHARISMATIC PERSONALITIES.** This article analyzes the classical and modern psychological concepts devoted to the study of charismatic personality. The types of charismatic personality. Substantiates the view that charisma is an observable and measurable characteristics of the individual, including a specific set of social and psychological qualities. Possibilities of socio-psychological training as a means of developing charisma.

**Key words:** charisma, charismatic personality, a charismatic leader, a charismatic personality qualities, the ability of charisma.

*Н.В. Дмитриева, д-р психол. наук, проф. каф. специальной психологии и психологии личности Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: dnv2@mail.ru;*

*Н.В. Буравцова, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: burawzov@yandex.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ХАРИЗМАТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена анализу классических и современных психологических концепций, посвященных исследованию харизматической личности. Рассмотрены типы харизматической личности. Обоснована точка зрения на харизму как на наблюдаемую и измеряемую характеристику личности, включающей в себя определенный набор социально-психологических качеств. Представлены возможности социально-психологического тренинга как средства развития харизматичности.

**Ключевые слова:** харизма, харизматичная личность, харизматический лидер, качества харизматической личности, возможности развития харизматичности.

Несмотря на то, что понятие «харизма» сегодня широко используется в политическом, социальном, психологическом и других контекстах, и часто рассматривается в качестве синонима славы, популярности, знаменитости, актуальность его изучения несколько не снижается. Обусловлено это тем, что в современных условиях практически невозможно добиться успеха в чем-либо не обладая определенными харизматическими качествами. Специалисты в различных областях знаний сходятся во мнении, что с одной стороны, харизма представляет собой конкретный социально-психологический феномен, а, с другой, обладает аурой загадочности, предопределенности, данности свыше.

На сегодняшний день существует большое разнообразие научно-популярной литературы, посвященной объяснению и развитию харизмы, но исследования этого феномена не всегда базируются на общепризнанных методологических основах. Поэтому нами предпринята попытка представить развитие теоретических концепций, так или иначе характеризующих данный феномен.

Как известно, первоначально понятие «харизма» употреблялось исключительно в религиозной сфере, и понималось как «Божья искра, дар свыше». Употребление слова «харизма» («χάρισμα») мы можем встретить в Новом Завете на греческом языке (Рим. 5:15, 6:23, 12:6-8; 1 Кор. 12:4-11, 12:28-30). В русском варианте Нового Завета харизма характеризуется как дар благодати, получаемый верующими, и употребляется в контексте описания даров Божьих, врученных Святым Духом христианам. Это слово также употребляется для обозначения различных духовных даров, передаваемых в пользу церкви [1].

Наибольший интерес к изучению харизмы появляется во второй половине XX века, когда М. Вебер вводит данное понятие в научный оборот, разрабатывая социологическую концепцию харизматического господства; Ж. Блондель, С. Московичи, П. Штомпка, Дж. Л. Ландарм и другие исследователи выявляют направленность поведения харизматической личности, ее отличительные признаки и механизмы проявления харизмы [2].

Г. Лебон, анализируя данный феномен, указывает: харизма или личное обаяние – «это род господства какой-нибудь идеи или дела над умом индивида. Это господство парализует критические способности индивида и наполняет его душу удивлением и почтением. Это чувство необъяснимо, оно принадлежит к тому же порядку, к какому принадлежит очарование, овладевающее замagnetизированным субъектом. Обаяние составляет самую могущественную причину любого господства» [3, с. 198-199]. При этом харизма, как свойство личности, по мнению М. Вебера, хотя играет новаторскую или революционную роль, строится на эмоциональной основе, недолговечна и с течением времени рутинизируется [4].

Тем не менее, в психологии до сих пор не существует единого, четко разработанного подхода к пониманию феномена харизмы. И для того чтобы ответить на вопросы откуда и как возникает этот интереснейший и такой сложный для изучения феномен, на наш взгляд, следует проанализировать онтологию психологических подходов к изучению харизматической личности.

В русле психоаналитического подхода интеграция психологических знаний относительно харизматичности наиболее полно представлена в работах З. Фрейда, К.Г. Юнга, А. Адлера, Э. Фромма, где так или иначе осуществляется анализ особенностей выдающихся личностей и представлены попытки объяснения предпочтения массами определенного типа вождя (лидера) и следования его заветам или догмам.

Исследуя социальные процессы и влияние на них психологических особенностей личности, З. Фрейд делает вывод, что харизматический лидер выступает аутоцентрическим звеном в цепи «повелевание – подчинение». Последователи настолько воодушевлены его внешним обликом и манерами, что высказываемые им мысли, воспринимаются массами как собственные. Лидер становится выразителем общей воли масс, объединенных в едином порыве поклонения ему. Главным же связующим звеном в любых типах масс выступает «коллективное либидо».

В качестве примера З. Фрейд рассматривает две разновидности масс: церковь и армию: и в том и в другом случае ярко проявляется «фактор либидо» – любовь к Христу или любовь к военачальнику. В таких массах каждый человек либидинозно связан, с одной стороны, с вождем, а, с другой – с каждым индивидом, составляющим данную массу. Индивиды, составляющие массу «сделали своим идеальным Я один и тот же субъект» и вследствие этого, «в своем Я между собой идентифицировались». «Если порывается связь с вождем, порываются и взаимные связи между массовыми индивидами, масса рассыпается». Идеализация лидера приводит к одинаковой самоидентификации членов массы, и идентификации себя с другими индивидами. «Вождь массы – ее праотец, к которому все преисполнены страхом. Масса хочет, чтобы ею управляла неограниченная власть, страстно ищет авторитета. ...Вождь – гипнотизер: применяя свои методы, он будит у субъекта часть его архаического наследия, которое проявлялось и по отношению к родителям – отношение человека первобытной орды к праотцу» [5].

Таким образом, в контексте классического психоанализа З. Фрейда, харизматический вождь (лидер) является тем, кто способен объединить народ, пробудить в нем глубинное, архаическое, благодаря чему этот народ будет слепо и преданно следовать своему вождю, любить и почитать его. В основе такого подчинения масс вождю лежит либидинозная энергия. При этом Фрейд указывал, что в образе харизматического вождя находят свое место две полярные составляющие: обожествленное имаго Отца (тот, кто выше масс) и образ героя (тот, кто наравне с массами). Лидер, обладающий подобными характеристиками, одновременно и восхищает, и пугает; вызывает стремление безоговорочно ему следовать и повергает в необъяснимый трепет.

Вслед за З. Фрейдом, проблемой лидерства интересовались его последователи. В концепции индивидуальной психологии А. Адлера индивид патологически стремится к властвованию над другими, как к средству компенсации определенных собственных психических и физических недостатков. Воля к власти и подавлению других – более слабым личностям, рассматривается как компенсация комплекса неполноценности, который может как затруднить позитивный рост и развитие личности, так и побудить ее к конструктивным усилиям и достижениям (что как раз и характерно для харизматической личности). А. Адлер отмечал, что практически у всех выдающихся (харизматических) личностей мы можем встретить какое-либо несовершенство, «создается впечатление, что все они встретили значительные препятствия в начале своей жизни, но боролись и справились с ними» [6].

К.Г. Юнг вводит в психологию понятие «мана-личность» (mana-personality), представляющее собой персонифицированный архетипический образ сверхъестественной силы, реализующий себя в герое или богоподобном бытии. «Мана-личность выступает в качестве доминанты коллективного бессознательного, хорошо известного архетипа могущественного человека, являющегося в виде героя, лидера, руководителя, колдуна, мага, целителя, святого, управителя людей и духов, друга Бога» [7]. Анализируя данное понятие, К.Г. Юнг приходит к заключению, что каждый индивид стремится к отождествлению себя с мана-личностью. Как отмечает Дж. Кэмпбелл, она притягивает к себе, потому что является субъектом, «заряженным чарами внушительной социальной маски» [8]. Т.е. «мана-личность» выступает в качестве аналога харизматической личности.

На идеях К.Г. Юнга построен целый ряд других теорий и типологий харизматических личностей. Так, используя идею архетипов, Й. Штайрер предложил следующие типы харизмы: «Отец», «Герой», «Спаситель» и «Царь».

Образ отца (патерналистская харизма), по мнению Й. Штайрера, ассоциируется с «деспотичным отцом-господином» или с «отцом-благодетелем». В обществе с преобладающими патриархальными представлениями отец – это прообраз создателя, родителя и неограниченного владыки. В соответствии с типом деспотичного господина он кажется рассудительным, сильным, всезнающим, большим и всемогущим, непоколебимым и надежным. Как «благодетель» он может обращаться со своим окружением благосклонно, покровительственно, с пониманием, прощая ошибки и прегрешения, а может относиться строго и требовательно, показывая свою власть и карая непокорных. Качества лидера – «отца»: заботливость и участие, господство и твердость, способность к организации и контролю. «Качество отношений между отцом и его окружением, подчеркивает автор, от-

личается особой двусмысленностью, так как об отце можно говорить лишь в том случае, когда одновременно существуют и «дети», повинующиеся ему. Поэтому для этих отношений характерны как чувства благодарности, любви и доверия, так и ненависть, страх и негодование» [9, с. 103].

Архетип героя является наиболее популярным в мире. Он встречается в мифологии различных культур. Он является «юношеской противоположностью» состарившегося отца и олицетворяет то, чем некогда был наделен отец, – стойкость, мужество, отвага. Качества личности, обладающей героической харизмой: незаурядность и независимость, вера в свои силы и преданность делу, господство и твердость. Непобедимый герой «идет своим путем, побеждая врагов, завоевывая восхищение и признательность окружающих и обретая, в конечном счете, бессмертие. Он никому не подчинен, реализует коллективную мечту о власти и свободе, самодостаточен, могуч, силен и грандиозен» [9, с. 105].

«Спаситель» (миссионерская харизма) представляет собой тип новатора, преобразователя, мага-волшебника, превращающего все сущее в лучшее. Он наставляет массы на истинный путь, сокрушает их «своеволие», делает послушным инструментом. В фокусе его влияния – добровольное подчинение масс харизме своей «лучезарной личности», которая так далека от обыденности, что не может быть измерена земными мерками. Качества личности, обладающей такой харизмой: вдохновенность, вера в собственные силы, преданность делу, а также экстраверсия и расчет на эффект. Согласно интерпретации Й. Штайрера, момент «спасения» выражается через понятия «предвидение», «миссия» или «преобразования» и служит эскизом будущего миропорядка, к которому следует стремиться, образцом стратегий принятия решений по преодолению возникающих кризисов.

Архетип «царя» (величественная харизма) автор концепции представляет в виде главного персонажа многих сказок народов Европы. Коронация – заключительный акт сюжета становления героя, благородство происхождения которого не играет существенной роли, а подчеркивается высшее предназначение человека, который может подняться до королевского величия, если всесторонне и полно проявит свои способности. К.Г. Юнг, основатель концепции архетипов, усматривает в фигуре царя-отца архетипическую форму, символизирующую мудрость коллективного подсознательного, признавая в данной фигуре прообраз высшего благоразумия и мудрости. Метафорическая фигура царя соотносится с социальной изначальной формой управления в смысле величия, сикойствия, интроверсии и невозмутимости, которая противостоит формам социальной драматизации. Образ «царя» олицетворяет собой величественную харизму и проявляется в интроверсии, аутентичности, готовности к кооперации и тонкости чувств, а также исключительности и независимости.

В то же время, нельзя не обратить внимания на проблему, обусловленную мужским происхождением представленных архетипических образов. К сожалению, в современных научных исследованиях практически отсутствуют работы, посвященные анализу женских архетипических образов. Их краткий анализ представлен лишь в работе Г. Моргана, описавшего такие женские образы как «большая мать», «амазонка», «дочь», «Жанна Д'Арк» [10].

Особое место в ряду психоаналитических теорий, взаимодополняющих знания о феномене харизматичности личности занимает теория авторитарной личности Э. Фромма. Исследуя психологию современного ему человека, он писал, что в результате распада патриархально-семейных связей, усиления влияния массовой культуры, в условиях страдания от невыносимого чувства свободы, одиночества, затерянности в сложных социальных образованиях, возникает особый тип личности – авторитарная личность. Негативные чувства обостряют в ней инстинкт самосохранения и жажду самоутверждения.

Потребность личности отказать от собственной независимости, слить свое «Я» с кем-нибудь или с чем-нибудь внешним, чтобы таким образом обрести силу, недостающую самому индивиду (по выражению Э. Фромма – «поклонение Абсолюту») становится способом преодоления ограниченности индивидуального существования. «Человек любой эпохи и любой культуры сталкивается с одним и тем же вопросом: как преодолеть одиночество, как достичь единения, как выйти за пределы своей отдельной жизни и обрести воссоединение» [11, с. 378].

Личность самоутверждается посредством идентификации себя с авторитетом толпы, группы, нации, с харизматическим лидером или религиозным институтом. Результат такой идентификации – обретение личностью утраченного чувства самодостаточности, а ее формы проявляются в стремлениях к подчинению и господству или, используя формулировку Э. Фромма – в мазохистских и садистских тенденциях.

Ключевой характеристикой харизматического вождя Э. Фромм называл мощное стремление к удовлетворению им своих садо-мазохистских влечений: вождями и представителями «элиты» движет стремление к власти над массами, что позволяет им обеспечить грандиозность своей личности. В свою очередь активность масс основана на глубоком чувстве бессилия: индивид верит власти, пока данная власть сильна и способна повелевать.

Несколько иной подход представлен в теории транзактного анализа Э. Берна. Структуру личности, где Взрослый – представляет собой фрейдовское Эго, Родитель – Суперэго, а Ребенок – Ид, автор теории применяет к эволюции человеческой цивилизации. При этом в качестве социального ребенка, рассматривается общество, «плебс», не способный к самостоятельному развитию, и уповающий на разумную волю правителя – лидера или вождя, олицетворяющего социального родителя [12]. Следовательно, данный подход к харизматическому лидерству анализирует и объясняет иррациональность масс в выборе вождя в критических ситуациях.

Интересными являются и современные концепции, опирающиеся на бихевиоральный подход и разрабатывающиеся в рамках теории трансформационного лидерства. Данные концепции отвечают на вопрос, какие же «выдающиеся качества» позволяют человеку стать вдохновителем других.

Наиболее разработанной в методологическом плане является концепция, согласно которой харизматичность может рассматриваться как реально существующая, измеряемая на основе экспертной оценки, характеристика личности. В результате проведенных исследований был выделен определенный набор качеств, измеряя которые можно выявить степень выраженности харизматичности личности.

Данная концепция стала основой для создания Дж. Конгером и Р. Канунго «Шкалы харизматического лидерства», строящейся на измерении таких параметров харизматического лидерства как:

- чувствительность к окружающей обстановке;
- чувствительность к потребностям членов организации;
- критика существующего положения вещей, образ будущего и его формулировка;
- личные риски;
- поведение, идущее вразрез с традицией [13].

Б. Бассом разработан «Многофакторный опросник лидерства», одним из измеряемых параметров которого выступает харизма. В качестве основных элементов измерения харизмы автор выделяет:

- создание проекта или образа будущего (цель, программа деятельности, результаты и ожидания, вокруг которых объединяются последователи лидера);
- чувство призванности;
- заразительная гордость (infectious pride) – чувство собственного достоинства (сознание личной силы, обучение подобным способностям других и развитие у них талантов);
- доверие и уважение со стороны подчиненных (как следствие ответственности, последовательности, надежности и настойчивости лидера) [14].

Н.Б. Энкельманном выделены следующие характеристики харизматичной личности:

- индивидуальная магнетически притягательная сила;
- воодушевление, испытываемое от выполняемой жизненной задачи;
- отождествление себя с выполняемой работой;
- уверенность в своих силах;
- умение сосредотачивать свое внимание на самом главном;
- коммуникабельность и способность устанавливать долговременные и прочные межличностные отношения;
- умение мотивировать себя и других;
- способность находить к людям правильный подход; умение ставить перед собой и другими четкие цели;
- обаяние, активность и энергичность;

– умение принимать решения и служить образцом для подражания;

- положительное восприятие жизни [15].

Е.В. Сидоренко считает, что к базовым составляющим харизмы относятся: психосексуальная привлекательность; интеллект выше среднего уровня; социально приемлемая маргинальность личности; наличие экстремального жизненного опыта [16].

Содержательная сторона харизматической личности, считает С.Н. Зинев, определяется уникальным сочетанием внутриличностных качеств (успешности, целенаправленности, или телеологичности, креативности в деятельности активности, интеллектуальности и внешнего вида) и внешностных показателей (наличие адептов, команды, последователей) [17].

А. Сосланд, исследующий особенности искусственно сформированной харизмы считает, что в ее основе – умение производить впечатление обладания харизматическими свойствами, и определяет ряд поведенческих особенностей ее носителей:

- постоянная готовность к бою (харизматическая личность всегда востребована там, где нужно поднимать кого-либо на битву, при этом вопрос о том, что первично – открытая агрессия или защитная позиция, не представляется автору существенным);

– новаторский жизненный стиль, так утрата «новизны» чревата для ее носителя утратой харизмы;

- определенный сексуально-мистический имидж.

Суммируя все свойства харизмы, А. Сосланд выводит ее стержневую характеристику – трансгрессивность, благодаря которой создается особое энергетическое поле, куда притягивается все, кто имел хотя бы малейший контакт с харизматической личностью [18].

Рассматривая данные психологические концепции, способствующие расширению сферы исследования данного феномена, следует сказать, что понятие «харизматический лидер» и «харизматическая личность» не являются тождественными. Понятие «харизматическая личность» более широкое по своему смысловому наполнению. Тем не менее, многие концепции харизматического лидерства применимы к изучению харизматической личности, т.к. именно харизма, в большей степени, позволяет человеку стать лидером. Харизматическая личность – это личность, обладающая определенным набором качеств харизматичности, в силу которых она признается окружающими как необыкновенная и исключительная.

Проведенные нами исследования модели идентичности харизматической личности [19], доказывают, что она включает в себя ряд компонентов, каждый из которых имеет определенное содержание:

- аффективный компонент представляет собой длительные ориентации личности, связанные с отношением к жизни вообще, делу, к себе и окружению в частности и включает в себя положительное восприятие себя и выполняемой жизненной задачи, ориентацию на окружающий мир и чувствительность к окружающей среде, эмпатические способности личности, позволяющие чувствовать потребности окружающих;

– мотивационный компонент представлен обоснованием выбора того или иного действия, выделением факторов, обуславливающих этот выбор, умением выстраивать четкие цели (перед собой и другими) и добиваться их; его содержательными элементами являются: независимость, ответственность, важность социального присутствия и способность к статусу, доминирование; способность к лидерству, рациональность и интеллектуальная эффективность, толерантность, способность производить хорошее впечатление, трудолюбие, дружелюбие;

– поведенческий компонент включает в себя конкретные действия, осознание, контроль и саморегуляцию собственных действий и представлен такими качествами личности как способность и готовность к высоким личным рискам ради блага общества, поведение, идущее в разрез с социальными стереотипами (совершение поступков, воспринимаемых как героические или экстраординарные), умение принимать независимые решения, контролировать их выполнение, определенные нарциссические проявления;

– когнитивный компонент представлен знаниями, умениями личности и включает такие качества как умение сосредотачивать внимание на самом главном, создавать проект (образ) будущего, способность нестандартно мыслить, умение находить способ решения проблемы в условиях дефицита информации;

– компонент самореализации как составляющая структуры идентичности харизматической личности включает в себя: богатый внутренний мир, ориентацию на профессиональную деятельность и материальное благополучие, значимость семейных ценностей и взаимоотношений с окружающим миром, уверенность в будущем.

При этом системообразующим в структуре идентичности выступает аффективный компонент, что обусловлено влиянием эмпатических способностей харизматической личности на процесс достижения идентичности [19, с. 220-221].

На наш взгляд, к характеристикам харизматической личности следует отнести:

- большую убежденность в истинности собственных идей;
- уверенность в себе;
- наличие энергии, энтузиазма и экспрессивности;
- великолепные ораторские навыки;
- моделирование роли харизматической личности [20].

Представленное в данной статье социально-психологическое исследование харизматичности дает представление о ней как наблюдаемой и измеряемой характеристике личности, включающей в себя определенный набор личностных качеств. А, следовательно, мы приходим к обоснованию возможностей развития харизматичности посредством развития конкретных личностных характеристик.

Если рассматривать социально-психологический тренинг как средство развития таких характеристик, то в качестве его задач будут выступать:

- формирование и развитие представлений о себе как о харизматичной личности;
- развитие и совершенствование ораторского мастерства, включающего навыки убеждающего выступления, словесной импровизации, концентрации речи на интересах слушателей, развитие эмоциональной и интонационной выразительности и артистизма;
- выработка действенных навыков внушения, заражения, формирования импульса к подражанию;
- формирование яркой личностной индивидуальности, уникальности и самобытности, и способность к их проявлению в самых разнообразных ситуациях;
- развитие умений принимать решения и служить образцом для подражания;

#### Библиографический список

1. Аверкий (Таушев), архиеп. Четвероевангелие: руководство к изучению Священного Писания Нового Завета. – М., 2001.
2. Социологический словарь / под ред. Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. Тернер; перевод И. Ясавеева. – М., 2004.
3. Лебон, Г. Психология народов и масс. – СПб., 1995.
4. Weber, M. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehende Soziologie*. – Tubingen, 1980.
5. Фрейд, З. Психология масс и анализ человеческого Я. – М., 2008.
6. Адлер, А. Наука жить / пер. с нем. А.А. Юдина. – Киев, 1997.
7. Юнг, К.Г. Человек и его символы. – М., 2012.
8. Кэмпбелл, Дж. Мифы, в которых нам жить. – М., 1997.
9. Штайнер, Й. Харизма руководителя и управленческие архетипы // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 4.
10. Morgan, G. *Image of organization*. – Beverly Hills, 1986.
11. Фромм, Э. Бегство от свободы. – М., 2007.
12. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. – М., 2000.
13. Conger, J. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership / J. Conger, R. Kanungo, S. Menon, P. Mathur // *Canadian journal of administrative sciences*, 1997. – Vol. 14. – № 3.
14. Bass, B.M. Bass and Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications. – N.Y., 1990.
15. Энкельманн, Н. Харизма. Личностные качества достижения успеха в профессиональной и личной жизни / пер. с нем. – М., 2005.
16. Сидоренко, Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб., 2003.
17. Зинев, С.Н. Феномен харизматической личности: основные теоретические концепции // Актуальные проблемы гуманитарных наук: материалы Межвузовской научно-практич. конф. – Ставрополь, 2003.
18. Сосланд, А. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. – М., 1999.
19. Филь, Т.А. Структура идентичности харизматической личности // Т.А. Филь, Н.В. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1.
20. Буравцова, Н.В. Современные психотехнологии влияния и убеждения. – Новосибирск, 2010.

#### Bibliography

1. Averkijj (Taushev), arkhiep. *Chetveroevangeliie: rukovodstvo k izucheniyu Svyathennogo Pisaniya Novogo Zaveta*. – M., 2001.
2. *Sotsiologicheskij slovarj* / pod red. N. Aberkrombi, S. Khill, B. Terner; perevod I. Yasaveeva. – M., 2004.
3. Lebon, G. *Psikhologiya narodov i mass*. – SPb., 1995.
4. Weber, M. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehende Soziologie*. – Tubingen, 1980.
5. Freyjd, Z. *Psikhologiya mass i analiz chelovecheskogo Ya*. – M., 2008.
6. Adler, A. *Nauka zhitj* / per. s nem. A.A. Yudina. – Kiev, 1997.
7. Yung, K.G. *Chelovek i ego simvolih*. – M., 2012.
8. Kehmppbell, Dzh. *Mifih, v kotorihkh nam zhitj*. – M., 1997.
9. Shtajrjer, Yj. *Kharizma rukovoditelya i upravlencheskie arkhjetipih* // *Problemih teorii i praktiki upravleniya*. – 2001. – № 4.
10. Morgan, G. *Image of organization*. – Beverly Hills, 1986.

11. Fromm, E. Begstvo ot svobodih. – M., 2007.
12. Bern, E. Igrih, v kotorihe igrayut lyudi: psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnosheniy. Lyudi, kotorihe igrayut v igrih: psikhologiya chelovecheskoj sudzbih. – M., 2000.
13. Conger, J. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership / J. Conger, R. Kanungo, S. Menon, P. Mathur // Canadian journal of administrative sciences, 1997. – Vol. 14. – № 3.
14. Bass, B.M. Bass and Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications. – N.Y., 1990.
15. Ehnkeljmann, N. Kharizma. Lichnostnihe kachestva dostizheniya uspekha v professionalnoj i lichnoj zhizni / per. s nem. – M., 2005.
16. Sidorenko, E. V. Trening vliyaniya i protivostoyaniya vliyaniyu. – SPb., 2003.
17. Zinev, S.N. Fenomen kharizmaticheskoy lichnosti: osnovnihe teoreticheskie koncepcii // Aktualjnihe problemih guma-nitarnihk nauk: materialih Mezhdvuzovskoy nauchno-praktich. konf. – Stavropolj, 2003.
18. Sosland, A. Fundamentaljnaya struktura psikhoterapevicheskogo metoda, ili kak sozdatj svoyu shkolu v psikhoterapii. – M., 1999.
19. Filj, T.A. Struktura identichnosti kharizmaticheskoy lichnosti // T.A. Filj, N.V. Dmitrieva // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. –2011. – № 1.
20. Buravcova, N.V. Sovremennihe psikhotehnologii vliyaniya i ubezhdeniya. – Novosibirsk, 2010.

Статья отправлена в редакцию 20.06.13

УДК 37.01

**Egorova Y.A. THE PROBLEM OF GOALS CONCORDANCE BY THE SUBJECTS OF EDUCATION AND APPROACHES TO ITS SOLUTION.** The article analyzes the problem of goals concordance in the education system. Two types of goals concordance such as managerial and didactic, as well as corresponding them five aspects of goals concordance are allocated and analyzed. The results of diagnostic of the real condition of goals concordance of the subjects of education system are adduced. Approaches to solution of the problem of goals concordance, conditions and principles of goals concordance are revealed and described.

**Key words:** education, goal, goals concordance, the problem of goals concordance, the subject of goal-setting, the state, a society, a leader, an educator, a student, a parent, an approach, condition, a principle.

*Ю.А. Егорова, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Чистополь, E-mail: yulija\_egorova@mail.ru*

## ПРОБЛЕМА СОГЛАСОВАНИЯ ЦЕЛЕЙ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДХОДЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ

В статье анализируется проблема согласования целей в системе образования. Выделены и рассмотрены два типа согласования целей: управленческий и дидактический, а также соответствующие им пять аспектов согласования целей. Приведены результаты диагностики реального состояния согласованности целей субъектов системы образования. Выявлены и описаны подходы к решению проблемы согласования целей, условия и принципы согласования целей.

**Ключевые слова:** образование, цель, согласование целей, проблема согласования целей, субъект целеполагания, государство, общество, руководитель, педагог, обучающийся, родитель, подход, условие, принцип.

Проблема согласования целей играет важную роль в теории и практике образования. Основная причина кризиса современного образования заключается в разбалансировании его целей (Т.А. Арташкина) [1, с. 36]. Следовательно, согласование целей субъектами образования выступает одним из условий развития как системы образования, так и образовательного учреждения.

От степени согласованности целей деятельности субъектов образовательного процесса зависит эффективность учебно-воспитательного процесса. Согласованность целей педагога и учащихся – одно из важных условий эффективности педагогического процесса в развитии его участников [2, с. 58].

С учетом отнесения к категории субъектов образовательного целеполагания государства, общества, руководителя, педагога, обучающегося и родителя, анализ специальной литературы позволил установить наличие двух базовых типов согласования целей в теории и практике образования: *управленческого* и *дидактического*. Этим типам соответствуют пять аспектов согласования целей.

1. Согласование целей в *диаде «управленец-управленец»*: цели образования федерального уровня и цели образования регионального, муниципального, учрежденческого уровней. Существует *государственный заказ* как потребность государства в некоторых образовательных услугах, производимых с вполне определенными качественными показателями, и существуют нормативные документы, в которых зафиксирован этот государственный заказ и определены способы его реализации. Государственный заказ всегда имеет нормативную модальность, а потому обязателен для исполнения [1, с. 115]. Программы модернизации образования, осуществляемые государством, следует отнести к государственному социальному заказу. Пакет нор-

мативных документов, регулирующих такие программы, является формой реализации этого заказа [1, с. 114].

2. Согласование целей в *диаде «управленцы-подчиненные»*: цели, заданные управленцами (федеральными, региональными, муниципальными органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений) и цели педагогов, учащихся, родителей.

Предстоящая деятельность образовательного учреждения определяется необходимостью обеспечения принятия цели всеми участниками педагогического процесса: коллективом учителей (педагогов), учащихся (воспитанников) и их родителей и др. Этот аспект, по мнению, В.Г. Гладких, представляет наибольшую трудность для руководителя. Его конечный результат сводится к достижению баланса интересов, потребностей, ценностей руководителей и учеников, руководителей и учителей, руководителей и родителей, учителей и учащихся, учителей и родителей и т.д. Обеспечение единства цели всех участников педагогического процесса – центральная задача руководителя [3, с. 180].

О *необходимости согласования целей внутри вуза* пишет Н.В. Коноплина, считающая, что при анализе целей вуза нужно рассмотреть вопрос о том, соответствуют ли целевые ориентации подразделений вуза (факультетов и кафедр) общевузовским целям. Существует ли здесь единство понимания и единство целевых установок. Может оказаться, что между декларируемыми целями и теми, которые реально определяют действия подразделений, существует несоответствие. Выявить его часто сложно, но *руководством вуза должно быть сделано заключение о степени согласованности общеститутских целей и реальных целевых ориентаций подразделений* [4, с. 157, 158]. Различия в целях могут существовать, например, из-за разного понимания роли тех или иных аспектов подготовки выпускника.

При анализе целей необходимо оценить, насколько согласованы действительные целевые ориентации кафедр, отвечающих за разные аспекты подготовки будущего педагога: общекультурной, психолого-педагогической, медико-биологической, предметной, – и насколько они соответствуют общеинститутским целям. О степени этого можно судить по тому, как координируют кафедры свои учебные программы и технологии обучения, насколько они заинтересованы в такой координации и по каким критериям они оценивают результаты своей работы [4, с. 158].

3. *Согласование целей в диаде «педагог-педагог (администрация, учащийся, родитель)».*

Для того, чтобы учитель мог эффективно работать, необходимо, чтобы представления о влиянии школы на ребенка, о целях школы согласовывались у основных участников образовательного процесса (И.А. Логинова) [5, с. 58].

Регулярные встречи с родителями, анкетирование выпускников, учащихся, родителей, социологические исследования позволяют получить представления о социальных ожиданиях, образовательных интересах семей [6, с. 154].

4. *Согласование целей деятельности отдельного педагога.*

Педагогические воздействия носят целостный характер: невозможно сначала обучать, потом развивать, далее воспитывать. Индивидуальность и личность школьника не формируются по частям, так как они целостны. Отсюда следует очень важное требование к постановке целей обучения, воспитания и развития – все они должны быть согласованы между собой, непротиворечивы.

*Одновременная постановка не согласованных между собой целей чревата для учителя ошибками в деятельности.* В этом случае часто происходит подмена цели истинной целью ложной [7, с. 26].

В качестве одного из важных показателей Н.Я. Коростылева выделяет *согласование целей педагога по уровням* (уровень школьного образования, предмета, курса, темы, урока), о котором можно говорить в двух случаях: 1) если педагог строго придерживается определенного подхода к структуре содержания цели на всех уровнях системы, выбирая определенную модель (декомпозиция цели образования до уровня урока) [6, с. 112, 113]; 2) если педагогом определена концептуальная идея своей педагогической деятельности, есть личностное понимание смысла образования; тогда эта идея как системообразующая проходит через цели всех уровней, согласуя их, придавая последовательность и логику процессу целеполагания [6, с. 113].

5. *Согласование целей в диаде «педагогический коллектив образовательного учреждения – социум».* Подразумевается согласование образовательных интересов (ожиданий) социума (макроуровень: социальный заказ, требуемое) с ценностными и целевыми намерениями педагогического коллектива (мезоуровень: желаемое) и потенциалом образовательного учреждения (возможное) [6, с. 149]. *Социальный заказ* – это общественная потребность, актуальная для общества в целом или его части [1, с. 113]. Формулировать требования общества в области образования (социальный заказ) могут как отдельные личности, так и группы людей, социальные прослойки, классы, все сообщество [1, с. 114]. Сферы действия социального заказа: в области высшего или среднего образования, на школу (ВУЗ) как социальный институт или на личность специалиста, на образование в целом и т.д. [1, с. 116]. В области высшего образования социальный заказ – это определенные требования или их система, выдвигаемые обществом, к личности выпускников высшей школы, к содержанию и качеству их подготовки, к самой высшей школе как социальному институту, обеспечивающему качественную подготовку своих выпускников [1, с. 111].

Решение проблемы согласования целей видится в обоюдной информированности, в непрерывном изучении интересов сторон, в построении отношений открытости и взаимного доверия [6, с. 154].

Знание структуры представлений о целях школьного образования локального сообщества, по мнению И.А. Логиновой, смягчает процессы изменений, вносимых системой образования в общество, и наоборот [5, с. 8].

Диагностика реального состояния согласованности целей субъектов системы образования позволила установить следующее.

*Рассогласование целей в диаде «управленцы-подчиненные».*

В.Н. Чупин констатирует наличие проблемы рассогласован-

ности целей образовательных систем, заданных федеральными, региональными, муниципальными органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений, с целями педагогов и обучаемых [8, с. 36].

По мнению Н.П. Ансимовой, предельно широко сформулированные нормативные цели образования дают представление как о результате образовательной деятельности, так и о способе его достижения лишь на высоком уровне обобщения, что приводит к возникновению противоречий между нормативно закрепленными и реально представленными в сознании целями деятельности конкретных участников образовательного процесса [9, с. 30].

В.Г. Гладких отмечает, что в организационном взаимодействии руководителей ослаблены позиции совместного принятия цели и ее адекватности с отдельными категориями педагогов [3, с. 229].

Исследование Н.Я. Коростылевой показало недостаточный уровень сформированности школьной иерархической системы целей в целом [6, с. 186].

О.Л. Чернова утверждает, что вопрос о согласовании целей и ценностей педагогов с целями и ценностями, лежащими в основе тех или иных программ, сегодняшними реформаторами специально не обсуждается. Возможно, именно это обстоятельство является одной из причин того, что реализация новых программ и технологий в педагогической практике оказывается проблематичной (Е.Г. Юдина) [10, с. 39]. Автор пишет, что даже если в методических инструкциях и предписаниях, реализующих целостную концепцию воспитания, ценности и цели как-то сорганизованы и интегрированы в какую-то целостность, для воспитателей, которые должны быть проводниками этой концепции, взаимосвязи целей и ценностей неочевидны. Более того, они явно разорваны и находятся в конфликте [10, с. 45].

Т.А. Арташкина, констатируя факт неспособности молодого специалиста, окончившего вуз, решать практические профессиональные задачи, объясняет это *дисбалансом целей обучения в вузе* (система профессиональных задач, методам решения которых обучался будущий специалист, не соответствует социальному заказу) и считает, что такой дисбаланс целей является одним из видов бифуркаций (бифуркация – это фаза перестройки системы, означающая раздвоение или разветвление [1, с. 155]), связанных с появлением кризиса в системе высшего образования, после которого возможно ее развитие в различных направлениях [1, с. 147].

*Рассогласование целей в диаде «педагог-педагог»*

Об отсутствии согласованности целей между педагогами пишет Н.Я. Коростылева, констатирующая реальное многообразие педагогических позиций и педагогических целей, их отражающих. Эта рассогласованность углубляется разными представлениями учителей об основных целях преподавания учебных предметов, о смысле целеполагания вообще. Рассогласованность есть результат существования различных педагогических позиций, разных уровней их осмысления, разных уровней готовности к целеполагающей деятельности [6, с. 124].

Н.П. Ансимова отмечает, что существенные различия содержания целей образования в сознании конкретных педагогов неминуемо приводят к различиям в достигаемых ими в процессе деятельности результатах [9, с. 30].

*Рассогласование целей в диаде «педагог – обучающийся»*

Об отсутствии согласованности целей между педагогами и обучающимися пишут Н.П. Ансимова [9], Н.Я. Коростылева [6], Е.А. Мелехина [11], Н.И. Маламуд [2], Н.В. Родина [12] и др. Сравнительный анализ результатов исследования педагогов и учащихся, проведенный Н.В. Родиной и Н.П. Ансимовой показал, что цели деятельности, представленные в сознании педагогов, и цели-ожидания школьников как по своему содержанию, так и по значимости довольно существенно отличаются. Различаются также и представления о результатах, достигаемых в процессе обучения [12, с. 131; 9, с. 192]. Эти выводы согласуются с заключением коллектива ученых [13] о рассогласовании профессиональных установок учителей, а именно их ориентации на знания (около 70 % учителей), с ценностями учащихся (до 80% выпускников основной и учащихся старшей школы полагают, что школа должна учить самостоятельности мысли и учения, создавать возможности для творчества в познании, «учить тому, что требует современная жизнь») [13, с. 33].

Процесс постановки цели не носит совместного характера, а полностью осуществляется педагогом, что снижает как его

эффективность, так и эффективность формирования педагогической системы учебной деятельности у школьников [12, с. 139; 9, с. 235]. Анализ, осуществленный Н.П. Ансимова, показывает, что предпочтение совместных способов выполнения учебной деятельности педагогами является скорее формальным, либо их представления о совместной деятельности не адекватны, либо они не владеют адекватными способами совместной деятельности, сохраняя представления о том, что это важно и нужно [9, с. 200]. Отсутствие согласованности в определении целей обучения у преподавателей и обучающихся, по мнению Е.А. Мелехиной, приводит к непониманию и, даже, неприятию стратегии и методов обучения, перекалыванию ответственности за результат обучения на преподавателя [11, с. 4].

Н.И. Маламуд описывает часто встречающуюся в традиционной школе ситуацию: когда учитель не умеет, не может организовать взаимодействие с учеником на гуманистических началах, он начинает прибегать к давлению, принуждению, насилию. Авторитарность педагогов нередко порождает сопротивление учащихся, что создает напряжение в отношениях учителя и учащихся, скрытую конфликтность, а то и явную агрессию. Функционально-ролевые отношения нивелируют индивидуальность отдельного ребенка, подчиняют активность детей целям и воле взрослого, провоцируют отчуждение от участия в совместной деятельности. *В значительной степени на взаимоотношениях сказывается рассогласование целей деятельности ребенка и педагога* [2, с. 7].

*Рассогласование целей в диадах «педагог-администрация (родитель)»*

Не меньше сложностей вызывает у педагогов проблема согласования целей своей деятельности с целями таких субъектов педагогического процесса, как администрация, родители и т.д., что приводит к сужению возможностей педагогического воздействия школы на социокультурную среду [14, с. 3,4].

В процессе эмпирического исследования социальных представлений родителей и педагогов о целях школьного образования И.А. Логиновой получены следующие результаты: в представлениях *учителей* (по сравнению с родителями) более выражены требования к результату обучения, развитию способностей ребенка, нравственному воспитанию, к тому, чтобы школа готовила ребенка к трудовой жизни, жизни по общепринятым законам морали и нравственности, формировала в нем ответственность, целенаправленность. У *родителей* более выражены требования к тому, чтобы школа воспитывала в ребенке практичность, целенаправленность, способность к общению, коммуникативность, а также к тому, что школа должна давать основные сведения о мировых религиях. Социальные представления родителей характеризуются большей фрагментарностью (т.е. отсутствием целостной «картины» отражаемой ситуации), неустойчивостью, внутренней противоречивостью [5, с. 121,122,127].

И.А. Логинова считает, что знание факта наличия у разных групп педагогов и родителей неодинаковых представлений в отношении целей школы, помогает улучшить взаимодействие между ними, придать ее участникам большую толерантность в отношении ожиданий других субъектов образования [5, с. 8].

*Рассогласование целей деятельности отдельного педагога*

Н.Я. Коростылева констатирует отсутствие согласованности иерархической системы педагогических целей отдельного учителя [6, с. 123] из-за противоречий, сопровождающих его в повседневной работе [6, с. 124], неопределенности педагогических позиций, неготовности к самостоятельной целеполагающей деятельности [6, с. 125] и отмечает, что цели деятельности учителей слабо согласуются с их целями-намерениями [6, с. 183].

Эти выводы совпадают с выводами О.Л. Черновой [10], в результате исследования установившей, что у российских воспитателей существуют разрывы или противоречия между их ценностями и реальными целями их повседневной работы. По крайней мере, в их сознании ценности и цели недостаточно согласованы и сорганизованы, и эти противоречия воспитатели ощущают [10, с. 43].

Авторами книги «Современная школа: опыт модернизации» [13] зафиксировано рассогласование предметных и личностных целей обучения в логике целеполагания учителя, разрыв в которой приводит к нарушению целостности профессионально-педагогической деятельности как системы: в деятельности учителя акцентируется предметный компонент цели и усвоение содержания предмета становится самоцелью учителя, безотноси-

тельно изменений личности, которые обеспечиваются личностным компонентом цели [13, с. 30].

Н.П. Ансимова пишет о существующем в сознании педагогов разрыве между представлениями о целях и представлениями о результатах деятельности, затрудняющем эффективную организацию их деятельности [9, с. 187].

Установленные проблемы в сфере согласования целей субъектами системы образования требуют от руководителей образования и педагогов овладения искусством согласования и гармонизации целей деятельности, выявления *подходов* к решению указанных проблем (*условий* и *принципов* согласования целей) и применения их на практике. Создание *условий* для согласования целей субъектами образования является задачей управления.

В исследовании Н.Я. Коростылевой [6] при ответе на вопрос: «При каких условиях возможно согласование целей?», учителя назвали 80 позиций, которые были сгруппированы в три блока:

- 1) высокий уровень сформированности коллектива;
- 2) осмысление коллективом проблемы согласования целей, в том числе: а) понимание необходимости согласования; б) специально организованная деятельность по согласованию педагогических целей: коллегиальное обсуждение и выбор критериев, позиций, приоритетов, единых требований;
- 3) взаимодействие в образовательном процессе: в рабочем порядке, в творческом общении, в обмене опытом, в школьной жизни [6, с. 166].

Среди предлагаемых учеными *подходов* к решению проблемы согласования целей в системе образования выдвигаются такие, как: осуществление координации, выполнение определенной процедуры согласования целей, обсуждение, ориентация на государственную нормативную цель, следование технологии согласования целей, создание модели согласования целей, диалог (создание ситуаций диалогизма), гуманистическая ориентация, осуществление совместной деятельности педагога и учащихся, коллективизм, развитие субъектности коллектива, информационный обмен (распространение информации) и др.

О необходимости осуществления *координации* пишет Л.И. Гриценко [15]. Координация – основополагающая деятельность менеджера по согласованию деятельности людей с целью направления их активности на гармоническую кооперацию энергии в достижении общей цели. Основной задачей руководителя учебного заведения является устранение расхождений в подходах к воспитанию и обучению, в согласовании общих и индивидуальных целей [15, с. 112].

О необходимости выполнения *процедуры* согласования целей пишет М.С. Васильева [16], раскрывая в диссертации процедуру преобразования разработчиками программ развития целей национально-региональной системы образования Республики Бурятия в цели образовательных учреждений, процедуру согласования целей процессов с нижними уровнями: 1) цели системы образования Российской Федерации; 2) цели национально-региональной системы образования Республики Бурятия; 3) цели 1 уровня – директора образовательного учреждения; 4) цели 2 уровня – заместителей директоров; 5) цели 3 уровня – заведующих отделениями (если они есть); 6) цели 4 уровня – заведующих кафедрами (если есть); 7) цели 5 уровня – руководителей методических объединений, рабочих, проектных групп; 8) цели 6 уровня – учителей [16, с. 227, 228].

По вопросу о необходимости *обсуждения целей* М.С. Васильева описывает имеющийся опыт и констатирует, что обсуждение и согласование сформулированных руководителями и разработчиками программ целей развития экспериментальных образовательных учреждений происходило на разных уровнях: на региональных, республиканских, городских научно-практических конференциях, на заседаниях коллегии Министерства образования и науки, на педагогических советах, в ходе деловых совещаний и личных встреч с вышестоящими руководителями. Цели образовательных учреждений, не вписывающиеся или противоречащие целям федеральной и национально-региональной систем образования, возвращались на доработку разработчикам и снова проходили обсуждение. Такая процедура формирует и демонстрирует высокую ответственность руководителей и разработчиков программ развития, инициативность нижестоящих, доверие к их идеям вышестоящих органов управления, расширение проблематики их переговоров, соглашений [16, с. 229].

По мнению Н.Я. Коростылевой, обсуждение целей как предмет постоянного коллективного размышления должно проходить

либо в виде открытой дискуссии «круглого стола», либо в групповой работе деловой игры, либо в конкретных обсуждениях проблемных групп [6, с. 149, 150].

О необходимости *ориентации субъектов образовательного процесса на государственную нормативную цель* пишет Н.И. Маламуд [2], считающий, что одним из факторов реализации нормативной цели является процесс трансформации государственных целей в личные профессиональные цели всех категорий специалистов образования. Следовательно, все организаторы и участники педагогического процесса должны ориентироваться на государственную нормативную цель. Индивидуальные включают цели педагогов и цели учащихся, разрабатываются с учетом уровня развития учащихся, квалификации педагогов, включают цели учебно-воспитательной работы на год, цель урока, цель воспитательного мероприятия, цель работы кружка и т.д. [2, с. 58].

На необходимость *следования технологии согласования целей* указывает Н.Я. Коростылева [6], отмечающая, что данная технология лежит в основе постановки задач классными руководителями на учебный год, в выборе единых воспитательных целей учителями 5,8,10 классов при адаптации учащихся к новым условиям, в работе предметных методических объединений при выборе содержания образовательных программ [6, с. 150].

О необходимости *создания модели согласования целей* пишет О.В. Эрлих [14], считающий, что согласование целей в условиях разнообразия парадигм миропонимания требует наличия *механизма согласования моделей миропонимания*, приводящего к системным изменениям в деятельности субъектов на уровне глубинных нравственных установок, ценностей. Специфика этой проблемы обуславливает необходимость использования *метода моделирования*, позволяющего применять системный подход для ее решения [14, с. 25].

Решить проблему согласования целей деятельности субъектами педагогического процесса в современной школе, по мнению О.В. Эрлиха, можно путем создания модели согласования целей, которая позволит нейтрализовать тенденции дезинтеграции, нарушающие целостность педагогических коллективов и создать условия для согласованного самопроектирования субъектами стратегии собственного развития [14, с. 5].

Модель рассматривается ученым как фактор интеграции педагогического коллектива вокруг новых ведущих идей развития школы, условие повышения квалификации его членами. Применение модели в практике деятельности современной школы создает возможности для получения значимых для развития образовательного учреждения педагогических результатов (новые концепции, программы развития, авторские программы, модели воспитательной деятельности, дополнительного образования, ученического самоуправления и т.д.) [14, с. 7].

Опираясь на мнение С.Г. Вершловского о том, что совокупность социальных ценностей личности выступает в качестве целей жизни и средств их достижения, О.В. Эрлих понимает под *методологической основой* процесса согласования целей субъектами педагогического процесса *ценностное самоопределение личности*. В этом случае в качестве модели педагогического взаимодействия возможен диалог субъектов педагогического процесса [14, с. 45].

*Диалог (создание ситуаций диалогизма)* как условие согласования целей.

Цель и действия субъекта должны быть соотнесены, соразмерны, соорганизованы с целями и действиями других в пространстве «со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков). Именно в событийной общности осуществляется полипозиционное общение, где каждый ищет место своей позиции среди других, определяет позиции, с которыми можно кооперироваться и те, с которыми нельзя вступать во взаимодействие. Такое объединение людей на основе общих ценностей и смыслов, установления «базового консенсуса» (А.С. Ахиезер) свидетельствует о зарождении диалога [17, с. 39].

*Диалог* – коммуникативный процесс, где происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций, выяснение ценностных и смысловых позиций друг друга. Именно пространство диалога позволяет обрести духовную связь с миром, т.е. отношение (М. Бубер) [17, с. 39]. Диалог рассматривается как обмен, поиск разных и равноценных смыслов [17, с. 5].

*Гуманистическая ориентация субъектов образования* как условие согласования целей. В контексте гуманистической па-

радигмы, основанной на возможности диалога субъектов педагогического процесса, О.В. Эрлихом выделены следующие уровни согласования целей (идеальная модель): 1) уровень «директор образовательного учреждения – вышестоящий орган управления»; 2) уровень администрации – цели согласуются на уровне администрации – директор, завучи; 3) уровень «образовательное учреждение – родители»; 4) уровень неформальных групп общения; 5) уровень методических объединений; 6) уровень творческих групп; 7) уровень «взрослые (педагоги, родители) – учащиеся»; 8) уровень инновационного развития образовательного учреждения, предполагающий системные изменения в деятельности педагогической системы [14, с. 45]. Как видно из этой модели, чем больше уровней согласования сосуществует в образовательном учреждении, тем выше его гуманистическая составляющая. Наивысшим уровнем согласования является уровень инновационного развития образовательного учреждения как субъекта педагогической деятельности, включающий все вышеперечисленные уровни [14, с. 46].

О необходимости осуществления *совместной деятельности* педагога и учащихся, являющейся наиболее продуктивной средой для формирования личностных целей и программ их реализации [17, с. 6], пространством поиска и оформления цели [17, с. 11], пишет Н.А. Сапченко. Условия, способствующие порождению процесса образования цели и усилению ее смыслового содержания: 1) ситуация диалогизма, 2) личностно-ориентированная направленность совместной деятельности, 3) рефлексия процесса целеобразования [17, с. 12].

*Коллективизм субъектов целеполагания* как условие согласования целей.

Большое значение, по мнению Л.И. Гриценко [15], имеет *принцип коллективной подготовки и принятия решения*, психологический смысл которого состоит в том, что начинает работать механизм согласования целей отдельных людей с целями школы и осуществляется «интериоризация» коллективных целей каждым членом коллектива [15, с. 114]. Модель согласования целей О.В. Эрлиха выступает как модель организации процесса *коллективного взаимодействия* основных субъектов педагогического процесса [14, с. 48].

*Развитие субъектности коллектива* как условие согласования целей.

Субъектность школы рассматривается О.В. Эрлихом как развитие уникальной педагогической культуры школы, позволяющей на равных согласовывать свои ценности и цели с требованиями педагогической науки, руководства системой образования, учащихся, родителей, социума в целом, других субъектов педагогического процесса [14, с. 49,50]. В качестве методологической основы создания модели согласования целей ученым были выбраны ключевые понятия «Развитие», «Субъектность», «Уникальность», «Ценности» [14, с. 50].

*Информационный обмен (распространение информации)* как условие согласования целей. Распространение информации, по мнению В.Н. Чупина и других ученых, – это главная задача, выполнение которой очень важно для эффективной деятельности системы, эффективного управления и положения руководителя, поскольку *неэффективно построенный информационный обмен между субъектами управления приводит к рассогласованию целей системы, создавая угрозу ее существованию* [8, с. 31].

*Согласование целей заключается в приведении к тождественности понимания различными субъектами результатов деятельности, то есть нужно, чтобы все участники образовательного процесса одинаковым способом оценивали одинаковую информацию о результатах обучения.* Для этого руководителю образовательной системы необходимо учитывать двойственность функций обратных связей и рассматривать сбор информации при контроле как механизм влияния на целеполагание других субъектов управления. А сбор информации нужен для того, чтобы транслировать эти цели, обеспечить их принятие всеми субъектами, причем не директивным, не насильственным способом [8, с. 37].

Успешность деятельности педагогического коллектива по согласованию целей школы с социальными ожиданиями учащихся, родителей, окружения зависит от адекватности самооценки педагогического коллектива, от точности представлений педагогического коллектива об образовательных интересах социума, от степени информированности родителей о возможностях школьной образовательной системы [6, с. 179].

По мнению Н.Я. Коростылевой, согласование целей необходимо строить на основе *принципов* интеграции, сотрудничества, преемственности смыслов, постоянного обновления, единства многообразия, открытости [6, с. 173,174].

В заключении следует отметить, что согласование целей субъектами системы образования предполагает субъектность, культуру делового сотрудничества и коллегиальной работы, орга-

низованное профессиональное общение, творчество, рефлексию, умение диалога, открытость, толерантность, взаимное доверие, навыки работы в команде, готовность к роли субъекта целеполагания.

Над развитием указанных качеств, умений и способностей субъекты системы образования должны целенаправленно работать.

#### Библиографический список

1. Арташкина, Т.А. Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы: дис. ... д-ра филос. наук. – Владивосток, 2007.
2. Маламуд, Н.И. Формирование педагогически целесообразных взаимоотношений в условиях традиционной модели школьного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2000.
3. Гладких, В.Г. Теоретические основы целевого управления учреждением образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2001.
4. Коноплина, Н.В. Системно-целевое управление развитием педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. – Сургут, 2000.
5. Логинова, И.А. Особенности социальных представлений о целях школьного образования в различных социальных группах: дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2005.
6. Коростылева, Н.Я. Педагогическое целеполагание в современной школе как объект управления: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002.
7. Гребенюк, О.С. Общая педагогика: курс лекций. – Калининград, 1996.
8. Чупин, В.Н. Аттестация общеобразовательных школ как средство развития целеполагания их руководителей: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2000.
9. Ансимова, Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников: дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2008.
10. Чернова, О.Л. Цели и ценности профессиональной деятельности американских и российских дошкольных педагогов // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2.
11. Мелехина, Е.А. Целеполагание как средство овладения иностранным языком в профессиональной подготовке менеджеров: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2004.
12. Родина, Н.В. Совместная деятельность учителя и ученика по постановке и реализации учебных целей в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
13. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации: кн. для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына. – СПб., 2005.
14. Эрлих, О.В. Модель согласования целей субъектами педагогического процесса в условиях современной школы: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.
15. Гриценко, Л.И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения): дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 1998.
16. Васильева, М.С. Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения: дис. ... д-ра пед. наук. – Улан-Удэ, 2007.
17. Сапченко, Н.А. Содержание и условия образования целей совместной деятельности педагога и студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2004.

#### Bibliography

1. Artashkina, T.A. Genesis i struktura celepolaganiya v sisteme deyatel'nosti vshshey shkolih: dis. ... d-ra filos. nauk. – Vladivostok, 2007.
2. Malamud, N.I. Formirovanie pedagogicheskii celesoobraznykh vzaimootnosheniy v usloviyakh traditsionnoy modeli shkol'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 2000.
3. Gladkikh, V.G. Teoreticheskie osnovy celevogo upravleniya uchrezhdeniem obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Orenburg, 2001.
4. Konoplina, N.V. Sistemno-celevoe upravlenie razvitiem pedagogicheskogo vuza: dis. ... d-ra ped. nauk. – Surgut, 2000.
5. Loginova, I.A. Osobennosti social'nykh predstavleniy o celyakh shkol'nogo obrazovaniya v razlichnykh social'nykh gruppakh: dis. ... kand. psikhol. nauk. – Samara, 2005.
6. Korostihleva, N.Ya. Pedagogicheskoe celepolaganie v sovremennoy shkole kak objekt upravleniya: dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2002.
7. Grebenyuk, O.S. Obshchaya pedagogika: kurs lekciy. – Kaliningrad, 1996.
8. Chupin, V.N. Attestatsiya obtheobrazovatel'nykh shkol kak sredstvo razvitiya celepolaganiya ikh rukovoditeley: dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2000.
9. Ansimova, N.P. Psikhologiya postanovki uchebnykh celey v sovместnoy deyatel'nosti uchitelya i uchenikov: dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Yaroslavl', 2008.
10. Chernova, O.L. Celi i cennosti professional'noy deyatel'nosti amerikanskikh i rossiyskikh doshkol'nykh pedagogov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2012. – № 2.
11. Melekhina, E.A. Celepolaganie kak sredstvo ovladeniya inostrannim yazykom v professional'noy podgotovke menedzherov: dis. ... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 2004.
12. Rodina, N.V. Sovmestnaya deyatel'nost' uchitelya i uchenika po postanovke i realizatsii uchebnykh celey v obtheobrazovatel'noy shkole: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
13. Akulova, O.V. Sovremennaya shkola: opit modernizatsii: kn. dlya uchitelya / O.V. Akulova, S.A. Pisareva, E.V. Piskunova, A.P. Tryapichna. – SPb., 2005.
14. Ehrlikh, O.V. Modelj soglasovaniya celey subjektami pedagogicheskogo processa v usloviyakh sovremennoy shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 1999.
15. Gricenko, L.I. Lichnostno-social'naya koncepciya A.S. Makarenko v sovremennoy pedagogike (sravnitel'nyy analiz otechestvennogo i zarubezhnogo makarenkovedeniya): dis. ... d-ra ped. nauk. – Tyumenj, 1998.
16. Vasiljeva, M.S. Teoriya i praktika programmno-celevogo upravleniya razvitiem obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Ulan-Udeh, 2007.
17. Sapchenko, N.A. Soderzhanie i usloviya obrazovaniya celey sovместnoy deyatel'nosti pedagoga i studentov: dis. ... kand. ped. nauk. – Novokuzneck, 2004.

Статья поступила в редакцию 24.06.13

УДК 378.147

Znikina L.S., Rozhneva E.M. **LINGVO-COMMUNICATIVE STRATEGIES OF STUDENTS' DIFFERENTIATED FOREIGN LANGUAGES TEACHING.** The article is devoted to the questions of organization and methodological support of the differentiated foreign language teaching process for the technical university students. The structure and the contents of the pedagogical technology are introduced, the types of level tasks are given.

**Key words:** university students' differentiated teaching, professionally oriented foreign language, forming of students' communicative skills.

**Л.С. Зникина**, д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО «Кузбасский гос. технический университет им. Т.Ф. Горбачева», г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru;  
**Е.М. Рожнева**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО «Кузбасский гос. технический университет им. Т.Ф. Горбачева», г. Кемерово, E-mail: Shallhell@rambler.ru

## ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена вопросам организации и методического обеспечения дифференцированного обучения иностранному языку студентов технического вуза. Рассматриваются структура и содержание лингворазвивающей педагогической конструкции, предложены примеры уровневых заданий и их оценивание.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение студентов вуза, профессионально ориентированный иностранный язык, формирование коммуникативных навыков обучающихся.

Одной из актуальных задач, которая стоит перед преподавателем вуза, это обоснование содержания образования, выбора определенных методов и форм обучения, которые способствовали бы становлению студента как будущего профессионала, развивали его общие и специальные умения, в том числе, коммуникативную компетентность.

Отметим, что в учебном плане неязыковых вузов не так уж много учебных дисциплин, способствующих формированию коммуникативных навыков. Пожалуй, наиболее значительным потенциалом в области формирования навыков и умений профессиональной коммуникации обладает дисциплина «Иностранный язык». Именно эта дисциплина, на наш взгляд, выполняет компенсаторную функцию при обучении студентов профессионально ориентированному иноязычному общению, развивая в рамках субъект-субъектного взаимодействия навыки толерантного поведения [1].

Изучение особенностей формирования компетенций иноязычного общения студентов технического вуза, принятие во внимание специфики дифференцированного подхода в исследуемом процессе было основанием разработки лингворазвивающей педагогической конструкции обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку. Данная конструкция позволяет более результативно построить процесс обучения студентов вуза и дает возможность модульно, согласно целям и принципам обучения, разработать информационно-методическое обеспечение процесса.

Под **лингворазвивающей педагогической конструкцией** обучения иноязычному общению студентов вуза понимается комплекс лингводидактических и организационных средств процесса обучения, реализующегося на основе технологической последовательности дифференцированного обучения студентов в соответствии с применением совокупности обучающихся и компенсационно-обучающих стратегий [2].

**Новизна предлагаемой лингворазвивающей педагогической конструкции** характеризуется технологической последовательностью обучения и заключаются:

- в целеполагании процесса дифференцированного обучения;
- определении модулей процесса обучения (мотивационно-стратегического; проблемно-содержательного; аналитико-оценочного);
- классификации общих и специальных умений, формируемых при дифференцированном обучении профессионально ориентированному иноязычному общению;
- определении принципов обучения иноязычному общению и их адаптации к конкретным условиям группы;
- разработке конкретного содержания обучения профессионально ориентированному иноязычному общению с учетом особенностей обучения студентов вуза;
- разработке диагностирующего инструментария для оценки сформированности умений профессионально ориентированного иноязычного общения;
- реализации дифференцированного обучения на основе обучающих стратегий в конкретной группе, обеспечивающего:
  - обоснование и выбор обучающих стратегий;
  - использование при обучении альтернативных заданий и самооценочных карт;
  - разработку регламентирования оценочно-самооценочного взаимодействия преподавателя и обучаемого.

Прежде всего, важным для нас явилось выявление особенностей, влияющих на процесс дифференцированного обучения. К ним мы отнесли, во-первых, усиление значимости междисциплинарной связи для формирования иноязычного когнитивного потенциала студентов в соответствии с профессиональными потребностями. Вторым важным фактором мы отмечаем целесообразность создания условий для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности через комплекс обучающих стратегий [3]. Целесообразность алгоритмизации является не только особенностью, но и необходимостью в общем процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Вопрос о том, как учить, что должно быть положено в основу обучения потребовал определения принципов дифференцированного обучения (это принципы когнитивно-профессиональной направленности, индивидуализации, саморазвития личности, алгоритмизации обучения и оценочно-самооценочного регламентирования), что также явилось значимым на этом этапе конструирования процесса обучения. *Цель-условие* конкретизируется через разработку конкретной лингворазвивающей педагогической конструкции, определение механизма ее реализации через выбор учебных стратегий и структурную организацию модулей конструкции. Лингворазвивающая педагогическая конструкция – это не умозрительная конструкция, которую надо «строить»; это творческий двусторонний процесс, отражающий деятельность педагога и обучающего. *Цель-результат* – это экспериментальное диагностирование результативности содержания предлагаемой конструкции; соотнесение результатов обучения по предложенной схеме критериям сравнительной результативности; предложения по корреляции процесса обучения собственно и методическому обеспечению.

Лингворазвивающая педагогическая конструкция как организация процесса обучения на основе конкретного содержания обучения представлена нами тремя модулями: **мотивационно-стратегическим, проблемно-содержательным, аналитико-оценочным**, взаимосвязь и целостность которых способствуют овладению совокупностью умений профессионально ориентированного иноязычного общения.

**Мотивационно-стратегический модуль** отражает совокупность целей обучения. Учет особенностей обучения иноязычному общению студентов вуза позволил выстроить стратегическую схему обучения, определить характер субъект-субъектных отношений в конкретной группе и обеспечить устойчивую мотивацию студентов к обучению профессионально ориентированному иноязычному общению.

**Проблемно-содержательный модуль** соотносится с деятельностью преподавателя и студентов непосредственно на практических занятиях. Это разработка и дидактизация для конкретных условий методических разработок, обеспечивающих функционирование лингворазвивающей педагогической конструкции. В проблемно-содержательный модуль входит определение алгоритма учебного процесса, выбор обучающих стратегий, включение в процесс обучения альтернативных заданий и самооценочных карт. Основная методико-дидактическая особенность этого модуля, как подтверждает наш эксперимент, заключается в разработке единой цели деятельности преподавателя (Д-П) и деятельности студента (Д-С). Цель деятельности преподавателя (Ц-1) представлена в исследовании через использование учебных стратегий и методов приобретения умений

профессионально ориентированного иноязычного общения. Цель деятельности студента (Ц-2) – собственно приобретение умений.

Итак, *под лингворазвивающей педагогической конструкцией понимается комплекс лингводидактических и организационных средств процесса обучения, реализующегося на основе технологической последовательности дифференцированного обучения студентов с применением комплекса обучающих и компенсационно-обучающих стратегий.*

Говоря об информационно-методическом обеспечении дифференцированного обучения профессионально ориентированному иноязычному общению, представляется целесообразным подробно рассмотреть разработанные модули обучения профессионально ориентированному иноязычному общению: мотивационно-стратегический, проблемно-содержательный, аналитико-оценочный, являющиеся основой лингворазвивающей педагогической конструкции.

Мотивационно-стратегический модуль предполагает, прежде всего, выявление заинтересованности будущих специалистов в иноязычном общении и учет особенностей обучения иноязычному общению студентов вуза. Именно на этом этапе выстраивается стратегическая схема дифференцированного обучения в конкретной группе.

Логично, что одним из компонентов проблемно-содержательного модуля лингворазвивающей педагогической конструкции явилось включение в процесс обучения альтернативных заданий и самооценочных карт. Часть образцов таких карт мы представляем ниже.

Отметим, что дифференцированное обучение профессионально ориентированному иноязычному общению соотносится с развитием умений и навыков в основных видах речевой деятельности – говорении, чтении, аудировании, письме. Цель каждого занятия состоит в том, чтобы каждый обучающийся мог получить необходимый и доступный для него на данном этапе обучения уровень знаний, позволяющий ему выполнять комплекс разноуровневых заданий по развитию навыков в этих видах речевой деятельности.

Учитывая обозначенные выше ключевые положения и основные требования по отбору материала, структуру методических рекомендаций схематично можно представить следующим образом:

- Сборник заданий и упражнений по дифференцированному обучению содержит разделы (**Units**). Послетекстовые задания, лексические упражнения, упражнения на усвоение грамматического материала, задания по всем видам речевой деятельности делятся на уровни (**Levels**) трех видов сложности: **Level A** – Advanced (продвинутый), **Level B** – Upper Intermediate (выше среднего), **Level C** – Intermediate (средний).

- Каждый раздел (**Unit**) сборника заданий и упражнений по дифференцированному обучению состоит, соответственно, из трех уровней, а каждый уровень включает в себя задания на разные виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). В каждом разделе на каждом уровне представлен набор из 4-5 заданий (**Tasks**).

- Задания с маркировкой \* представляют собой задания творческой направленности, которые могут выполняться самостоятельно одним участником, объединять несколько студентов одного и того же уровня подготовленности, либо это могут быть смешанные группы, то есть состоящие из студентов, имеющих разный уровень умений иноязычного общения. Это зависит от вида заданий. К таким видам заданий относится подготовка презентации, написание резюме, подготовка устных выступлений в рамках рассуждения на заранее предложенные темы (например, иллюстрирование пословиц и поговорок, жизненных ситуаций и т.д.), дискуссия, составление проекта, ролевые задания, мини-конференции и т.д.

- Методические рекомендации включают финальный тест на каждом из трех уровней. Тест является проверкой как лексических, так и грамматических знаний. По шкале оценок проверке также подвергаются коммуникативные навыки, письмо и т.д.

- Сборник заданий и упражнений содержит **Тетрадь для самостоятельной работы**, включающую различные задания на все виды речевой деятельности. Как один из вариантов, в начале *Тетради для самостоятельной работы* предлагается первоначальный тест, по результатам которого студенты могут с большей долей вероятности выбрать для себя тот уровень, который более соответствует их стартовым возможностям. В заключительной части *Тетрадь для самостоятельной работы* может включать творческие задания, требующие наиболее развитых иноязычных навыков (моделирование конференций, участие в деловых и ролевых играх, викторинах, соревнованиях, составление проектов и т.д.).

Рассмотрим примеры уровней заданий и упражнений по дифференцированному обучению профессионально ориентированному английскому языку и их отличия на примере одного из разделов сборника.

После ознакомления с названием раздела, основными терминами и их дефинициями, а также с некоторыми необходимыми и, возможно, новыми словами, студентам предоставляется возможность выбрать предтекстовые задания. Задания определяются уровнями.

Выполнив предтекстовые задания своего уровня, студенты переходят к работе непосредственно с текстом, единым для всех. Именно на этом этапе работы студенты получают, при необходимости, различные опорные карты, лексические и грамматические «подсказки».

Дидактически важным на этом уровне, на наш взгляд, является самостоятельное приобретение умения пользоваться различной справочной информацией.

Студентам предоставляются по выбору задания на самооценку усвоенного материала в рамках трех уровней сложности (**Level A** – Advanced (продвинутый), **Level B** – Upper Intermediate (выше среднего), **Level C** – Intermediate (средний), которые они выбрали. Преподаватель определяет свою задачу и роль в помощи студентам для развития активности и достижения цели обучения.

Студенты, работающие с картами **уровня А**, всегда выполняют задания продуктивного и *творческого характера*. Они самостоятельно (без использования опорных карт, схем и вока-

Таблица 1

Задания уровня А по теме «Степени сравнения прилагательных»

<p><b>Уровень А</b> <b>Карта № 1</b></p> <p><b>Тема:</b> «Degrees of Comparison» «Степени сравнения»</p> <p><b>Образуйте сравнительную и превосходную степень от следующих прилагательных, где это возможно.</b> Electrical, consecutive, difficult, wooden, little, accurate, low, instant, complex, big.</p>
<p><b>Уровень А</b> <b>Карта № 2</b></p> <p><b>Тема:</b> «Degrees of Comparison» «Степени сравнения»</p> <p><b>Завершите данные ниже предложения. Каждый раз используйте необходимую степень одного из следующих прилагательных и наречий:</b> <i>popular, near, easy, accurate, reproducible, important, simple.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Counting circuits are among ..... of all sub-systems.</li> <li>Other computer languages are ..... to English and are ..... to learn.</li> <li>The ..... transistor bistable requires six discrete components.</li> <li>One of ..... compiled languages is still Pascal.</li> <li>This is a ..... and ..... method than representing something by means of an electrical quantity such as a voltage.</li> </ol>

## Задания уровня В по теме «Степени сравнения прилагательных»

<p><b>Уровень В</b> <b>Карта № 1</b></p> <p><b>Тема:</b> «Degrees of Comparison» «Степени сравнения»</p> <p><b>Раскройте скобки. Используйте сравнительную и превосходную степень прилагательных, где это возможно.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>The bistable is one of (simple) circuit elements.</li> <li>Iron is (useful) of all metals.</li> <li>They work (good) in the counters with an output for ordinary tens counting.</li> <li>The same principle applies to almost every digital computer, from the (small) to the (large).</li> <li>The (good) the compiler, the (fast) the object code will run.</li> </ol>
<p><b>Уровень В</b> <b>Карта № 2</b></p> <p><b>Тема:</b> «Degrees of Comparison» «Степени сравнения»</p> <p><b>Перед Вами несколько вопросов, на которые нужно ответить. Но сначала Вы должны написать вопросы, используя слова в скобках, а затем дать ответы на них.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(Which, method, more, accurate, and reproducible, this, or, that one?)</li> <li>(Who, good, electrician, at your factory?)</li> <li>(What, expensive, counter, you, ever, bought?)</li> <li>(Who, qualified, engineer, than, you?)</li> <li>(What, was, accurate, quantity, your, work?)</li> </ol>

## Задания уровня С по теме «Степени сравнения прилагательных»

<p><b>Уровень С</b> <b>Карта № 1</b></p> <p><b>Тема:</b> «Degrees of Comparison» «Степени сравнения»</p> <p><b>Образуйте степени сравнения от следующих прилагательных, где это возможно.</b> <b>the Positive Degree the Comparative Degree the Superlative Degree</b> <b>(начальная степень) (сравнительная степень) (превосходная степень)</b></p> <table> <tr> <td>dangerous</td> <td>–</td> <td>–</td> </tr> <tr> <td>–</td> <td>more complex</td> <td>–</td> </tr> <tr> <td>electrical</td> <td>–</td> <td>–</td> </tr> <tr> <td>–</td> <td>–</td> <td>the lowest</td> </tr> <tr> <td>–</td> <td>–</td> <td>the most suitable</td> </tr> <tr> <td>–</td> <td>better</td> <td>–</td> </tr> <tr> <td>–</td> <td>shorter</td> <td>–</td> </tr> <tr> <td>Little</td> <td>–</td> <td>–</td> </tr> <tr> <td>–</td> <td>–</td> <td>the strongest</td> </tr> </table>	dangerous	–	–	–	more complex	–	electrical	–	–	–	–	the lowest	–	–	the most suitable	–	better	–	–	shorter	–	Little	–	–	–	–	the strongest
dangerous	–	–																									
–	more complex	–																									
electrical	–	–																									
–	–	the lowest																									
–	–	the most suitable																									
–	better	–																									
–	shorter	–																									
Little	–	–																									
–	–	the strongest																									
<p><b>Уровень С</b> <b>Карта № 2</b></p> <p><b>Тема:</b> «Degrees of Comparison» «Степени сравнения»</p> <p><b>Переведите следующие прилагательные с русского на английский язык.</b> <b>Пример:</b> сильный – strong, сильнее – stronger, самый сильный – the strongest.</p> <p>точный, точнее, самый точный, самый устойчивый, последовательный.</p>																											

булярных листов) образуют все требуемые в заданиях грамматические формы, руководствуясь смыслом данных предложений, дополняют их недостающими лексическими единицами, заранее преобразуя их в нужную грамматическую форму и т.д.

Студенты, выбравшие карты **уровня В**, имеют дело, в большей степени, с *продуктивными* заданиями. Они самостоятельно образуют грамматические формы, строят вопросы и дают на них ответы, используя необходимые грамматические явления и т.д., но внутри предложенных слов и фраз, зачастую обращаясь за помощью к преподавателю или предложенным образцам.

Студенты, работающие с картами **уровня С** выполняют *репродуктивные* задания, например, восстанавливают недостаю-

щие грамматические формы по предложенным схемам, образуют необходимые степени сравнения с опорой на пример и т.д.

На разных этапах разработаны задания по составлению самопрезентаций, презентаций, договора, коммуникативное выстраивание переговоров, деловых встреч и комментариев к ним, различные монологические и диалогические высказывания о преимуществах и недостатках чего-либо (согласно заданной ситуации), мини-выступления с тезисами по заранее определенной тематике в рамках итоговых занятий и специализации и т.д.

Использование подобных заданий в процессе дифференцированного обучения иноязычному общению способствует формированию как практических, так и когнитивных умений.

## Библиографический список

- Ходеева, Е.Ю. Ценность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе // Актуальные проблемы иностранного языка делового и профессионального общения. – М., 2006.
- Зникина, Л.С. Из теории практики обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению / Л.С. Зникина, Е.М. Рожнева. – Томск, 2011.
- Артамонова, Л.С. Подготовка студентов гуманитарных вузов к иноязычной профессиональной коммуникации. – М., 2008.

## Bibliography

- Khodeeva, E.Yu. Cennostj professionaljno-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazihku v neyazihkovom VUZe // Aktualjnihe problemih inostrannogo yazihka delovogo i professionaljnogo obtheniya. – M., 2006.
- Znikina, L.S. Iz teorii praktiki obucheniya studentov professionaljno orientirovannomu inoyazichnomu obtheniyu / L.S. Znikina, E.M. Rozhneva. – Tomsk, 2011.
- Artamonova, L.S. Podgotovka studentov gumanitarnihkh vuzov k inoyazichnoy professionalnoy kommunikacii. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 37.031.2

*Osipa L.V. FORMING ALGORITHMIC AWARENESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING ELECTIVE COURSE «SOLVING COMPUTATIONAL PROBLEMS WITH THE USE OF SOFTWARE TOOLS».* In this article the problem of the formation of algorithmic culture of high school students in the process of solving computational problems with the use of software tools in the framework of the relevant elective course.

*Key words:* algorithmic culture, computing tasks, software tools.

*Л.В. Осипа, аспирант, Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, E-mail: l\_osipa@ukr.net*

## **ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «РЕШЕНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ»**

В статье рассмотрена проблема формирования алгоритмической культуры старшеклассников в процессе решения вычислительных задач с использованием инструментальных программных средств в рамках соответствующего элективного курса.

*Ключевые слова:* алгоритмическая культура, вычислительная задача, инструментальное программное средство.

**Постановка проблемы.** Широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизнедеятельности человека требует соответствующей квалификации исполнителей. Это ставит перед современным школьным образованием задачу подготовки гармонично развитой личности, мобильной в освоении и внедрении ИКТ. Главное место в указанном процессе принадлежит развитию у учащихся интеллектуальных способностей, в частности, алгоритмической культуры.

По результатам изучения состояния проблемы по формированию алгоритмической культуры старшеклассников в процессе профильного обучения информатике и информационно-коммуникационным технологиям можно сделать вывод о том, что при нынешней смене приоритетов обучения информатике, которые характеризуются смещением акцентов с изучения основ алгоритмизации и программирования на подготовку пользователей инструментальных программных средств (ИПС), изменяется содержание и инструментальная основа обучения алгоритмизации и программирования [1]. Соответственно этому изменяется содержание алгоритмической культуры старшеклассников и учебный процесс по ее формированию.

С целью формирования надлежащего уровня алгоритмической культуры старшеклассников, в рамках современного школьного информатического образования, актуализируется задача выработки новых подходов к организации личностно ориентированного обучения алгоритмизации и программирования при решении вычислительных задач с использованием ИПС.

Решение вычислительных задач с использованием ИПС является одним из эффективных путей и средств формирования алгоритмической культуры старшеклассников, поскольку направлено на развитие логического и алгоритмического мышления, приобретения умений и навыков алгоритмической деятельности. Умение составлять алгоритмы являются важным элементом процесса решения вычислительных задач, а во время их решения с использованием ИПС это умение приобретает ключевое значение.

Внедрение курса по выбору «Решение вычислительных задач с использованием инструментальных программных средств» в систему обучения старшей профильной школы позволяет сформировать у старшеклассников четкие представления о технологии решения вычислительных задач с использованием ИПС.

Проведенный анализ научной, педагогической, психологической литературы и передового педагогического опыта показал, что проблема формирования алгоритмической культуры учащихся в процессе обучения привлекала внимание многих дидактов, психологов, учителей-практиков. Алгоритмическую культуру учащихся рассматривали в процессе обучения алгоритмизации и программирования – М.Б. Демидович, В.М. Монахов, М.П. Лапчик, В.Д. Руденко, Л.П. Червочкина и др.; при использовании ИКТ для решения учебных и практических задач – С.А. Бешенков, В.Ю. Быков, Ю.А. Дорошенко, А.П. Ершов, М.И. Жалдак, А.А. Кузнецов, Л.Г. Лучко, Л.А. Карташова, В.В. Лапинский, Ю.И. Машбиц, В.М. Монахов, Н.В. Морзе,

Ю.А. Первин, И.Ф. Тесленко и др.; как компонент информационной культуры – С.А. Бешенков, А.Ф. Верлань, А.П. Ершов, М.И. Жалдак, А.А. Кузнецов, Ю.И. Машбиц, Ю.А. Первин и др.

Несмотря на многочисленные психолого-педагогические исследования, проблема формирования алгоритмической культуры старшеклассников в процессе решения вычислительных задач с использованием ИПС не была объектом специального исследования.

**Целью данной статьи** является актуализация проблемы формирования алгоритмической культуры старшеклассников путем организации обучения старшеклассников решать вычислительные задачи предметного содержания с помощью ИПС в рамках соответствующего элективного курса.

Алгоритмическая культура, как часть общей культуры личности, характеризуется осознанием значимости процесса алгоритмизации, определенным уровнем развития логико-алгоритмического мышления и проявляется в планировании, организации и осуществлении различных видов и форм деятельности человека.

Формирование алгоритмической культуры старшеклассников – это сложный динамический процесс, который предусматривает целостную многокомпонентную систему работы учителя, направленную на: раскрытие алгоритмического содержания учебного материала; ознакомление учащихся с общими способами алгоритмизации, базовыми алгоритмическими структурами, типами алгоритмов и т.п.; подбор упражнений и задач алгоритмической направленности; формирование у учащихся умения составлять, использовать, анализировать и оценивать эффективность алгоритмов при решении задач; анализ возможностей и эффективности использования ИПС для решения вычислительных задач.

Элективный курс «Решение вычислительных задач с использованием инструментальных программных средств» рекомендуется изучать в старшей школе любого профиля обучения. Концептуальной основой конструирования его содержания является идея связи теории с практикой, формирование целостного научного мировоззрения личности; развитие интеллектуальных способностей, в частности логико-алгоритмического мышления старшеклассников; прикладная направленность обучения информатике; организация развивающего обучения с использованием ИКТ; значащий подход к процессу обучения на межпредметной основе.

Целью элективного курса является развитие алгоритмической культуры и информатической компетентности старшеклассников путем обучения учащихся разрабатывать калькуляторы для автоматизированного решения вычислительных задач предметного содержания в среде ИПС.

Задачами курса являются: развитие логико-алгоритмического мышления учащихся в процессе обучения решению вычислительных задач предметного содержания с использованием ИПС; практическая актуализация и закрепление знаний, умений и навыков учащихся по составлению алгоритмов; ознакомление

старшеклассников с процессом поэтапного решения вычислительных задач с использованием ИПС; освоение работы в среде определенных ИПС и формирования умений и навыков их использования для создания калькуляторов при решении вычислительных задач; формирование умений и приобретение личного опыта по созданию калькуляторов решения вычислительных задач определенного типа; усиление межпредметных связей, реализуемых через отбор вычислительных задач, содержанием которых являются все предметы общеобразовательной подготовки; обучение использованию математического и информатического инструментария.

Решение вычислительных задач с использованием ИПС требует наличия у старшеклассника устойчивых навыков пользователя программных средств, знания методов алгоритмизации и математического моделирования, знания фактического материала темы, с которой решается задача, владения интерфейсом и знание определенных технологий работы с используемым ИПС, умения осуществлять целенаправленный поиск информации и пользоваться справочной литературой.

Курс имеет четко выраженную практическую направленность. Доля времени, отведенного на преподавание теоретического материала, не должна превышать 40% от общего его объема. Курс тесно связан с такими учебными предметами, как информатика, математика, физика, биология, география, технология. Он расширяет и углубляет знания учащихся по этим предметам и одновременно позволяет выяснить функциональное назначение и возможности практического применения ИПС.

На уроке предусматривается непосредственная работа учащихся за компьютером, состоящая из фронтально-индивидуального выполнения упражнений, решения вычислительных задач и конструирования калькуляторов решения вычислительных задач определенного типа, что позволит постепенно овладеть содержанием курса, освоить работу в среде избранных ИПС и применить полученные теоретические знания на практике. Ученик оформляет отчет о проделанной работе, где записывает: условие вычислительной задачи, математическую модель, алгоритм решения задачи в общем виде, адаптированный к среде ИПС алгоритм решения задачи (описание технологии конструирования калькулятора), полученные результаты, выводы и защищает работу перед учителем. Примеры решения вычислительных задач и конструирования калькуляторов приведены в работе [2].

Инвариантным признаком элективного курса является его направленность на развитие интеллектуальных способностей, логико-алгоритмического мышления старшеклассников в процессе обучения решать вычислительные задачи с использованием ИПС и конструирования калькуляторов автоматизированного

решения вычислительных задач определенного типа. Конкретное предметно-задачное наполнение курса может быть различным и отличаться содержанием отобранных задач. Вычислительные задачи предметного содержания из курса математики, физики, географии, биологии и т.д. подбираются учителем по своему усмотрению.

Эффективность решения вычислительных задач с использованием ИПС в значительной степени зависит от его функциональности и правильного подбора, что в полной мере должно соответствовать содержанию и целям обучения, способствовать гармоничному развитию учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. При подборе ИПС нами учитывались такие основные критерии, как: адаптивность программного средства к школе; методическая целесообразность его применения; достаточность инструментария; простоты, интуитивно-понятный интерфейс; программная совместимость, наличие лицензии на использование. Учитывая наведенные критерии, для решения вычислительных задач в курсе было выбрано два ИПС: табличный процессор *MS Excel* и система компьютерной математики *MathCad*.

В то же время нельзя забывать о том, что ИПС является не более, чем удобным и мощным инструментом решения конкретных задач. А ученик, который не понимает сущности задач, не знает аналитических приемов и методов их решения и анализа, получая готовый результат, не будет знать, как он обосновывается и не сможет его правильно применять. Однако когда у старшеклассников математические понятия уже сформированы, при решении вычислительных задач выполнения этих операций можно автоматизировать без ущерба для обучения [3].

Итак, организационным и научно-методическим обеспечением процесса эффективного формирования алгоритмической культуры старшеклассников является личностно ориентированное обучение решению вычислительных задач с использованием ИПС в курсе по выбору «Решение вычислительных задач с использованием инструментальных программных средств».

Обучение старшеклассников решать вычислительные задачи предметного содержания направлено на формирование умений решать задачи путем выделения общих приемов и способов построения алгоритмов как последовательности вычислений и логических операций в среде ИПС для дальнейшего конструирования калькуляторов как реализаторов решения задач определенного типа.

Дальнейшие исследования по данной проблеме будут связаны с разработкой лабораторного практикума для элективного курса «Решение вычислительных задач с использованием инструментальных программных средств» и написанием соответствующего учебного пособия.

#### Библиографический список

1. Дорошенко, Ю.О. Технологичне навчання информатики: навчально-методичний посібник / Ю.О. Дорошенко, Т.В. Тихонова, Г.С. Лунева. – М., 2011.
2. Осипа, Л.В. Констрування калькулятора розв'язання квадратного рівняння з використанням інструментальних програмних засобів // Інформатика і інформаційні технології. – 2012. – № 3.
3. Жалдак, М.И. Математика с компьютером: посібник [для учителів] / М.И. Жалдак, Ю.В. Горошко, Е.Ф. Винниченко. – М., 2004.

#### Bibliography

1. Doroshenko, Yu.O. Tekhnologichne navchannya informatihkih: navchaljno-metodichnihij posibnikh / Yu.O. Doroshenko, T.V. Tikhonova, G.S. Luneva. – M., 2011.
2. Osipa, L.V. Konstruyuvannya kaljkulyatora rozvyazannya kvadratnogo rivnyannya z vihkoristannyam instrumentalnihkh programnihkh zasobiv // Informatika i informacijni tehnologii. – 2012. – № 3.
3. Zhaldak, M.I. Matematika s kompjuterom: posibnikh [dlya uchiteliv] / M.I. Zhaldak, Yu.V. Goroshko, E.F. Vinnichenko. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 378:61:681.3.06

*Aliphanova F.N., Sadyhanova R.S. CRITERIA OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL QUALITIES OF MEDICAL STUDENTS.* In the article the criteria and indicators of formation of professional and moral qualities of the medical students.

**Key words:** criteria, indicators, professional and moral qualities, a medical student.

**Ф.Н. Алипханова**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fatima2365@mail.ru;  
**Р.Ш. Садыханова**, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru

## КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье раскрыты критерии и показатели сформированности профессионально-нравственных качеств у студентов-медиков

**Ключевые слова:** критерии, показатели, профессионально-нравственные качества, студент-медик.

Выявление эффективности форм и средств воспитания профессионально-нравственных качеств у будущего медицинского работника, связано с разработкой критериев и показателей его результативности. Разработка критериев – одна из важнейших научно-педагогических проблем, поскольку они позволяют руководствоваться при оценке происходящих педагогических процессов, явлений, при формировании личностных качеств. Наличие критериев также позволяет сделать вывод об эффективных результатах воспитания личности будущих медиков.

Понятие «критерий» представляет собой признак, на основании которого делается оценка. Согласно словарю С.И. Ожегова, критерии служат неким мерилом оценки или суждения. Понятие «критерий» из Большого энциклопедического словаря представлено так: «критерий – от греческого *kriterion*, средство для суждения, признак, на основе которого производится оценка; определение, классификация чего-либо, мерило оценки; критерий выполняет следующие функции: отражает динамику измеряемого качества во времени; сочетает количественные и качественные показатели, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного рассматриваемого феномена, а главное он должен связывать все компоненты системы, которая исследуется» [1].

Поэтому ключевые требования, предъявляемые к критерию, могут предстать так:

- 1) критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является;
- 2) соответствовать дидактическим целям, характеризовать связь между ними и результатами обучения;
- 3) выражаться в таких понятиях, которые можно подвергнуть количественному анализу;
- 4) обеспечивать относительную простоту измерений, легкость расчетов, доступность и удобство в обращении;
- 5) позволять оценивать не только объем, но и качество знаний, навыков, умений; формальные результаты обучения, но и творческую работу обучающихся.

Анализ научной литературы показал, что единые критерии, показатели и уровни сформированности профессионально-нравственных качеств у студентов медицинского колледжа отсутствуют. Критерии сформированности профессионально-нравственных качеств медика можно охарактеризовать следующим образом:

- критические значения и показатели, служащие основанием для суждения о наличии или отсутствия определенных качеств личности студента путем наблюдения о мотивах, установках и тенденциях будущего медика;

- критические значения и показатели, позволяющие оценить профессиональную готовность будущих медиков с точки зрения их влияния на совершенствование и реформирование медицинской отрасли;

- критические значения и показатели как социально одобряемые нормативы профессионального поведения медиков среднего звена и алгоритмы их осуществления. При этом, «нормы понимаются не как характеристики профессионального уровня развития в какой-либо возрастной группе, а как указание на высшие возможности достижения для того или иного возраста медика» [2, с. 39].

Показатели и критерии, на основании которых можно судить об уровне сформированности профессионально-нравственных качеств медицинской сестры, двух типов: профессиональные (отвечающие за готовность выполнять те или иные медицинские задачи) и нравственные (личностные). В первую группу критериев входят такие качества медика, как высокое чувство профессионального долга, ответственность, терпение, наблюдательность, решительность, оптимизм, интуиция, взвешенность решений о личной компетенции, ум, интеллект, уважительное отношение к пациенту, внимательность к безопасности пациента, добросовестность, отзывчивость, умение сострадать, твердость характера, состояние постоянной готовности оказать помощь.



Рис.1. Уровни сформированности профессионально-нравственных качеств медика среднего звена

Во вторую группу критериев оценки сформированности профессионально-нравственных качеств входят: коммуникативность, милосердие, гуманность, благородство, сострадание, человечность, воля, энергия, собранность, хладнокровие, эмпатия, моральные знания и убеждения, навыки, умения и привычки высоконравственного поведения морально-психические установки и ценностные ориентации, трудолюбие, добросовестность.

Для того чтобы исследовать критерии сформированности профессионально-нравственных качеств будущих медиков, необходимо выделить показатели, которые существуют для этих критериев.

Критерии и показатели сформированности профессионально-нравственных качеств медика это результат исследований его профессиональной деятельности. Они включают требования к объему знаний, умений и навыков, стажу работы и образованию, а также характеризуют профессиональное поведение медика. Критерии и показатели содержат базовые характеристики, которыми обязан владеть медик среднего персонала. Условно их определяют как: знания, функции, должностные обязанности, права, ответственность. В результате анализа ряда нормативных материалов и требований, предъявляемых, к профессиональной подготовке медицинских кадров среднего звена, были сформулированы критерии и показатели профессионально-нравственных качеств медика – интеллектуально-гностический, коммуникативно-мотивационный, эмоционально-волевой и нравственно-практический

Предлагаемые критерии и показатели профессионально-нравственных качеств медика среднего звена строго взаимосвязаны, но степень их использования меняется в зависимости от этапа становления готовности к их применению.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И., Толковый Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2002.
2. Профессиональная ориентация молодежи на профессии типа человек-человек: методические рекомендации. – Л., 2008.
3. Ермолаева, М.В. Психология развития: методич. пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. – М.; Воронеж, 2000.

#### Bibliography

1. Doroshenko, Yu.O. Tekhnologichne navchannya informatikh: navchaljno-metodichnihy posibnihk / Yu.O. Doroshenko, T.V. Tikhonova, G.S. Luneva. – М., 2011.
2. Osipa, L.V. Konstruyuvannya kaljkulyatora rozvyazannya kvadratnogo rivnyannya z vihkoristannyam instrumentalnihkh programnihkh zasobiv // Informatika i informacijni tekhnologii. – 2012. – № 3.
3. Zhaldak, M.I. Matematika s komp'yuterom: posibnihk [dlya uchiteliv] / M.I. Zhaldak, Yu.V. Goroshko, E.F. Vinnichenko. – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 378

**Tsakoyev A.A. FORMATION OF SPORTS CULTURE IDENTITY OF STUDENTS.** Describes a process of forming sports culture identity of students as a result of the use of the sports-oriented physical education in terms of socio-political and economic life of the country.

**Key words:** sports, culture, personality, athletic lifestyle, athletic competence.

**А.А. Цакоев, ст. преп. ФБГОУ ВПО Северо-Осетинского гос. университета им. К.Л. Хетагурова, г. Беслан, E-mail: azamat\_cakoev@mail.ru**

## ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается процесс формирования спортивной культуры личности студентов как результат использования спортивно-ориентированного физического воспитания в условиях общественно-политической и экономической жизни страны.

**Ключевые слова:** спортивная культура, формирование личности, спортивный стиль жизни, спортивная компетентность.

В настоящее время мы наблюдаем зарождение новой системы клубной спортивной работы в рамках гуманистически ориентированного спортивного движения России. Продолжается поиск новых форм, методов и подходов к организации работы спортивных клубов, поскольку именно на основе этого представляется возможным решить весь комплекс задач, стоящих перед спортивным движением России в целом. Эти новые формы,

на основе теоретико-методологического анализа проблемы воспитания профессионально-нравственных качеств медика среднего звена, комплекса диагностических методик, которые использовались в ходе исследования, были определены уровни сформированности профессионально-нравственных качеств. Категория «уровень» отражает степень развития «готовности» применять профессиональные умения и навыки на практике. Под понятием «степень сформированности качеств» понимается устойчивая последовательность изменений качественных состояний каждого уровня студента и перехода при этом от низкого уровня до более высокого (рис. 1).

Сообщая о профессионально-нравственных качествах личности студента-медика, следует иметь в виду и такую сторону его характера, как сострадание, проявление милосердия к больному. Будущий медицинский работник не должен быть равнодушен к больному, он должен быть сосредоточен на основной задаче: что и как необходимо предпринять, чтобы практические действия дали желаемый результат. Одно из требований к характеру медика – он должен не поддаваться панике, уметь отключаться от всего, что может помешать выполнению лечебной задачи. Очень близко к данному высказыванию понятие *эмпатии*, одно из важнейших качеств будущего медика. Ермолаева М.В. связывает эмпатию с жизненным опытом и самоконтролем, отмечая, что «развитие эмпатических способностей свидетельствует об адекватном жизненном опыте и возможности самоконтроля по отношению к явлениям агрессивности, фрустрированности и ригидности» [3, с. 11].

Таким образом, система критериев формирования профессионально-нравственных качеств будущих медиков средних профессиональных медицинских учебных заведений в условиях внеучебной работы предполагает определение показателей, на основании которых оценивается уровень сформированности профессионально-нравственных качеств будущих медиков.

методы и подходы способны поднять престиж физической культуры и спорта в вузе, вовлечь в физкультурно-спортивное движение студентов. Демократичность и гуманизм должны стать отличительными чертами не только клубной спортивной работы, но и физкультурно-спортивного движения в целом.

Спорт есть сфера создания культурных ценностей, которые органично входят в содержание культуры. Так, В.М. Выдрин [1]

в подтверждение этого факта пишет: «Спорт можно с полным основанием отнести к тем видам человеческой деятельности, через которые личность проявляет свои ценности и создает их».

Л.И. Лубышева [2] выделяет в структуре ценностей спортивной культуры три компонента: общекультурный, социально-психологический, специфический. Ценностями спортивной культуры общекультурного компонента являются правовой, экономический, политический, информационный и образовательный процессы, происходящие в обществе. Социально-психологический компонент ценностей спортивной культуры включает в себя уровень общественного сознания, общественного мнения, интересов, мотивов, ценностных ориентации людей, а также уровень взаимоотношений, которые выстраиваются в сфере спорта. В целом освоение ценностей спортивной культуры возможно только в процессе организации активности человека в сфере спорта. Использование в физическом воспитании научно-технологических достижений спортивной культуры ведет к их интеграции на основе общих интересов во имя человека, создавая условия для улучшения физической подготовленности молодого поколения. Особо следует отметить необходимость уяснения тех аспектов спортивной подготовки, которые формируют личностную спортивную культуру [3].

Критериями сформированности спортивной культуры личности являются: образованность в сфере спорта; психические и физические качества и спортивные способности; мотивационно-ценностное отношение к спортивной деятельности; умения и навыки эффективно осуществлять спортивную деятельность; способность показывать высокий спортивный результат; спортивный стиль жизни.

Спортивная культура содержит специфический результат человеческой деятельности, средства и способы преобразования физического и духовного потенциала человека путем освоения ценностей соревновательной и тренировочной деятельности, а также тех социальных отношений, которые обеспечивают ее эффективность. Необходимо сформировать у занимающихся интерес и желание больше узнать о спорте, участвовать в соревнованиях, стать физически более подготовленным, попробовать себя в новой деятельности. На основе знаний и мотивации формируется ценностное отношение к деятельности. К числу наиболее важных знаний относятся: понятия о «спорте», «соревновательной деятельности», «спортивной тренировке», понимание процессов формирования и развития физических качеств, спортивной формы, средств и методик, которые при этом используются, понимание роли самого спортсмена в достижении высокого спортивного результата, информация об истории развития спорта.

Ценности играют важную роль в регуляции поведения людей. Они выступают как принципы, цели, средства деятельности, как образцы и модели поведения, которым следуют люди, как идеалы, на которые они ориентируются в своей деятельности. Сформировать ценностное отношение к спорту – значит заложить основы спортивной культуры личности.

Л.И. Лубышева [2] выделяет объективные показатели сформированности спортивной культуры личности, объединенные в следующие блоки: **интеллектуально-мотивационный блок**: образованность в сфере спорта, положительная мотивация и интерес, ценностное отношение к спортивной деятельности; **операционный блок**: физические качества, и спортивные способности, комплекс психических качеств (интеллект, воля, внимание), психологическая устойчивость, жизнеспособность, умения и навыки эффективно осуществлять спортивную деятельность, показывать высокий спортивный результат; **деятельностный блок**: реальное поведение индивида и его активность в сфере спорта, участие в соревнованиях с соблюдением принятых в спорте норм, традиций, образцов поведения, ведение спортивного стиля жизни.

Формирование спортивной культуры личности может быть определено тремя уровнями: низкий, средний и высокий. От прохождения каждого этапа зависит то, в какой степени сформированы знания, мотивация, интересы, потребности, спортивная квалификация и спортивный стиль жизни. Исходя из этого, можно говорить о сформированности спортивной культуры личности. С ориентацией на личностный подход связаны введения в психологию понятий «стиль жизни» и «стиль поведения», выделением и описанием инструментальной и компенсаторной функций стиля и его интегративных возможностей по отношению к различным личностным структурам и поведению. В определениях стиля деятельности и стиля жизни отражается единая сущность индивидуального стиля как типичной для данного человека системы способов и приемов, психологических средств, посредством которой он сознательно или стихийно самосовершенствуется, реализуя во вне свою индивидуальность.

В последнее время часто упоминается понятие физкультурно-спортивный стиль жизни. Ученые рассматривают физкультурно-спортивный стиль жизни как способ самовыражения личности средствами физической культуры и массового спорта и должно происходить в результате успешного протекания пяти взаимосвязанных процессов: присвоения спортивных ценностей (хочу); развития физических, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств (могу); освоения спортивных знаний (знаю); овладения спортивными умениями и навыками (умею); обогащения субъектного спортивного опыта (имею); спортивного стиля жизни (буду).

Одним из путей достижения цели является использование в учебном процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов, а также применение инновационных технологий, успешно зарекомендовавших себя в образовательной практике. Использование данного подхода позволяет создавать условия для формирования личности, которая обладает устойчивыми интересами и потребностями к ценностям физической культуры и спорта; стремится к приобретению и творческому использованию новых знаний, умений и навыков; заботится о повышении уровня своего здоровья. Таким образом, студент, включенный в активную деятельность спортивного клуба, осваивает не только спортивные навыки и умения, но и формирует спортивную культуру.

#### Библиографический список

1. Выдрин, В.М. Физическая культура как ценность. – Л., 1976.
2. Лубышева, Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Теория и практика физической культуры. – 2001.
3. Баринов, С.Ю. Педагогические основы формирования спортивной культуры личности: монография. – М., 2009.
4. Магин, В.А. Инновационность системы подготовки студентов по направлению «Физическая культура» как средство повышения их конкурентоспособности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6-1.

#### Bibliography

1. Vihdrin, V.M. Fizicheskaya kul'tura kak cennost'. – L., 1976.
2. Lubihsheva, L.I. Social'naya rol' sporta v razviti'i obshchestva i socializacii lichnosti // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tur. – 2001.
3. Barinov, S.Yu. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya sportivnoy kul'turnoy lichnosti: monografiya. – M., 2009.
4. Magin, V.A. Innovacionnost' sistemih podgotovki studentov po napravleniyu «Fizicheskaya kul'tura» kak sredstvo povysheniya ikh konkurentosposobnosti // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya. – 2011. – № 6-1.

Статья поступила в редакцию 22.06.13

УДК 14.15.15

**Bologova N.A. THE MODEL OF REFLECTIVE POSITION OF THE MANAGEMENT STAFF OF THE PROCESS OF IMPROVEMENT OF QUALIFICATION.** The article describes the project of creation of models of formation of reflective position of management staff College in professional development. Shows the principles and criteria of constructing such a model is given content characteristics of the model part.

**Key words:** model, modeling, principles, criteria.

**Н.А. Бологова, соискатель каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский гос. университет физической культуры», г. Челябинск, E-mail: nbologova@mail.ru**

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье описывается проект создания модели формирования рефлексивной позиции управленческих кадров колледжа в процессе повышения квалификации. Показаны принципы и критерии конструирования такой модели, дается содержательная характеристика подсистем модели.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, принципы, критерии.

Одной из важных характерных особенностей современной педагогики является широкое применение моделирования для решения задач проводимых изысканий. Тем не менее, в педагогической науке не сложилось единства взглядов на понятия «модель» и «моделирование».

«Модель», по мнению В.В. Давыдова, «объединяет общие моменты, раскрывающие ценность и содержание изучаемого явления» [1, с. 46]:

- модель является средством научного познания;
- модель – заместитель реального предмета или явления, который в каком-то отношении более удобен для изучения;
- модели охватывают только те свойства прототипа, которые существенны в данной ситуации, и которые являются объектом исследования;
- модели однозначно соответствуют оригиналу.

В свою очередь Э.Г. Юдин считает, что «моделирование – это и специфический способ познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой – в модели» [2, с. 46].

Т. Новацкий под моделированием понимает «опосредованное (теоретическое или практическое) оперирование объектом, при котором исследуется не сам объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познавательным объектом, способная защищать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом объекте» [3, с. 113].

«Модель является гносеологическим образом в силу того, что всегда при мысленном, а также и материальном построении модели ее следует рассматривать как систему, гносеологически вторичную по сравнению с объектом познания. При этом понятие гносеологического образа охватывает не только индивидуальное сознание, но и общественное и не только сознание, но и предметную деятельность, поэтому предполагает также учет средств реализации, воплощения и сохранения информации, которая накапливается обществом», – полагает В.А. Штофф [4, с. 73].

Существует и ряд других разнообразных определений. В силу универсальности понятий «модель» и «моделирование», многообразия функционирующих в гносеологической и образовательной практике моделей, представляется весьма затруднительным выделение такого единого определения, которое удовлетворило бы все сферы научного исследования.

Однако, в вышеприведенных и других определениях «модели», так или иначе, выделяются ее следующие признаки [5, с. 41]:

- отражение и (или) воспроизведение (имитация) изучаемого объекта, процесса в модели;
- способность к замещению познавательного объекта, процесса;
- способность давать новую информацию;
- наличие точных условий и правил построения модели и перехода от информации модели к информации об объекте.

Признаки «модели» наиболее ярко проявляются в формулировке требований, которые предъявляются педагогической наукой к ним: «простота, оптимальность, наглядность, наличие постулатов (включая феноменологические и полумпирические законы), конструктивность, наличие языка (естественного или искусственного), присутствие в моделях элементов обобщенности, абстракции, научной фантазии, аналогии, гипотетичности» [6, с. 62-63].

Существующие признаки, свойства, требования и характеристики моделей позволяют углубить понимание сути этой категории.

Например, к числу важных характеристик моделей относят [7, с. 148]: цели моделирования; функции моделей; формы моделирования; этапы моделирования и другое.

Вышеприведенные заимствования по ряду теоретических посылов процесса моделирования легли в основу разработки авторской модели формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации.

На основании вышесказанного под «моделью» мы будем понимать такое *методологическое средство, которое, отображая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способно воспроизводить эти связи, давая новое знание об исследуемом объекте.*

Опираясь на мнение Б.С. Гершунского [8, с. 115], мы выделяем следующие этапы моделирования исследуемого нами феномена «формирование рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации»:

- первый этап носит поисковый характер и связан с созданием общих представлений о модели того или иного объекта или процесса, разработкой исходной модели, которая является наиболее общей схемой и носит гипотетический характер;
- второй этап имеет познавательный характер и представляет собой единство практической деятельности, направленной на работу с моделями;
- третий этап предполагает теоретический анализ результатов мысленного и реального исследования моделей, их включение в более общую систему знаний, разработку путей практической реализации для решения задач исследования, возникающих при использовании данной модели.

При разработке «модели формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации» мы исходили из того, что эта модель должна отражать следующие аспекты:

- требования, предъявляемые обществом к уровню рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в современных условиях;
- организацию процесса повышения квалификации управленческого персонала колледжа;
- содержание и возможности процесса повышения квалификации управленческого персонала колледжа для целей формирования их рефлексивной позиции;

● комплекс педагогических условий по реализации модели формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации.

При разработке модели формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации мы интерпретировали некоторые идеи моделирования С.В. Кривых [9], Л.М. Митиной [10], О.Б. Модулиной [11], С.А. Нелюбова [12], С.В. Шутюка [13] и других, используемые ими в своих изысканиях.

Основой построения авторской модели формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации является идея перевода на иной уровень организации данного феномена путем мобилизации внутренних резервов личности управленческих кадров, побуждения новых сил и потенциальных возможностей.

Обратимся к рассмотрению модели формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации, которая апробирована и положительно зарекомендовала себя по результатам опытно-экспериментальной работы.

Данная модель представляет собой системно-целостное образование, состоящее из взаимосвязанных блоков: мотивационно-целевого; функционально-содержательного; оценочно-результативного, а также педагогических условий. В качестве цели выступает сформированная рефлексивная позиция управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации.

Система принципов, характеризующих закономерности формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации включает в себя: принцип полилогического самоопределения и приоритета самостоятельности обучения субъектов повышения квалификации; принцип приоритета положительной обратной связи; принцип конструктивного взаимодействия и совместной деятельности субъектов повышения квалификации; принцип многокритериальной постановки и решения профессиональных задач; принцип вариативности, гибкости и индивидуализации повышения квалификации; принцип создания свободного пространства для инициативы и индивидуальной ответственности субъектов повышения квалификации; опора на опыт взрослого обучающегося; актуализация результатов повышения квалификации.

Функционально-содержательный блок связан с определением содержания и организацией процесса формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в ходе повышения квалификации. В нем представлено содержание курса повышения квалификации, этапы и методика формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации.

Важно отметить, что, конечно же, процесс формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа является целостным, непрерывным, динамичным, неравновесным, нелинейным. Выделение этапов осуществлено нами условно. Выделенные нами этапы не совпадают с уровнями сформированности рефлексивной позиции управленческого персонала, так как каждый последующий этап реально может быть переходом на нижележащий уровень, либо отдельным изменением в процессе исследуемой позиции без перехода на какой-либо другой уровень. Хотя определенная их зависимость и существует. Они, прежде всего, призваны охарактеризовать определенную содержательную завершенность процесса и его качественно-функциональный характер. Так, подготовительно-диагностический этап включает изучение исходного уровня рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа; выявление индивидуальных проблем, противоречий в ходе формирования рефлексивной позиции; определение индивидуальных целей, задач и путей их решения; другое. Этап теоретической и практической подготовки включает освоение теоретических ос-

нов осуществления рефлексии, практическое применение знаний о рефлексии и воспроизведение рефлексивных приемов в педагогической практике. И, наконец, заключительный этап – осмысленное применение рефлексии в профессиональной деятельности, творческое применение рефлексии как средства профессионального развития, опора на рефлексии на как способ методологического обоснования изменений в педагогической практике.

Оценочно-результативный блок включает в себя критериально-оценочную базу; уровневую характеристику сформированности рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации; прогнозируемый результат.

Рассматривая рефлексивную позицию как систему ценностных, когнитивных, интеллектуальных и деятельностных отношений его к профессиональной образовательной действительности и субъектам среднего профессионального образования, основанную на критическом осмыслении оснований, характера, структуры, процессов и результатов собственной профессиональной деятельности, мы выделяем четыре критерия уровня сформированности у управленческого персонала колледжа рефлексивной позиции. А именно: ценностный критерий; когнитивный, интеллектуальный и деятельностный критерий.

Ценностный критерий отражает совокупность ценностных и смысловых установок управленческого персонала колледжа к осуществлению рефлексии в профессиональной деятельности. Когнитивный критерий отражает систему представлений и знаний управленческого персонала колледжа о рефлексии, её концептуальных схемах, приёмах и методах осуществления. Интеллектуальный критерий отражает совокупность умений и навыков управленческого персонала колледжа осуществлять рефлексии собственной профессиональной деятельности. Деятельностный критерий отражает совокупность практических действий управленческого персонала колледжа по осуществлению рефлексии в педагогической практике.

Уровни сформированности рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации выступают результатом процесса этого формирования. Под уровнем сформированности рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа мы понимаем степень проявления показателей, характеризующих у управленца колледжа сложность рефлекслируемого содержания и рефлексивных стратегий.

В разработанной модели нами выделено три уровня сформированности рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации: низкий, средний, высокий.

Низкий (интуитивно-рецептурный) уровень – характеризуется, как правило, неосознанным применением рефлексии в профессиональной деятельности.

Средний (инструментальный) уровень – характеризуется переходом к осознанному применению рефлексии в профессиональной деятельности.

Высокий (творческо-методологический) уровень – характеризуется готовностью управленцев (менеджеров образования) использовать рефлексии как средство, обеспечивающее продуктивность их профессиональной деятельности: управленец (менеджер образования) способен проектировать профессиональную деятельность и выстраивать индивидуальный маршрут своего профессионального развития; управленец (менеджер образования) способен не только осмысливать, но обосновывать изменения образовательной действительности, субъектом которых он является.

Таким образом, нами представлена модель формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в ходе повышения квалификации, что позволяет в дальнейшем на перейти к рассмотрению методик ее реализации.

#### Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1989.
2. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М., 1978.
3. Новацкий, Т. Основы дидактики профессионального обучения. – М., 1979.
4. Штофф, В.А. Роль модели в познании. – Л., 1963.
5. Юсуфбекова, Н.Р. Педагогическая аксиология как часть педагогической инноватики // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1990.
6. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды исследовательского центра / под ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. – М., 1995.

7. Назарова, О.Л. Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003.
8. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1997.
9. Кривых, С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений при изучении химии в современной школе Спецкурс для учителей и методические рекомендации. – Новокузнецк, 1998.
10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
11. Модулина, О.Б. Формирование у педагога рефлексивной позиции в процессе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009.
12. Нелюбов, С.А. Становление и развитие профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения: дис. ... д-ра пед. наук. – Новосибирск, 2008.
13. Шутюк, С.В. Непрерывное профессиональное развитие управленческих кадров: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1998.

## Bibliography

1. Davihdov, V.V. Problemih razvivayuthego obucheniya. – M., 1989.
2. Yudin, Eh.G. Sistemniy podkhod i princip deyatel'nosti. – M., 1978.
3. Novackiy, T. Osnovih didaktiki professional'nogo obucheniya. – M., 1979.
4. Shtoff, V.A. Rolj modeli v poznanii. – L., 1963.
5. Yusufbekova, N.R. Pedagogicheskaya aksiologiya kak chastj pedagogicheskoy innovatiki // Novije issledovaniya v pedagogicheskikh naukah. – M., 1990.
6. Novoe kachestvo vihshego obrazovaniya v sovremennoy Rossii (soderzhanie, mekhanizmi realizacii, dolgosrochniye i blizhaysiye perspektivi). Konceptual'no-programmniy podkhod // Trudih issledovatel'skogo centra / pod red. N.A. Seleznevoj, A.I. Subetto. – M., 1995.
7. Nazarova, O.L. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa v professional'no-pedagogicheskom kolledzhe: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2003.
8. Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (V poiskakh praktiko-orientirovannihk obrazovatel'nihih koncepcij). – M., 1997.
9. Krivikh, S.V. Metodika priobtheniya uchathikhsya k metodam nauchnogo poznaniya kak sredstva formirovaniya reflektivnihih umeniy pri izuchenii khimii v sovremennoy shkole Speckurs dlya uchiteley i metodicheskie rekomendacii. – Novokuzneck, 1998.
10. Mitina, L.M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. – M., 1998.
11. Modulina, O.B. Formirovanie u pedagoga reflektivnoy pozicii v processe dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl, 2009.
12. Nelyubov, S.A. Stanovlenie i razvitie professional'noy pozicii rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Novosibirsk, 2008.
13. Shutjuk, S.V. Neprerivnoe professional'noe razvitie upravlencheskih kadrov: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1998.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 373

**Drakina I.K. REQUIREMENTS OF A FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD TO PROFESSIONAL ABILITIES OF STUDENTS.** Article opens requirements of a federal state educational standard to formed professional abilities of students in educational process.

**Key words:** federal state educational standard, professional abilities, educational process of students.

**И.К. Дракина, д-р пед. наук, проректор ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: irakonstant@yandex.ru**

## ТРЕБОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ УМЕНИЯМ СТУДЕНТОВ

Статья раскрывает требования федерального государственного образовательного стандарта к формируемым профессиональным умениям студентов в учебном процессе.

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональные умения, учебный процесс студентов.

Формирование профессиональных умений специалиста исследуется многими педагогами и психологами с разных позиций: деятельностного подхода, единства личности, сознания и деятельности, взаимосвязи процессов деятельности и общения (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

С 90-х годов XX века развивается подход к профессиональной подготовке, исходя из модели деятельности специалиста (В.Е. Анисимов, И.А. Володарская, Н.В. Кузьмина, А.М. Митина, Н.Н. Нечаев, И.О. Пантина, Л.Г. Семушина, Н.Ф. Талызина и др.). При описании целей обучения используется язык типовых задач / умений / видов деятельности / функций.

Выполнено много исследований, направленных на формирование профессиональных компетенций будущего специалиста (Т.П. Аванесова, А.П. Астадурьян, Л.К. Борозенец, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, М.Г. Евдокимова, В.Н. Зыкова, О.Ю. Искандарова, Э.П. Комарова, Т.В. Кускова, Н.Л. Кучеренко, Т.А. Лопатухина, Т.В. Лучкина, Ю.В. Маслова, Р.П. Мильруд, А.Б. Самсонова, О.В. Фадейкина, Л.Б. Фишкова, Л.П. Халяпина, И.А. Цатурова, М.З. Шишло и др.). Они связываются с его готов-

ностью к профессиональной рефлексии, самореализации и саморазвитию.

Несмотря на выраженную тенденцию профессионализации преподавания в вузе, процесс обучения ведется фактически отдельно с формированием профессиональных компетенций будущего специалиста. На пути интеграции процесса обучения и формирования профессиональных компетенций лежит целый ряд противоречий:

– между целями, содержанием, формами организации, условиями учебной деятельности студента и профессиональной деятельности специалиста;

– между преобладанием теоретической подготовки студента и необходимостью практического использования знаний в профессиональной деятельности специалиста;

– между ориентацией обучения на «передачу» студентам фрагментарных предметно-технологических умений и навыков, с одной стороны, и необходимостью использования их системы в процессе практической деятельности специалиста – с другой;

– между получением студентом знаний «в статике» и необходимостью их развертывания во времени и пространстве в тех-

нологических процессах будущего труда (требование «оперативности», по В.Д. Шадрикову);

- между системностью, ситуативностью, межпредметностью, надпредметностью, мотивированностью использования общих и профессиональных компетенций специалиста и их формированием в рамках отдельных учебных курсов.

В социально-экономических исследованиях последних лет прослеживается осознанность необходимости критического осмысления сложившейся практики подготовки профессиональных кадров. Данная практика объясняется кардинальными изменениями в социально-экономическом направлении жизни нашей страны, появлением новых ценностей в образовании, новых и устойчивых запросах общества на профессионально подготовленного специалиста.

Несмотря на очевидную необходимость перемен через поиск инноваций в содержании и технологии обучения, большинство нововведений не выходят за рамки сложившейся системы подготовки специалиста и не ведут к ее коренному реформированию. Реорганизация профессиональных учебных заведений затрагивает, в первую очередь, организационные, но не содержательные стороны профессионального образования. По мнению В.А. Болотова [1], С.В. Кривых [2], В.Я. Никитина [3] В.А. Слестина [4], В.И. Слободчикова [5], необходимо осмысление феномена современного профессионального образования, его социокультурной, гуманистической сущности. Если этого не произойдет, то оно будет перестраиваться эпизодически через частные модернизации, а значит, приобретет эклектичный несистемный характер.

При всех различиях в подходах исследователей к обозначенной проблеме, все единодушно в утверждении, что профессиональные образовательные учреждения, ориентированы на подготовку специалиста, транслятора основ научных и предметных знаний. Подобная практика в определенной степени провоцируется достаточно традиционным построением и традиционным подходом к отбору содержания профессиональной подготовки будущего специалиста.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования предусматривает описание профессиональных умений выпускника и студента в нескольких аспектах:

- аспект квалификационной характеристики, в рамках которой на основе выделения видов профессиональной деятельности сформулированы основные умения.

- аспект освоения общепрофессиональных дисциплин, в ходе изучения которых на основе совокупного профессионального знания выпускник должен овладеть достаточно многочисленными профессиональными умениями.

Аспект изучения дисциплин предметной подготовки (то есть обучения по предметам, имеющим наибольшие резервы в профессиональном становлении студента) также достаточно широк. Очень важным в этой связи представляется вопрос о критериях сформированности профессионального умения как рефлексивно-смыслового личностного образования.

В педагогической литературе *критерий* характеризуется как средство, с помощью которого измеряются уровни, степени проявления того или иного явления. Посредством применения критериев выделяется преимущество какого-либо выбора по сравнению с остальными, проверяется соответствие результата поставленной цели или дается оценка степени ее реализации. *Критерий* рассматривается как *эталон*, на основе которого *осуществляется оценка*, сравнение реальных явлений.

Главными характеристиками понятия «*показатель*» являются конкретность и диагностичность, что предполагает доступность показателя для наблюдения, учета и фиксации, а также позволяет рассматривать показатель как более частное по отношению к критерию, а значит измерителем последнего. В отечественной и зарубежной педагогике понятие «показатель» иногда заменяются понятиями «измерители», «индикаторы» (performance indicators) (В.А. Капней, С.Е. Шишов, М. Lorraine, J. E. Neal, В. P. Nedwerk, R. J. Shavelson).

В соответствии с целями профессионального образования и пониманием профессионального становления будущего специалиста мы определили следующие критерии профессионального становления студента в профессиональном учебном заведении: деятельностный и субъектный. И деятельностный,

и субъектный критерий характеризуют профессиональные умения, определяемые методологическими признаками общности: особенного и единичного.

Деятельностный критерий предназначен для оценки эффективности владения студентами способами решения профессиональных задач и конкретизируется такими показателями как:

- *операциональность* – операциональная полнота решения профессиональной задачи;

- *альтернативность* – наличие нескольких вариантов решения профессиональной задачи;

- *аргументационность* – логически непротиворечивое обоснование, аргументация выбора решения профессиональной задачи;

Субъектный критерий отражает индивидуальные и личностные особенности студентов и конкретизируется следующими показателями:

- *рефлексивно-оценочным* – самооценивание и анализ собственной деятельности,

- *мотивационно-ценностным* – удовлетворенность участников занятий, сформированность положительного ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Выделенные показатели соответствуют тем требованиям к профессиональному умению, которые определяют суть умения как рефлексивно-смыслового личностного образования.

Операциональный показатель индицируется через решение предлагаемых студенту производственных ситуаций, содержание которых отражает его профессиональные умения на общем методологическом уровне.

Альтернативный показатель используется на основе применения метода оппонирования в ходе организации учебных и внеучебных занятий, а также при выполнении студентами заданий на поиск вариативных и нестандартных решений.

Аргументационный показатель применим в ситуациях коллективных дискуссий и выработки групповых решений.

Рефлексивно-оценочный показатель используется в организации внеучебных занятий через модерационные формы взаимодействия студентов и преподавателя-модератора.

Мотивационно-оценочный показатель применяется через использование опросных методов (анкетирование, интервьюирование, метод независимых характеристик), а также через наблюдение за самостоятельной деятельностью студентов и проявления их инициативы в проектных видах деятельности.

Проанализировав требования федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования к профессиональным умениям студента вуза, колледжа, мы пришли к следующим выводам:

1. Все профессиональные образовательные программы, регламентируемые образовательными стандартами, имеют кроме основной, образовательные программы дополнительных компетенций по усмотрению образовательного учреждения.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования описывает профессиональные умения выпускника в трех аспектах:

- квалификационной характеристики (немногочисленные базовые умения),

- блока общепрофессиональных дисциплин (многочисленные профессиональные умения),

- блока предметной подготовки (профессиональные умения, имеющие наибольшие резервы в профессиональном становлении студента). Это обстоятельство указывает на две тенденции в выделении профессиональных умений: общего (целостного) и особенного в перечнях профессиональных умений, предусматриваемых федеральным государственным образовательным стандартом.

3. Сгруппировав профессиональные умения, овладеть которыми должен студент в соответствии с методологическими признаками общего, особенного и частного, мы выделили субъектный и деятельностный критерии профессионального становления будущего специалиста и поставили задачу с помощью выделенных критериев сформированности профессиональных умений определить совокупность средств не только учебной, но и социально направленной деятельности студентов, которые могут эффективно способствовать их профессиональному становлению.

## Библиографический список

1. Болотов, В.А. Теория и практика реформирования педобразования в условиях социальных перемен. – Волгоград, 1989.
2. Кривых, С.В. Теоретические основы проектирования основной образовательной программы и учебного плана вуза в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Академия профессионального образования. – 2012. – № 4.
3. Никитин, В.Я. Интеграция России в европейское единое образовательное пространство // Академия профессионального образования. – 2012. – № 4.
4. Слостенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Современная педагогика. – 2001. – № 10.
5. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000.

## Bibliography

1. Bolotov, V.A. Teoriya i praktika reformirovaniya pedobrazovaniya v usloviyakh socialnykh peremen. – Volgograd, 1989.
2. Krivikh, S.V. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya osnovnoy obrazovatel'noy programm i uchebnogo plana vuza v usloviyakh realizacii federalnykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov // Akademiya professional'nogo obrazovaniya. – 2012. – № 4.
3. Nikitin, V.Ya. Integraciya Rossii v evropeyskoe edinoe obrazovatel'noe prostranstvo // Akademiya professional'nogo obrazovaniya. – 2012. – № 4.
4. Slastenin, V.A. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya / V.A. Slastenin, A.I. Mithenko // Sovremennaya pedagogika. – 2001. – № 10.
5. Slobodchikov, V.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 378.12

*Kukharchik E.N., Fedosenko E.V. THE FEATURES OF THE MODELS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION TEACHERS IN SECONDARY SCHOOLS IN RUSSIA AND SPAIN.* The article considers the model of professional self-realization of the teacher on the basis of acme synergetics research, described the features of the self-assessment models of professional teacher of secondary schools of Russia and Spain. Analyzed macro top professional self-realization, Russian and Spanish teachers. Provides diagnostic studies and comparative analysis of the motives of professional teacher of secondary schools of Russia and Spain.

**Key words: professional self-realization, professional self-realization of the teacher of a secondary school, a model of professional self-realization of the teacher, macro top professional self-realization of the teacher, the motives of professional self-realization of the teacher**

*Е.Н. Кухарчик, учитель химии, Международная школа Герценовского университета (МШГУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: suz18@graffiti.net; Е.В. Федосенко, канд. психол. наук, директор РОО «Научный центр развития личности «Акме», г. Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru*

## ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ РОССИИ И ИСПАНИИ

В статье рассмотрены модели профессиональной самореализации педагога на основе акмесинергетических исследований, описаны особенности самооценки моделей профессиональной самореализации педагогов общеобразовательных школ России и Испании. Анализируются макровершины профессиональной самореализации российских и испанских педагогов. Приводятся диагностические исследования и сравнительный анализ мотивов профессиональной самореализации педагогов общеобразовательных школ России и Испании.

**Ключевые слова: профессиональная самореализация, профессиональная самореализация педагога общеобразовательной школы, модели профессиональной самореализации педагога, макровершины профессиональной самореализации педагога, мотивы профессиональной самореализации педагога.**

Процесс профессиональной самореализации на протяжении всего жизненного пути человека мы рассматриваем с позиций акмесинергетического исследования В.П. Бранского и С.Д. Пожарского [1]. Если условно представить процесс самореализации специалиста как движение самоорганизующейся системы к вершине, т.е. акме (как высшей ступени совершенства), можно составить классификацию моделей процессов этого движения: одновершинная, многовершинная, макровершинная и безнизиная.

Мы использовали методику «Модель непрерывной самореализации профессионала» (Е.В. Федосенко) [2]. Цель этой методики заключается в самоанализе непрерывного процесса самореализации специалиста. Испытуемому предлагалось выбрать ту модель, которая субъективно соответствует его профессиональному пути. По варианту выбора модели специалистом можно судить о характере его собственной профессиональной самореализации на протяжении всего жизненного пути (рис. 1).

Нетрудно заметить, что многовершинная модель является частным случаем (фрагментом) макровершинной модели, так же, как и безнизиная модель является частным случаем (фрагментом) макровершинной модели. В этой модели имеется несколько акме, но среди них есть доминирующая вершина, господствующая над другими.

Одновершинная и многовершинная модели являются частными случаями макровершинной модели. Но и безнизиная модель является тоже частным случаем (представляет собой восходящую ветвь одновершинной модели, обрывающуюся на вершине). Таким образом, при анализе классических акмеологических моделей необходимо подчеркнуть, что все они являются частными случаями макровершинной модели, которая характеризуется принципом восхождения вверх от одной точки совершенства до другой; их условно можно назвать восходящими моделями [3; 4]. Достигнув акме, система продолжает функционировать, приближаясь к своему концу. Однако финал процесса самореализации профессионала может быть различным: от профессиональной стагнации до, наоборот, высшей точки профессиональной самореализации.

С помощью методики «Модель непрерывной самореализации профессионала» нами было обследовано специалистами общеобразовательных учреждений обоих выборок. Большинство обследуемых российской выборки отдавало предпочтение макровершинной модели (рис. 2.), в испанской выборке наблюдалась склонность к безнизиной модели (не имеющей точек спада), которая отечественными педагогами практически не выбирается. Причем выявлена интересная зависимость – чем боль-

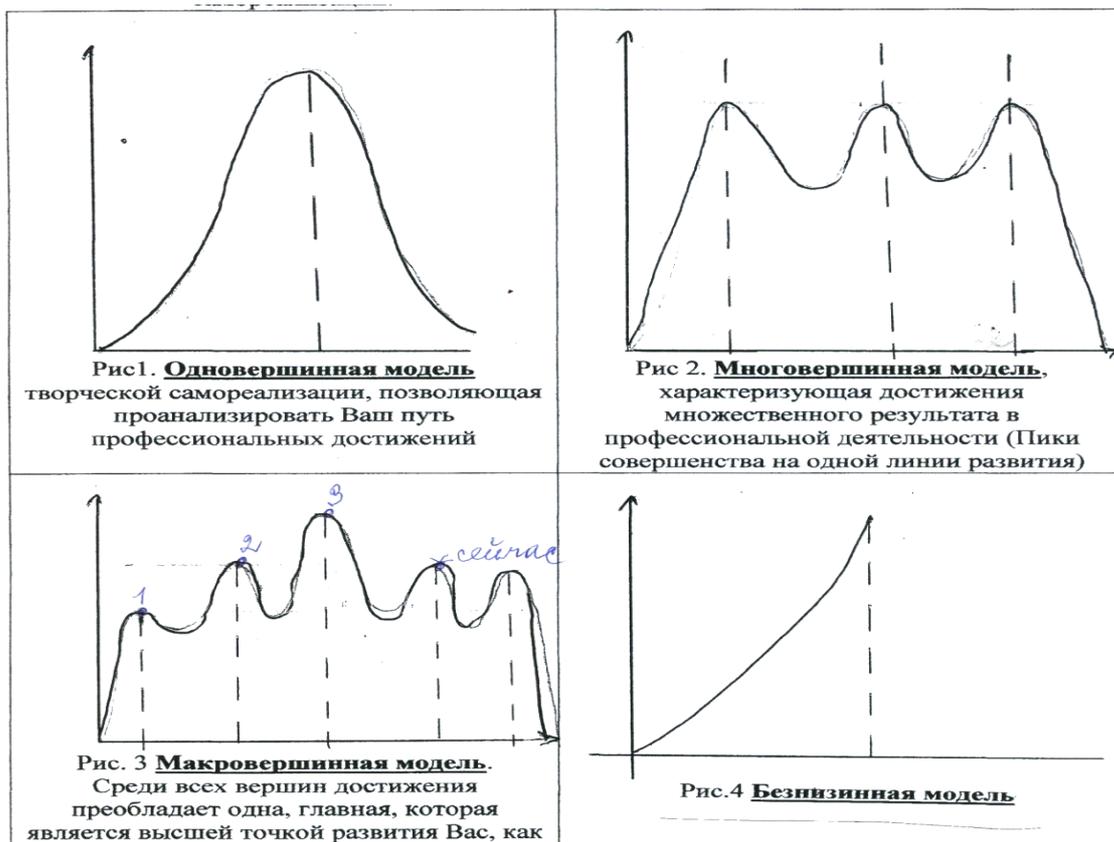


Рис. 1. Модели профессиональной самореализации педагога

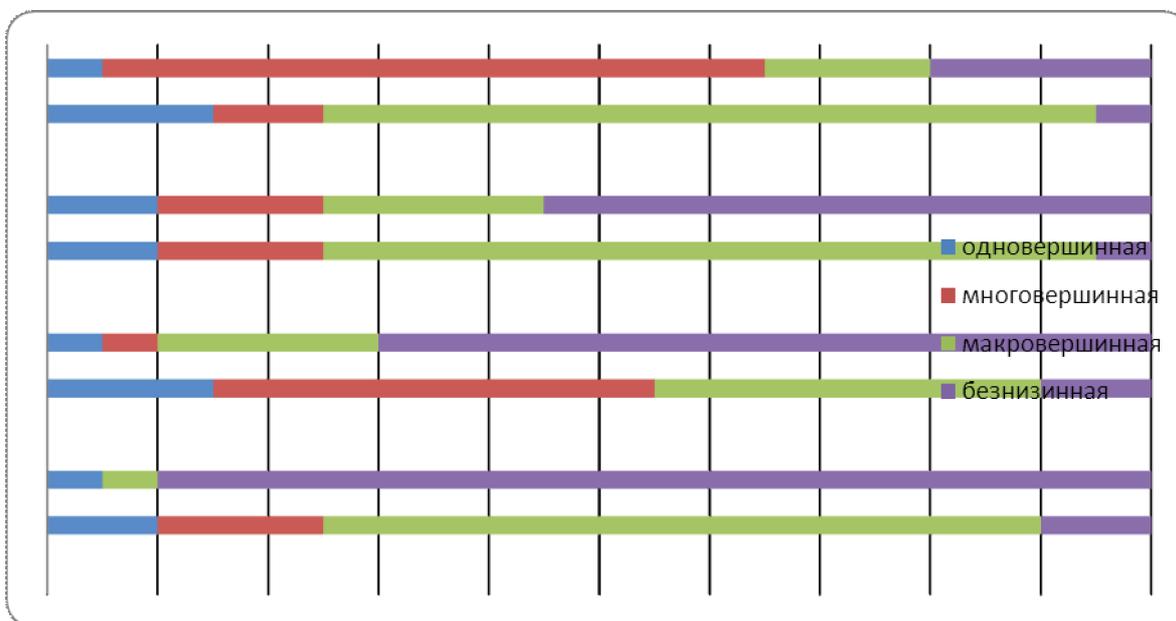


Рис. 2. Особенности выбора моделей профессиональной самореализации педагогов России и Испании

ше стаж педагогической деятельности, тем выше выраженность выбора многовершинной модели ( $r = 0,354$ ;  $p < 0,05$ ).

Далее мы предлагали на выбранной модели отметить точку, на которой специалист находится на данный момент (за точку отсчета предлагалось принимать период выбора профессии). В результате было установлено, что половина (50% от выборки) обследуемых российских педагогов находятся в процессе профессиональной самореализации. Однако оставшаяся половина обследуемых разделилась на две равные группы. Представители первой группы (30%) полагали, что они уже самореали-

зовались, их процесс профессиональной самореализации окончен, так как достигли своего пика в развитии. Причем этот пик в большинстве случаев был связан с административной должностью (заместитель директора или директор учреждения). Во второй группе обследуемые (15%) отмечали, что пик их профессиональной самореализации уже позади и сейчас они движутся в направлении профессиональной стагнации. Мы склонны связывать такие результаты в первую очередь с возрастными особенностями испытуемых, а также с особенностями их профессиональной деятельности. Ведь профессиональное выгорание



Рис. 3. Условные основные мотивы профессиональной самореализации педагогов России и Испании по результатам самоанализа

у людей, выбравших профессию в системе «человек – человек», значительно выше, по сравнению с другими специальностями.

В этом плане показательные сравнительные исследования особенностей самооценки процесса профессиональной самореализации испанскими коллегами. Так, около 90% от общей выборки специалистов отмечают, что они еще не самореализовались, не достигли своего пика и находятся на середине пути к пику профессиональной самореализации. Около 10% педагогов отмечают, что их пик профессиональной самореализации уже позади, и они чувствуют, что карьера идет на спад, часто это отмечают специалисты, отработавшие более 31 года в педагогике, что вполне объяснимо. Нам не удалось увидеть в результатах по испанской выборке группы специалистов, еще достаточно молодых (от 45 лет и старше), но считающих, что они уже самореализовались, что они на пике и им, принципе, уже учиться и стремиться не к чему, так они уже достигли – должности директора, зама директора или высшей категории. Таким образом, мы можем сделать вывод, что эта группа специалистов считает, что будет оставаться на пике еще долгие годы профессиональной самореализации как бы само собой, недооценивая тот факт, что остановка в движении – это чаще всего, откат назад в профессиональном и личностном развитии. У испанских коллег мы не увидели подобных результатов, можно условно выделить *два типа мотивации испанских коллег, находящихся в процессе профессиональной самореализации:*

- 1) к профессиональному развитию, обучения и самореализации через всю жизнь;
- 2) к профессиональному развитию с целью все большего повышения материального достатка.

В этом плане очень показательны комментарии испанских коллег (данные в конце методики) относительно своей профессиональной самореализации. Учитывая первый тип мотивации, можно отметить содержательный комментарий *Даниэля (35 лет, учитель иностранного языка): «Самореализация для меня – это процесс, посредством которого я стремлюсь к достиже-*

*нию моего потенциала как учителя и исследователя. Это постоянное стремление к совершенствованию и оно не иссякает никогда. Являясь человеком, который верит в обучение через всю жизнь, я никогда не остановлюсь на своем пути достижения целей. Хотя, скорее всего вершина, к которой стремлюсь, я не буду ставить ее на недостижимый уровень. Пик моей карьеры (еще не настал) будет, когда я приобрету известность (как преподаватель) на международном уровне. Сейчас я на середине пути к вершине».* Даниэль пишет докторскую диссертацию в Великобритании и его мнение можно называть не единичным, а достаточно часто встречающимся у педагогов, стремящихся к личностному и профессиональному росту, многие специалисты отмечают написание докторской и получение международной известности как высокоступенчатой вершины профессиональной самореализации, к которой они стремятся. К сожалению, среди отечественных специалистов мы не встретили столь ясного понимания и толкования своего уровня профессиональной самореализации, педагоги часто более скудно и формально комментируют свой выбор модели профессиональной самореализации и своего пути, ограничиваясь фразами типа: «Самореализация – это реализация себя в профессии», «реализация себе через работы моих учеников» и т.п., дают социально желательные формальные ответы.

Второй условный тип мотивации испанских коллег можно прокомментировать ясным высказыванием *Сергио (34 года): «Основных моментов особо не могу отметить, т.к. работать пошел из-за высокой зарплаты, т.к. долго на одном месте не работаю (работаю в разных городах), поэтому к микровершинам профессиональной самореализации на графике могу отнести любой переезд в новую школу и повышение заработной платы. Но вне графика они будут иметь для меня одинаковую значимость».* Сергио активно посещает курсы повышения квалификации, семинары, конференции, но все это он делает в первую очередь ради повышения материального благосостоя-

Особенности самооценки макровершин, пика профессиональной самореализации педагогов Испании и России

№ п/п	Макровершины профессиональной самореализации педагога России	Рейтинг	Макровершины профессиональной самореализации педагога Испании	Рейтинг
1.	Административная должность (директор, завуч)	2	Докторская диссертация	1
2.	Высшая категория	1	Успешная сдача экзамена учениками на международные сертификаты	2
3.	Знания учеников и их внимание к педагогу после окончания учебы у него на долгие годы	3	Международная известность как педагога-новатора, мастера	3

ния, в интервью отмечает, что ушел бы из педагогики без сожаления, если вдруг его не устроил материальный уровень.

Из приведенных выше даже двух высказываний испанских коллег, прослеживается искреннее, неформальное объяснение своей профессиональной позиции и четкое понимание профессиональных целей, процесса собственной профессиональной самореализации. Так, Е.Н. Ермолаева в своем исследовании профессиональной идентичности отмечает, что для многих отечественных специалистов свойственен профессиональный маргинализм в его разных формах. К одному из структурных элементов профессионального маргинализма ученый относит – *экономическую несвободу*, которая явно присутствует у российских педагогов в отличие от их испанских коллег. Экономическое унижение сродни лишению физической свободы по психологическим последствиям своего действия. А несвободный человек не может стать хорошим профессионалом. Профессионализм – это товар (Фромм, 1992), что предполагает честную конкуренцию на рынке труда и соответствующую цену [2]. Если в этой цепочке нет хотя бы одного компонента, она распадается, и профессия неизбежно деградирует [3].

Ко второму структурному элементу профессионального маргинализма можно отнести «Личность, лицо, маска» как модели идентификации (Ермолаева, 2008), вечный вопрос «Быть или казаться» как нельзя применим к сфере профессионального маргинализма. По ответам наших коллег мы можем сделать вывод о наличии потребностей-имитаций – нарушений в мотивационно-потребностной сфере профессионала. Российские педагоги не высказывают, скрывают истинные потребности, реальную направленность личности в профессиональной сфере даже при анонимной диагностике. В ответах наших специали-

тов ярко прослеживаются потребности-имитации, включающие модель идентификации «профессионал-маска» (Ермолаева 2008), – демонстрация целенаправленно имитируемых мотивов деятельности, при осознании их самой личностью как ложных в угоду социальной среде или запросам общества. Двойная мораль нашего недавнего бытия – яркий пример такой имитации. Имитация потребностей проводится по определенным «правилам игры», принятым в данной социальной среде, хорошо изученным и усвоенным личностью именно как «правила имитации жизни», а не собственно «правила жизни». В стабильных социальных условиях такую имитацию трудно распознать [5].

Таким образом, учитывая самооценку процесса профессиональной самореализации, мы можем условно отметить основные мотивы профессиональной самореализации педагогов России и Испании (рис. 3.).

Таким образом, обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что большинство испанских педагогов выбирают и видят свой процесс профессиональной самореализации как безнизинную модель, в отличие от российских педагогов, которые рассматривают свой профессиональный путь как систему взлетов и спадов, выбирая макровершинную модель с несколькими пиковыми точками профессиональной самореализации. Причем, в качестве наиболее встречающейся макровершины, пика испанские коллеги выбирают для себя докторскую диссертацию и профессиональное развитие, обучение через всю жизнь, а российские коллеги в качестве такого пика отмечают – высшую профессиональную категорию и административную должность и лишь немногие уважение и память учеников, из высокие знания на долгие годы после окончания учебного заведения (таблица 1).

#### Библиографический список

1. Кузьмина, Н.В. (Головко-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
2. Профессиональная самореализация личности в современном обществе: монография / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2009.
3. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М., 2002.
4. Психология самореализации профессионала: коллект. монография / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2012.
5. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Kuzjmina, N.V. (Golovko-Garshina) Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. – M., 2001.
2. Professionaljnaya samorealizacija lichnosti v sovremennom obshestve: monografiya / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb., 2009.
3. Akmeologiya: uchebnik / pod obth. red. A.A. Derkacha. – M., 2002.
4. Psikhologiya samorealizacii professionala: kollekt. monografiya / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb., 2012.
5. Ermolaeva, E.P. Psikhologiya social'noj realizacii professionala. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 378

*Lisenkova I.Ju.* **TEACHING TRAINING ISSUES FOR SMALL BUSINESSES IN THE AREA CLOTHING MANUFACTURE.** This work deals the current problems of training for small businesses in garment production in order to improve quality of training students in accordance with the requirements of employers to the graduates of the university. Based on a comprehensive analysis of the situation in the market of sewing and repairing clothes St. Petersburg determined A major types of enterprises, identifies the main reasons for the creation of enterprises in the field of repair and clothing, analyzes the main way of attracting customers, analyzed the employment problem of graduates Cove St. Petersburg Universities at a sewing company.

**Key words:** small business, training, practice-oriented co-frames, college, small business, the market for sewing and repairs that dress, students, employers.

**И.Ю. Лисенкова**, канд. техн. наук, доц. каф. технологии и конструирования швейных изделий, ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский гос. университет сервиса и экономики» (СПбГЭУ), г. Санкт-Петербург,  
E-mail: iralis08@list.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ МАЛОГО БИЗНЕСА В СФЕРЕ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье рассматриваются современные проблемы подготовки кадров для предприятий малого бизнеса в сфере швейного производства в целях повышения качества подготовки студентов в соответствии с требованиями работодателей к выпускникам вуза. На основе всестороннего анализа ситуации на рынке пошива и ремонта одежды Санкт-Петербурга определяются основные типы предприятий, выявляются основные мотивы создания предприятий в сфере ремонта и пошива одежды, анализируются основные пути привлечения заказчиков, анализируются проблемы трудоустройства выпускников Санкт-Петербургских вузов на швейное предприятие.

**Ключевые слова:** малый бизнес, профессиональная подготовка, практико-ориентированные кадры, колледж, малый бизнес, рынок пошива и ремонта одежды, студенты, работодатели.

В начале XXI века во многих странах мира происходит изменение характера промышленного производства. На смену крупному промышленному производству приходят предприятия малого и среднего бизнеса с высокоспециализированными малыми формами производства и сервиса, которые рассчитаны на удовлетворение разнообразных индивидуальных потребностей потребителя.

На сегодняшний день в России, как и во многих странах мира, в секторе малого и среднего бизнеса формируется целый слой малых и средних предприятий, производство которых ориентировано на выполнение индивидуальных заказов по выпуску товаров и услуг для удовлетворения ежедневных разнообразных потребностей людей.

По данным Е.В. Бешкинской, в настоящее время, отечественные малые и средние предприятия уже составляют значительный сектор экономики народного хозяйства, обеспечивая в объеме ВВП около 14%. Важно и то, что этот сектор экономики в большинстве стран мира определяет темпы экономического роста, состояние занятости населения, структуру и качество валового национального продукта. Малые формы бизнеса быстро реагируют на запросы рынка, придают экономике эластичность и адаптивность, формируют необходимую конкурентную среду, способствуют преодолению монополизма [1, с. 27].

На современном этапе развития общества образование становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, теснейшим образом связанной со всеми другими сторонами общественной жизни. От способности системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны. В условиях динамизма рыночных отношений профессиональная подготовка не может гарантировать выпускнику рабочее место не только в течение всей жизни, но и на ближайшее время, считает Кривых С.В. [2, с. 4].

Вместе с тем, система профессионального образования до настоящего времени ориентирована на подготовку кадров для крупного производства в сфере швейной промышленности. В связи с этим необходима разработка системы, для обеспечения современной профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса швейного производства.

Северов В.Г. сформулировал следующие противоречия в сфере подготовки кадров для малого бизнеса:

- между потребностями малого предпринимательства в кадрах, обладающих социально-профессиональными параметрами, необходимыми и соответствующими для такой практической деятельности, и отсутствием адекватной этим потребностям системы профессиональной подготовки таких кадров;

- между объективной потребностью в профессиональной подготовке специфических практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теории и методики такой подготовки, а также образовательной практикой осуществления узкопрофессиональной подготовки специалистов для крупных промышленных предприятий, с другой;

- между имеющимся и растущим теоретическим и методическим потенциалом, направленным на формирование, становление и развитие системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса и его недостаточной востребованностью в системе профессионального образования [3, с. 88-93].

В целях повышения качества образования студентов в соответствии с требованиями работодателей, связанных с малым бизнесом в швейном производстве к выпускникам кафедры «Технология и конструирование швейных изделий» нами проводился анализ ситуации на рынке услуг по пошиву и ремонту одежды. Нами был проведен опрос представителей малого бизнеса в интересующей нас сфере услуг. В результате исследования было установлено:

- малый бизнес в сфере сервиса услуг по ремонту и пошиву одежды последовательно развивается;
- нередко это является семейным бизнесом;
- руководители малых предприятий, ателье зачастую совмещают в одном лице бухгалтера, администратора, технолога, конструктора и закройщика. Это происходит потому, что в данном бизнесе люди не случайные, более половины имеют профессиональную подготовку в швейной отрасли;
- существуют элитные салоны со звездными именами, пошив изделий в которых может превышать 100 тысяч руб.
- многие швейные цеха вынесены за пределы города, в Ленинградскую, Ивановскую, Псковскую области. Зарплата швей значительно ниже, чем в Санкт-Петербурге. Обеспечивают приток свежих кадров и бывшие республики Советского Союза;
- выпускники Санкт-Петербургских вузов имеют хорошую профессиональную подготовку, но устроиться на швейное предприятие без опыта работы крайне сложно. Хотя хорошие конструкторы и технологи швейных изделий востребованы;
- одними из наиболее перспективных форм ведения бизнеса, связанного с организацией бытового обслуживания населения, являются сопутствующая и сетевая формы. Сетевая модель бизнеса позволяет не только выдержать конкуренцию, но и создавать новые сегменты рынка бытовых услуг. Именно сетевые компании в значительной мере формируют современный рынок бытовых услуг в России, в будущем роль этих компаний еще более усилится;
- в целом для поднятия и развития отрасли бытовых услуг в России важна социально ориентированная государственная политика;
- мелкие пункты по ремонту и пошиву одежды открыты во многих супермаркетах, но качество работы необходимо улучшить.

В свое время из-за высоких затрат на производство средние и крупные ателье разбиты на множество мелких ЧП (сейчас ИП). Предприятия города, выпускающие продукцию малыми партиями, испытывают трудности с поиском заказчиков. Вместе с тем, большинство заказов продукции малыми партиями принимаются от предприятий, связанных с гостиничным сервисом, ресторанным бизнесом. Пошив корпоративной одежды для офисов и банков, специальной одежды для клининга становится нормой.

Для решения этих проблем в Санкт-Петербурге создан «Союз производителей швейных изделий», в который вошли 13 швейных предприятий Санкт-Петербурга. Основной задачей «Союза» является создание для производителей одежды таких условий, при которых было бы выгодно шить одежду внутри страны. Разработана «Программа развития и поддержки малого и среднего предпринимательства в сфере швейного производства в Санкт-Петербурге и в Северо-Западном регионе». Также в рамках дальнейшего совершенствования подготовки студентов нашего вуза было проведено анкетирование работников 33-х швейных предприятий города. Выборка предприятий репрезентативна, т. к. осуществлялась во всех районах города, на

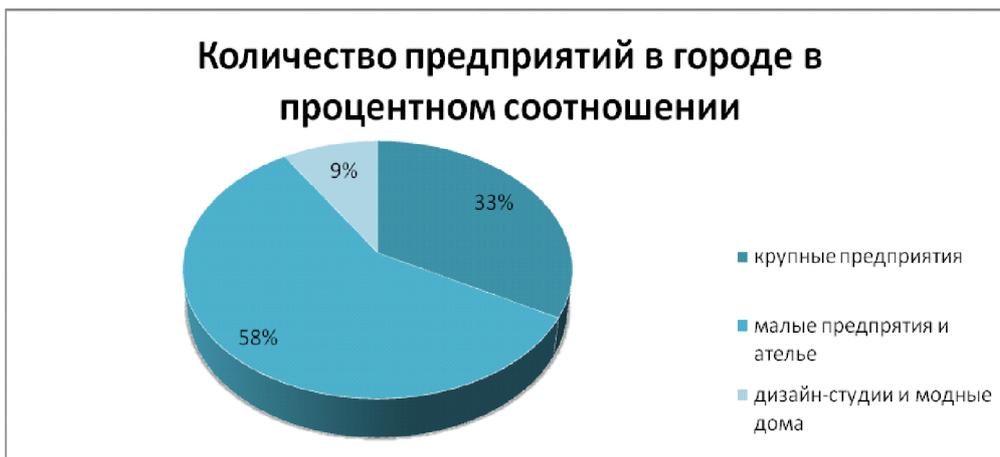


Рис. 1. Количество предприятий в городе в процентном соотношении

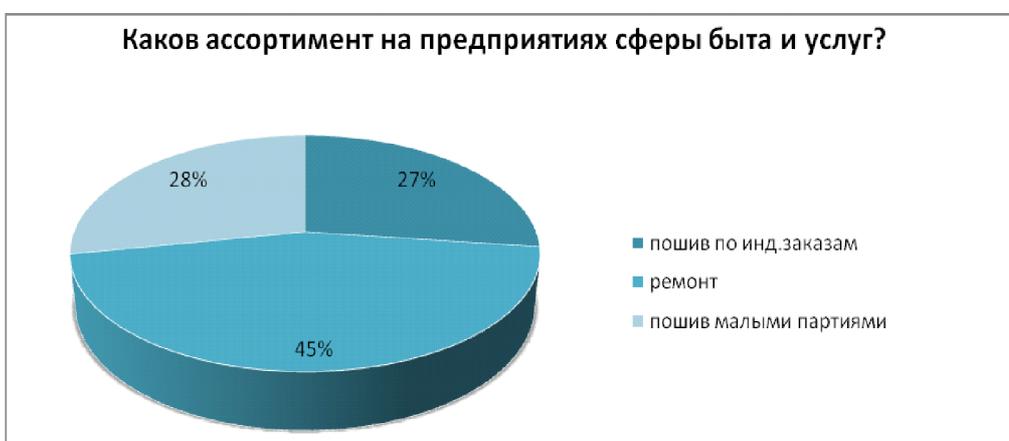


Рис. 2. Ассортимент на предприятиях сферы быта

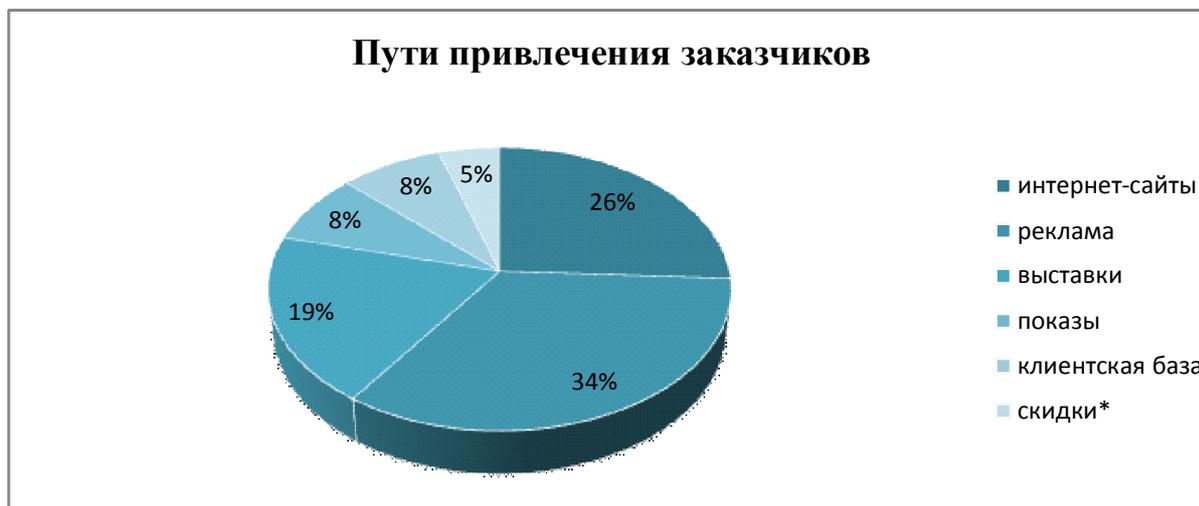


Рис. 3. Пути привлечения заказчиков

швейных предприятиях, выпускающих одежду различного ассортимента, с различным количеством работающих (рис. 1).

В результате анкетирования установлено, что главной мотивацией создания предприятий является оказание необходимых услуг населению; 45% услуг населению в сфере ремонта и пошива одежды составляет ремонт (рис. 2).

Основными путями привлечения заказчиков являются интернет-сайты и реклама, а также, немаловажную роль играют выставки. 60% опрошенных предприятий участвуют в выставках и показах для привлечения клиентов, повышения продаж.

Большинство составляют крупные предприятия, дизайн – студии и модные дома (рис 3).

Вместе с тем, полученные нами данные позволяют говорить о том, что, несмотря на положительные тенденции в развитии предприятий малого бизнеса в швейной отрасли, остаются проблемы, которые негативно влияют на ее экономический рост и финансовую устойчивость. По нашему мнению, для успешной работы на малых предприятиях в сфере швейного дела студенты дневного и заочного отделения ИДДПИ СПбГУСЭ по окончании обучения должны уметь:

- определять собственные интересы в области моды, предпочтительные виды творческой деятельности;
- определять и формулировать свое отношение к событиям и людям;
- определять свои жизненные приоритеты, формулировать их и выстраивать иерархию ценностей на основе освоения культурных традиций;
- осуществлять рефлексию процессов внутреннего развития, связанных с освоением своей специальности;
- ориентироваться в пространстве мировой культуры, взаимодействовать с различными объектами культурного наследия.

Сложность практикоориентированного образования для предприятий малого бизнеса в сфере пошива и ремонта одежды заключается в его многогранности, так как для успешной работы обучающемуся необходимы знания из различных областей знания экономического, технического, технологического, управленческого, научного и других профилей. В результате подготовка специалистов для сферы малого бизнеса представляет собой сложный, постоянно совершенствующийся механизм, позволяющий активно внедрять инновационные программы подготовки и использовать зарубежный опыт.

#### Библиографический список

1. Бешкинская, Е.В. Концепция развития системы профессионального образования предпринимателей России. – М., 2008.
2. Кривых, С.В. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: монография / С.В. Кривых, О.В. Павлова, О.А. Тюлина; под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2013.
3. Северов, В.Г. Актуальность профессиональной подготовки кадров для малого бизнеса Российской Федерации // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2010.

#### Bibliography

1. Beshkinskaya, E.V. Konceptsiya razvitiya sistemih professional'nogo obrazovaniya predprinimatelej Rossii. – M., 2008.
2. Krivikh, S.V. Vyshee professional'noe obrazovanie v usloviyakh realizacii FGOS: monografiya / S.V. Krivikh, O.V. Pavlova, O.A. Tyulina; pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2013.
3. Severov, V.G. Aktualnostj professional'noj podgotovki kadrov dlya malogo biznesa Rossijskoj Federacii // Aktualnihe voprosih sovremennoj nauki: sb. nauch. tr. – Novosibirsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 378

*Nikitin V.Ja.* **ACTUAL ASPECTS OF PROVIDING THE QUALITY ASSURANCE WHEN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING.** In article the questions defining compound aspects of formation of system of training of students from positions of security of quality of provided educational services are considered.

*Key words:* quality assurance, quality management, quality system, educational service.

*В.Я. Никитин, д-р пед. наук, проф., ректор ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: ipkspo@mail.ru*

## АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены вопросы, определяющие составные аспекты формирования системы обучения студентов с позиций гарантированности качества предоставляемых образовательных услуг.

*Ключевые слова:* гарантия качества, менеджмент качества, система качества, образовательная услуга.

Глобализационные процессы, происходящие как во всем мире, так и в России, прямо или косвенно связаны с проблемами качества образования человека XXI века. Возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социального благополучия и политической стабильности. Во всем мире идет интенсивный поиск эффективных технологий обучения, разрабатываются инновационные педагогические концепции и технологии, направленные на достижение гарантированно высокого качества обучения. Проблема гарантированности качества обучения применительно к высшей школе возникла с одной стороны как вызов к конкурентоспособности образовательных систем высокоразвитых стран, с другой – как следствие возрастающей необходимости технологизации процесса обучения в высшей школе [1].

В современной системе профессионального образования России остро стоит проблема разработки инновационных концепций и поиска эффективных технологий обучения студентов, которые позволили бы обеспечить гарантированное качество обучения и повышение уровня конкурентоспособности российских специалистов на мировом рынке труда. Разработка технологий обучения, способных обеспечить устойчиво высокий результат профессионального образования является одним из существенных вложений в формирование человеческого капита-

ла Российской Федерации. Парадоксальность сложившейся ситуации заключается в том, что в стране немало финансовых и интеллектуальных средств вкладывается в изучение возможностей эффективной эксплуатации материальных ресурсов (природных, экономических, технических и др.), адаптацию передовых зарубежных технологий их освоения и развития, в то же время проблеме изучения, разработки и применения технологий, обеспечивающих гарантированно высокий уровень качества обучения студентов, уделяется недостаточно внимания. Зачастую процесс обучения студентов в вузе сводится к традиционной лекционно-семинарской системе, которая не учитывает индивидуальные возможности и запросы студента, не использует современные технологии оценки качества и не ориентирована на гарантированно устойчивую положительную динамику качественных показателей образовательной деятельности. В то же время во многих зарубежных странах ведется активный поиск эффективных технологий обучения студентов и разработка новых педагогических концепций, гарантирующих высокий образовательный результат.

Проблемы разработки и использования современных высокоэффективных концепций и условий обучения рассматриваются российскими учеными А.С. Границкой, В.К. Дьяченко, М.В. Клариной, Ю.А. Макаровой, В.М. Монаховой, В.Ю. Питюковой, В.Я. Синенко, И.Ю. Соколовой, П.И. Третьяковым, А.В.

Хуторским. Большое значение для исследования имели труды отечественных авторов, изучавших педагогику зарубежных стран: Б.Л. Вульфсона, В.П. Лапчинской, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова.

Анализ научной литературы позволил выделить несколько взаимосвязанных и взаимодополняющих современных педагогических концепций. При оценке качества обучения учитываются такие факторы, как рост конкуренции между вузами; увеличивающиеся потребности рынка труда и требований работодателей; мотивированности студентов в получении качественного образования (так как требует огромного вложения финансовых средств) и получении конкурентоспособных знаний, умений и навыков для трудоустройства; обмен студентами на международном уровне; получение стипендии; участие в правительственных и университетских грантах; внешняя оценка качества – все это приводит к необходимости проведения внутривузовского аудита. Все перечисленные факторы и критерии формируют систему показателей, положительно влияющих на уровень и качество высшего образования. Критерии и показатели гарантированного качества обучения в профессиональных учебных заведениях России обосновываются и разрабатываются с разных позиций: как уровень усвоения знаний и умений, овладение способами решения познавательных и практических задач, интенсивности продвижения в развитии (В.П. Беспалько, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, И.С. Батракова, В.В. Шапкин и др.).

Проблема гарантированного качества обучения студентов отражена в научных трудах В.И. Андреева, Б.М. Гречина, А.П. Чернявской, а также в стандартах и директивах европейской ассоциации по гарантии качества высшего образования (ENQA) по внутренней и внешней оценке обучения студентов в вузах, требованиях ГОСТ Р ИСО 9000-2001 (Государственный стандарт РФ системы менеджмента качества) и др.

Таким образом, в современной педагогической науке определены исходные теоретические основы обеспечения качества обучения студентов, активно обсуждаются вопросы обеспечения качества обучения студентов, имеются определенные наработки в области педагогических концепций, которые успешно применяются для достижения гарантированного качества.

Между тем, проблема разработки педагогических концепций и эффективных образовательных технологий, реализуемых на их основе, которые обеспечивают педагогические условия достижения гарантированного качества обучения студентов, а также само содержание, критерии и показатели гарантированного качества обучения студентов в современной педагогической науке системно и интегрально изучены недостаточно. Проведенный анализ научно-теоретической литературы, отечественной и зарубежной педагогической практики исследования современных педагогических концепций и условий гарантированного качества обучения студентов и позволяет выявить следующие **противоречия**:

- между наличием устойчивого интереса российских ученых педагогов и педагогов-практиков сферы профессионального образования к исследованию зарубежного опыта и в первую очередь опыта России в использовании современных концепций и технологий, обеспечивающих гарантированное качество обучения студентов и недостаточностью его системного теоретического анализа и изучения в отечественных педагогических исследованиях;

- между существующей традиционной системой оценки качества обучения студентов, основанной преимущественно на оценке уровня знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине, применяемой в России и необходимостью конкретизации и интеграции показателей и критериев гарантированного качества обучения студентов, которые применяются в Европейских государствах и в России.

В целом анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить, что качество обучения определяется гарантированностью и эффективностью его как процесса и результата, а его показатели и критерии этой оценки является его инструментальной составляющей. Нами уточнено и содержательно раскрыто понятие *гарантированного качества обучения*, под которым понимается устойчивый высокий уровень результативности обучения, достигаемый на основе специально разработанной педагогической (дидактической) концепции, конкретизированной и трансформированной в соответствующую технологию обучения.

Наибольшую актуализацию приобретает новая профессиональная терминология ранее известных, но не полностью используемых технологий обучения. Это в полной мере относится к технологии дидактической инженерии. Объектами дидактической инженерии могут выступать образовательные программы, обучающие технологии, учебные занятия и т.п. Наиболее близким по смыслу к понятию «дидактическая инженерия» является российский аналог – педагогическое проектирование. В рамках этого направления стали интенсивно разрабатываться разные инновационные технологии обучения, среди которых технология коллективного (кооперативного) способа обучения (КСО), например, кейс-метод (Кривых С.В. [2]) и другие.

Дидактическая инженерия как подход и педагог-инженер как профессионал призваны способствовать достижению проектируемой результативности обучения. Дидактическая инженерия является закономерным результатом эволюции педагогической теории, которая обусловлена логикой развития социальной системы и научно-техническим прогрессом. Концепция бенчмаркинга раскрывается и определяется в работе как непрерывный процесс оценки и сопоставления деятельности одной организации с процессами, происходящими в другой организации для выявления, изучения и применения лучшего опыта образовательных инноваций. Отраслевой бенчмаркинг с целью оценки и повышения качества обучения; создание бенчмаркинговых сетевых сообществ ведущих университетов; использование бенчмаркинга в исследованиях образовательных инноваций. В рамках отраслевого бенчмаркинга изучается опыт лучших в определенной области университетов, и полученные результаты в дальнейшем используются для улучшения своей деятельности. Отраслевой бенчмаркинг с целью оценки и повышения качества обучения используют в своей практике многие университеты международного уровня. Коучинг рассматривается как концепция и соответствующая ей технология непрерывного стимулирования (Брайан Трейси [3]), так и мотивирования учебной деятельности студентов на достижение целей обучения, а позиция вузовского педагога и тьютора должна быть адекватной самой практике обучения, гарантирующей ее устойчиво высокую эффективность. С помощью данной технологии студент достигает целей обучения гораздо эффективнее и быстрее, так как мотивирован на получение наивысшего для себя результата и уверен, что выбранное им направление развития наиболее верное из множества возможностей. При профессиональной поддержке преподавателя-коуча студент самостоятельно мотивирует, формулирует и корректирует свои цели, находит возможные пути их решения, вырабатывает стратегии наиболее эффективных действий.

Высокое качество образования можно обеспечить только на основе технологизации учебного процесса. Благодаря технологизации возможно формирование навыков культурного взаимодействия обучаемого и педагога, формирование социальных отношений. Через технологию возможно восхождение субъектов учебного процесса в контекст современной культуры, а обучаемый не только приобретает знания о мире, но и умения взаимодействовать с миром, строить свои отношения с ним на основе высоких ценностей жизни, которые выработаны современной культурой.

Под технологизацией процесса обучения чаще всего понимают процедуру трансформации и внедрения конкретных инновационных методов, средств, форм и их элементов в реальные системы обучения. Основной целью данного процесса является модернизация учебного процесса, а также внедрение различных технических и дидактических средств на занятиях. Технологизация процесса обучения позволяет определить и целесообразно распределить порядок процедур, обеспечивающих последовательность, рациональность хода учебно-воспитательного процесса, а также простоту при выполнении операций.

Построение обучения на технологической основе способствует развитию активности самостоятельности студента, в таком обучении содержатся предпосылки для развития и саморазвития его сущностных сил, поскольку технологии организуют учебно-воспитательный процесс сообразно природе деятельности познающего субъекта, помогает ему реализовать все его самопроцессы и самоспособности.

Вместе с тем, следует отметить, что в современной педагогической науке до сих пор не создана единая целостная теория конструирования и реализации технологии обучения. Основны-

ми условиями технологизации процесса обучения студентов являются: четкое проектирование учебных целей, опора на достижения современной науки в области когнитивной психологии и нейрпедагогике в понимание сущности и закономерности процесса обучения, воспроизводимость технологии проблемно-модульного обучения, проектирование содержания обучения.

Библиографический список

1. Дракина, И.К. Требования федерального государственного образовательного стандарта к профессиональным умениям студентов // Академия профессионального образования. – 2012. – № 4.
2. Кривых, С.В. Педагогические технологии обучения. Кейс-метод: методич. пособие. – СПб., 2010.
3. Брайан, Трейси. Технология достижений: Турбокоучинг по Брайану Трейси – TurboCoach: A Powerful System for Achieving Breakthrough Career Success. – М., 2009.

Bibliography

1. Drakina, I.K. Trebovaniya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta k professional'nim umeniyam studentov // Akademiya professional'nogo obrazovaniya. – 2012. – № 4.
2. Krivikh, S.V. Pedagogicheskie tekhnologii obucheniya. Keyjs-metod: metodich. posobie. – SPb., 2010.
3. Brayjan, Treyjsi. Tekhnologiya dostizheniy: Turbokouching po Brayjanu Treyjsi – TurboCoach: A Powerful System for Achieving Breakthrough Career Success. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 37.0

### *Sinyagovskaya M.B.* THE MECHANISM OF THE IMPLEMENTATION OF THE COPENHAGEN PROCESS AND CURRENT FEATURES IN THE DEVELOPMENT OF THE EUROPEAN SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION.

The following paper examines the results of the Copenhagen Process, which proposes the creation of a pan-European space for vocational education, and new directions in its development, taking into account the "Europe 2020" strategy in the field of vocational education.

**Key words:** vocational education, competence, Europass, Qualifications Framework, development of vocational competence.

*М.Б. Сняговская, соискатель, ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: maria.sinyagovskaya@gmail.com*

## МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОПЕНГАГЕНСКОГО ПРОЦЕССА И СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена результатам реализации Копенгагенского процесса, предполагающего создание общеевропейского пространства профессионального образования и новым направлениям развития с учетом стратегии «Европа 2020» в сфере профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, компетенции, европаспорт, квалификационная рамка, стратегия, повышение квалификации.

Реформы, происходящие в российской системе профессионального образования, до сих пор не коснулись способов измерения соответствия работника требованиям рабочего места, что достаточно давно практикуется в странах Евросоюза и получило там название компетенции. Благодаря компетенциям молодые люди могут значительно проще выстраивать собственную образовательную траекторию, а люди со стажем – оценивать возможности наиболее оптимального «доучивания» в случае перехода с одного места работы на другое.

В нашей стране пока не осуществлен переход на компетенции, который стал возможным в Европе за счет реализации процесса, получившего название Брюгге-Копенгагенский (в дальнейшем для простоты восприятия мы будем использовать термин «Копенгагенский процесс»).

Для российской системы профессионального образования по-прежнему важным остается уровень освоения конкретных программ обучения. Выражаем надежду на то, что данная статья позволит расширить представление об интеграционных процессах в сфере профессионального образования в Европе и условиях, в которых происходит внедрение компетенций.

Национальные системы профессионального образования и обучения Европы устроены несколько иначе по сравнению с российской. В европейских странах, как и в России, есть начальное профессиональное образование, направленное на освоение базовых основ профессии (квалификации) и позволяю-

Разработка учебных целей является одним из значимых достижений в американской педагогике и предметных методиках обучения. Важным условием технологизации обучения студентов является разработка образовательных индикаторов, которые определяют базовые критерии качественного образования, так как иногда не существует прямых показателей, указывающих на эффективность или неэффективность этого процесса.

щее молодым людям осуществлять переход из сферы образования в сферу занятости. Следующая подсистема профессионального образования и обучения – это непрерывное профессиональное образование, которое охватывает все секторы образования, следующие после обязательного, включая повышение квалификации работников (в российском понимании – дополнительное образование), образование и обучение взрослого населения, безработных граждан, лиц с ограниченными возможностями, переселенцев (обучение в течение всей жизни). Все перечисленные формы образования объединяет общая интегрированная система квалификаций, ориентированная на получение компетенций, а не на освоение конкретных учебных программ.

Интеграционная активность в сфере профессионального образования, пройдя несколько этапов, оформилась в виде Копенгагенской декларации в 2002 году. Принятие Декларации ознаменовало лишь начало нового общеевропейского образовательного процесса, в котором предстояло конкретизировать задачи в области профессионального образования, в области занятости, определить способы достижения большей мобильности учащихся, уточнить порядок признания квалификационных требований по значительному списку профессий. Для решения этих и многих других задач был сформирован Координационный совет и несколько рабочих групп, которым предстояло действовать по своим направлениям. В результате в 2003 году по-

явилась Европейская стратегия занятости, в том же году были определены направления экономической политики Евросоюза на период 2003-2005 гг., которые предусматривали увеличение инвестиций в образование, включая вопросы улучшения качества образования и обучения. В 2004 году было принято Маастрихтское коммунике, которое принято называть уточненным вариантом Копенгагенской декларации, потому что в нем сформулированы были принципы реформирования национальных систем профессионального образования, в том числе требование усилить взаимодействие между всеми участниками процесса на национальном, региональном и местном уровнях. В коммунике была поставлена задача облегчения мобильности рабочих кадров и учащихся между странами, увеличение возможностей трудоустройства, расширение консультативной помощи в плане выбора формы и способа обучения. Основой реализации поставленных задач провозглашены были принципы добровольности, открытый метод координации, активное вовлечение в реализацию всех значимых проектов социальных партнеров, прозрачность деятельности и взаимное доверие.

Основными механизмами реализации задач, сформулированных в Копенгагенской декларации, должны были стать:

- более тесное взаимодействие между профессиональным образованием и высшим образованием;
- создание национальных и общеевропейской квалификационных рамок;
- осуществление мероприятий по стандартизации информации об уровне квалификации и профессиональном опыте занятых на территории Евросоюза (объединены условным названием *Europass*, дословно: Европаспорт).

Европаспорт в настоящее время представляет собой набор из пяти документов на одном из официальных языков Евросоюза, в том числе: *резюме*, в котором указывается полученное образование и имеющийся опыт работы; *языковой паспорт* (в соответствии с принятой в Евросоюзе системой уровней владения иностранным языком знания и умения в этой сфере подразделяются на три группы (A,B,C) и шесть уровней: уровень выживания, предпороговый уровень, пороговый уровень, пороговый продвинутый уровень, уровень профессионального владения и уровень владения в совершенстве – прим. авт.), подтверждающий знание иностранных языков; *паспорт мобильности; документ, являющийся приложением Европаспорта*, в котором образовательное учреждение, обеспечившее начальное профессиональное образование, подтверждает уровень знаний, полученных конкретным лицом, и аналогичный документ, *выданный высшим учебным заведением*.

Анализ научной литературы и документов Еврокомиссии позволяет констатировать, что Копенгагенский процесс за прошедшее десятилетие способствовал осознанию значения профессионального образования, как на европейском уровне, так и на национальном. Это наглядно демонстрирует содержание принятых за это время европейских директив и разработанных принципов, которые направлены на то, чтобы сделать процесс получения, присвоения квалификации более прозрачным, легче сравниваемым и проще переносимым из страны в страну, что в конечном итоге гарантирует гибкость и высокое качество европейского профессионального образования.

Последствия Копенгагенского процесса на образовательную политику стран Евросоюза были достаточно весомыми: такие важные процессы, как развитие национальной квалификационной рамки с учетом необходимости создания общеевропейской квалификационной рамки (EQR), стали возможны только в результате Копенгагенского процесса. Эти рамки, учитывающие не только профессиональное, но и высшее образование, ответственны за смену перспективы обучения – от ориентации на затраты к ориентации на результат. Процесс формирования рамок в значительной мере способствовал созданию транспарентной и гибкой национальной квалификационной системы, что сопровождалось внедрением нового метода обучения – *peer learning* (нем.: *kollegiales Lernen*).

В отечественной литературе, посвященной вопросам педагогики и образования за рубежом, данный термин пока не нашел своего отражения. Позволим себе перевести его как *коллегальное обучение*. Данный метод обучения предполагает коллегиальное обсуждение рассматриваемой темы, при котором усилиями преподавателя перспектива темы часто меняется, ставятся все новые вопросы, которые требуют от участников их личной точки зрения. Особенность этого метода заключается

в структуре вопросов и отказе от преждевременных советов со стороны всех участников. Первоначально участники, которые разбираются на группы, должны максимально больше придумать вопросов к рассматриваемой теме и только потом приступать к поиску оптимального решения проблемы. Умение задавать открытые вопросы, рассматривать проблему с учетом разной перспективы – есть признак социальной компетенции, свидетельствующий об умении не только принимать самостоятельные решения, но и вовлекать в процесс принятия решения других [1]. Этот метод все активнее применяется в настоящее время в системе профессионального образования и повышения квалификации, позволяя выстраивать на производстве более тесные отношения между сотрудниками за счет большего доверия и взаимопонимания.

В настоящее время участники Копенгагенского процесса рассматривают *peer learning* не только как метод обучения в рамках профессионального образования, но и как способ более активного вовлечения в обсуждение и решение задач Копенгагенской декларации европейских социальных партнеров, институтов гражданского общества, образовательных учреждений и собственно учащихся.

Профессиональное образование как самостоятельный общественный институт не в силах справиться со всеми вызовами современного мира, но оно может эффективно поддерживать и стимулировать процессы мобильности кадров и обучения в течение всей жизни, для чего необходимы новые концепции, вовлекающие профессиональное образование в сферу занятости и социальной политики.

С учетом этого и опираясь на достижения Копенгагенского процесса, Евросоюзом был разработан комплекс мер, направленных на повышение экономического роста и занятости в ЕС, получивший название стратегия «Европа 2020», в которой профессиональное образование и обучение рассматривается в качестве фундамента общеевропейского взаимодействия. Основная идея стратегии «Европа 2020», суть которой сводится к тому, что «эффективные инвестиции в человеческий капитал через систему профессионального образования и обучения являются неотъемлемой частью Европейской стратегии развития», направлена на расширение возможностей для граждан объединенной Европы в плане реализации их потенциалов.

По сравнению с Копенгагенской декларацией в стратегии «Европа 2020» сохранились такие стратегические цели, как обеспечение мобильности кадров на европейском пространстве, улучшение качества профессионального образования и создание национальных квалификационных рамок. Добавились две задачи, требующие большей социальной сплоченности и воспитания объективного отношения к действительности, а также призывающие к поддержке инноваций, включая предпринимательскую деятельность, на всех уровнях образовательного процесса.

В стратегии подчеркивается важность скорого внедрения Европейской квалификационной рамки и принятия Европейской хартии мобильности, что является косвенным подтверждением того, что разработка и внедрение национальных квалификационных рамок сталкивается с определенными проблемами в отдельных странах, и эффективного механизма по сближению разных позиций участниками Копенгагенского процесса пока не найдено. Принятая Европейская квалификационная рамка и последовавшее за этим принятие директивы «Новые навыки для новых рабочих мест» не стали пока эффективными инструментами классификации получаемых знаний, навыков и компетенций в пределах объединенной Европы, хотя следует признать, что они стимулируют повышение уровня профессиональной подготовки [2].

Таким образом, концептуально нового в стратегии «Европа 2020» по сравнению с Копенгагенской декларацией появилось немного. Однако большего внимания заслуживают поставленные практические задачи на ближайшее десятилетие в сфере профессионального образования, в том числе:

- квота учащихся, которые «бросают» учебу, к 2020 году должна быть снижена до 10%;
- квота населения в возрасте от 30 до 34 лет, имеющая высшее образование или сравнимое с этим уровнем, должна вырасти до 40%;
- квота населения, разделяющая взгляды «обучения в течение всей жизни» должна быть не менее 15% от взрослого населения;

– к 2020 году, по крайней мере, половина 15-летних подростков должна владеть одним иностранным языком и 75% – заниматься изучением второго языка [3].

С учетом поставленных целей и приоритетов европейской стратегии на период до 2020 года, а также учитывая принцип субсидиарности [4], был принят документ, получивший название «Глобальное видение профессионального образования в 2020 году»; определены стратегические цели на период 2011-2020, которые базируются на этом видении, краткосрочные цели для национального уровня на период 2011-2014 гг. и провозглашены общие принципы личной ответственности за реализацию Копенгагенского процесса [5].

В 2020 году получение профессионального образования должно быть более привлекательным, инновационным, ориентированным на конкретную профессию, стимулирующим к обучению в течение всей жизни и более доступным по сравнению с тем, что имело место в 2010 году, – так начинается «Глобальное видение профессионального образования в 2020 году». В числе стратегически важных целей называются следующие шесть:

– начальное профессиональное образование должно стать более привлекательным для молодых людей, и они должны иметь возможность познакомиться с максимально большим количеством профессий;

– до 2014 года все страны должны иметь национальные квалификационные рамки, что потребует более тесного взаимодействия социальных партнеров с образовательными учреждениями и поставит новые задачи перед практикой;

– обеспечение доступности профессионального образования за счет более гибких форм предоставления образовательных услуг и получения квалификации, что потребует от национальных квалификационных рамок более полного учета требований общеевропейской рамки;

– поддержка международной мобильности в сфере профессионального образования ставит перед региональными и местными властями задачу интернационализации деятельности подопечных образовательных учреждений, включая более активное внедрение в программы по обмену учащимися языковых курсов;

– поддержка творческого начала, инновационности обучения, включая развитие духа предпринимательства у учащихся, а также максимально полное использование возможностей новых информационно-коммуникационных технологий;

– открытый доступ к профессиональному образованию для всех должен содействовать снижению квоты тех, кто «бросает» учебу, и в то же время поддерживать лиц с ограниченными возможностями в их стремлении освоить новую профессию (для

реализации этой цели следует более активно использовать аудио-визуальные возможности высоких технологий);

Помимо шести стратегических целей Совет назвал еще пять целей, ориентированных больше на национальный уровень их решения, в том числе:

– более активное вовлечение участников профессионального образования в Копенгагенский процесс и демонстрация достижений европейского сотрудничества;

– координированное использование европейских и национальных инструментов в деле обеспечения прозрачности проводимых мероприятий, взаимного признания квалификационных требований, обеспечения качества образования и мобильности;

– более тесная взаимосвязь между политикой в сфере профессионального образования и смежных сферах;

– улучшение качества подаваемых данных и их сравнимости для формирования общеевропейской политики в сфере профессионального образования;

– рациональное использование руководства Евросоюза [6].

Таким образом, с начала нового столетия европейский рынок образовательных услуг, состоящий из национальных образовательных рынков, демонстрирует тенденцию к выработке единой позиции по всё более широкому кругу вопросов. При этом участники Копенгагенского процесса признают, что до полноценного создания европейского образовательного пространства еще далеко. В целях скорейшего его построения необходимо повышать престиж и привлекательность профессионального образования; более активно внедрять в национальные образовательные системы единые критерии и принципы, способствующие мобильности кадров; совершенствовать рынки труда и систему переноса квалификаций; усиливать связь с высшим образованием; широко внедрять гибкие формы обучения в течение всей жизни и такие новые образовательные технологии, как *peer learning*.

В целях успешного завершения Копенгагенского процесса и реализации целей в области профессионального образования в рамках стратегии «Европа 2020» все участники намерены координировать местные инициативы с инициативами, исходящими с высшего уровня Евросоюза, и неуклонно расширять круг участников данной европейской инициативы. Разделяя традицию «учиться у других» и развивая в связи с этим процесс европеизации, национальные государства частично сохраняют собственные традиции профессионального образования. Благодаря этому они смогли быстро добиться консенсуса между совершенно разными государственными позициями.

#### Библиографический список

1. Harring, Marius/Bohm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palientien, Christian: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius/Bohm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palientien, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen – Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, VS-Verlag, Wiesbaden, 2010.
2. Модернизация образования как условие устойчивого развития: материалы международной конф. Ярославский образовательный форум. – Ярославль, 2012 [Э/р]. – Р/д: <http://do.gendocs.ru/docs/index-384322.html#8580246>
3. Стратегия «Европа 2020» [Э/р]. – Р/д: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
4. Принцип субсидиарности является одним из принятых в деятельности Евросоюза правовых принципов, в соответствии с которым все задачи решаются на самом низовом, среднем или удалённом от центра уровне, гарантирующим эффективное исполнение поставленной задачи. – прим. авт.
5. Стратегия «Европа 2020» [Э/р]. – Р/д: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
6. Полный текст Коммюнике Брюгге по усилению Европейского сотрудничества в области профессионального образования на период 2011-2020 гг. [Э/р]. – Р/д: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-10-1673\\_de.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1673_de.htm)

#### Bibliography

1. Harring, Marius/Bohm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palientien, Christian: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius/Bohm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palientien, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen – Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, VS-Verlag, Wiesbaden, 2010.
2. Modernizaciya obrazovaniya kak uslovie ustojchivogo razvitiya: materialih mezhdunarodnoj konf. Yaroslavskij obrazovatel'nyj forum. – Yaroslavl, 2012 [Eh/r]. – R/d: <http://do.gendocs.ru/docs/index-384322.html#8580246>
3. Strategiya «Evropa 2020» [Eh/r]. – R/d: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
4. Princip subsidiarnosti yavlyaetsya odnim iz prinyatih v deyatel'nosti Evrosoyuza pravovih principov, v sootvetstvi s kotorim vse zadachi reshayutsya na samom nizovom, srednem ili udal'yonnom ot centra urovne, garantiruyuthim ehffektivnoe ispolnenie postavlennoj zadachi. – prim. avt.
5. Strategiya «Evropa 2020» [Eh/r]. – R/d: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
6. Polnihj tekst Kommyunike Bryugge po usileniyu Evropejskogo sotrudnichestva v oblasti professional'nogo obrazovaniya na period 2011-2020 gg. [Eh/r]. – R/d: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-10-1673\\_de.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1673_de.htm)

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 14.15.15

**Kharlov M.A. REFLEXIVE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN A SMALL TOWN COLLEGE.** The article is theoretically proved a conceptual model of reflexive control of educational-cognitive activity of small-town college students, tested in the state budget educational institution of secondary education «Shadrinsk Polytechnic College» and positively proven in the course of the experimental work.

**Key words:** reflexive management, educational-cognitive activity, conceptual model, the system «teacher-student», algorithm reflexive approach, subject-subject communication, technology of interactive communication.

**М.А. Харлов, канд. техн. наук, директор ГБОУ СПО «Шадринский политехнический колледж»,  
E-mail: shpk045@mail.ru**

## РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА МАЛОГО ГОРОДА

В статье теоретически обоснована и представлена концептуальная модель рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города, апробированная в ФГБОУ СПО «Шадринский политехнический колледж» и положительно зарекомендовавшей себя в ходе опытно-экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** рефлексивное управление, учебно-познавательная деятельность, концептуальная модель, система «педагог – обучающийся», алгоритм рефлексивного подхода, субъект-субъектное общение, технология интерактивного общения.

Методологической основой учебно-познавательной деятельности студентов колледжа малого города является теория познания (гносеология), в которой «... изучаются закономерности и возможности познания, отношения знания (ощущений, представлений, понятий) к объективной реальности» [1, с. 366]. В познавательной деятельности формируются понятия и категории, в которых отражаются закономерные связи и законы развития природы и общества, определяется их достоверность и истинность. Учебно-познавательная деятельность составляет сущностную основу любого образовательного процесса.

В настоящее время формирование личности выпускника колледжа малого города, способного к самостоятельной, основанной на потребностях к самоутверждению, эффективной деятельности в реальных условиях социума, сопряжено с рефлексивной работой сознания и системным анализом при выборе оптимальных решений и действий. Вышесказанное, а также идеи Л.А. Беляевой, Е.И. Исаева, В.И. Ковалева, А.Я. Найна, А.В. Орлова, Д.И. Фельдштейна [2-7], дают основания для внедрения рефлексивного управления в учебно-познавательную деятельность студентов колледжа малого города.

При построении концептуальной модели рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города мы исходили из следующего: управление учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города должно обеспечить подготовку таких специалистов, которые бы отвечали запросам и потребностям реформирующегося на рыночных началах нового общества. Этим запросам в значительной степени отвечает управление, целью которого является переход от интериоризированной формы рефлексии к экстериоризированной, обеспечивающей эффективную реализацию коммуникативных функций межличностного общения, взаимоприемлемых форм управления учебно-познавательной деятельностью студентов, как в ходе аудиторных учебных занятий, так и при самостоятельной работе.

Рефлексивное управление учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города предполагает, прежде всего, переоценку социальных ориентиров в выборе предпочтений к содержанию управленческих действий, в системе «педагог – обучающийся». В этой связи, А.Ю. Панасюк пишет: «Эти социальные ориентиры, определяются и стремительно меняющимися экономическими условиями жизни общества, и приоритетами при выборе стратегии образования» [8, с. 67].

В специальных исследованиях, посвященных взаимодействию «педагог – обучающийся», где, казалось бы, и должна в полной мере использоваться рефлексия, она, однако, рассматривается только в небольшом количестве работ (Т.М. Давыденко [9], М.В. Кларин [10], С.В. Кривых [8], А.Ю. Панасюк [9], Г.Н. Сериков [10], Т.И. Шамова [11]) в качестве эффективного

инструмента управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся.

В большинстве же педагогических исследований (В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн [14-18]), посвященных управлению учебно-познавательной деятельностью в образовательном процессе, рефлексивные начала, однако, не являются предметом самостоятельного исследования.

Как верно отмечает Э.Ф. Зеер: «В теории и методике профессионального образования и практической управленческой деятельности недостаточно четко обозначается проблема перехода от традиционных форм образовательного процесса субъект-объектного содержания к рефлексивному взаимодействию в системе субъект-субъектных отношений» [19, с. 21].

Между тем, Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов пишут: «Классический, традиционный подход к управлению сложными системами основывался на представлении, согласно которому результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и линейное, предсказуемое следствие приложенных усилий, что соответствует схеме: управляющее воздействие – желаемый результат» [20, с. 4]. Однако на практике многие усилия оказываются тщетными или даже приносят вред. «Из этого заключения со всей очевидностью следует, что управление сложной системой («педагог – обучающийся») именно рефлексия (и субъекта, и объекта образования) и делает результат неоднозначным, непредсказуемым. Но в этой неоднозначности снимается вред управления и просматривается надежда, что истина, пусть не полностью, пусть частично, будет освоена обучающимся, ибо ее коснулось рефлексизирующее сознание обучающегося» [20, с. 20-21].

В настоящее время можно выделить четыре направления, в рамках которого, как мы считаем, следует вести поиски путей построения концептуальной модели рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города:

- сохранение лучших традиций и особенностей советского среднего профессионального образования;
- ориентация на удовлетворение потребностей рынка труда и потребностей производства, диктующих заказ на специалиста;
- культурологическое, ориентированное на гуманистическое содержание среднего профессионального образования и учет местных традиций, особенностей, общенациональной культуры и культуры местного сообщества;
- культуротворческое, дополняющее культурологическое, провозглашающее развитие творческих начал у студентов в качестве приоритетной задачи.

Само же моделирование заключается в создании специального, более удобного и наглядного объекта – модели какого-либо

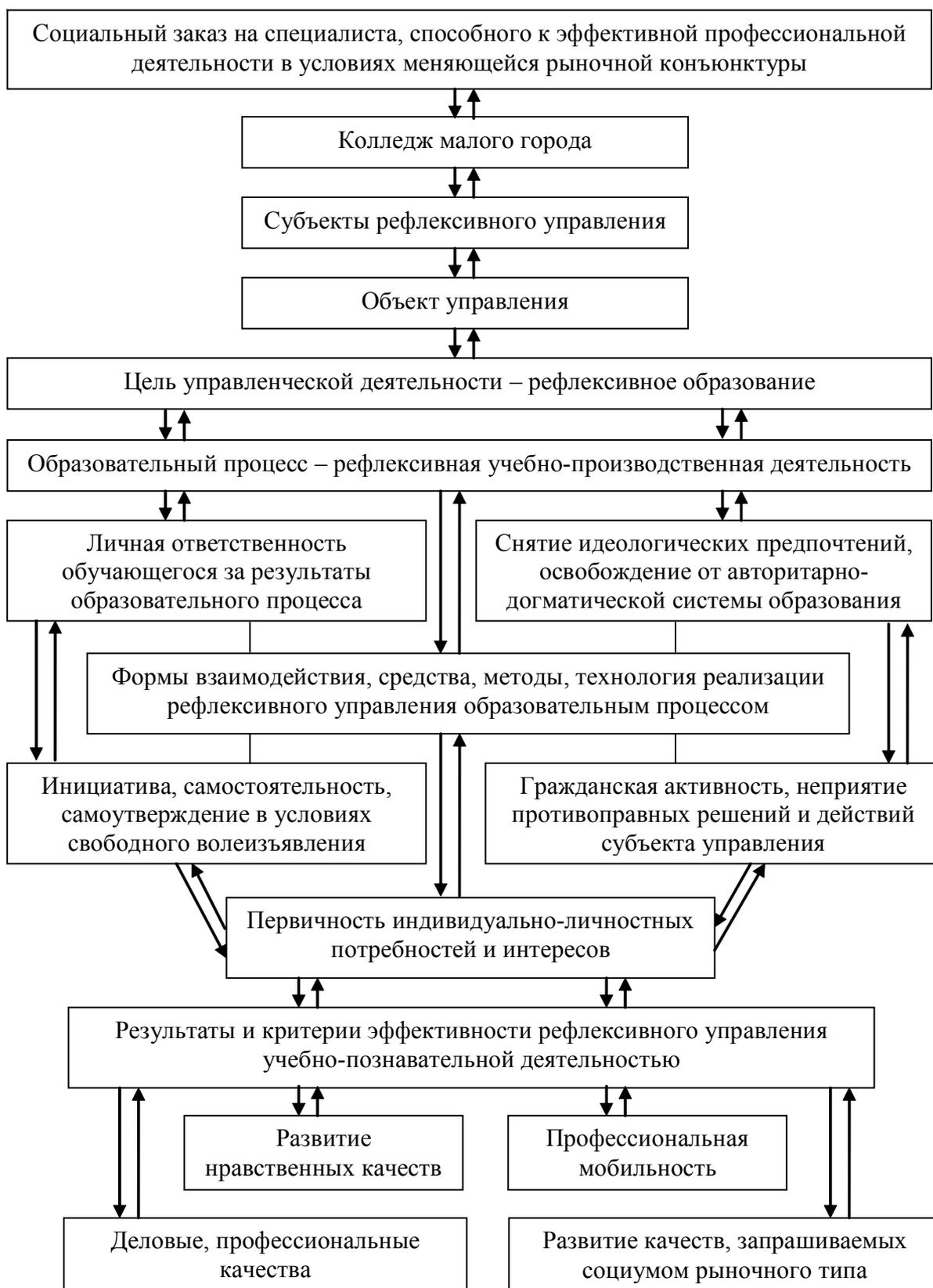


Рис. 1. Схема концептуальной модели рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города

сложного реального явления, процесса, состояния. Под моделью понимается такая «... мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая отражая или воспроизводя объект исследования способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [21, с. 215].

Всякую деятельность следует моделировать через ее структурные элементы, то есть через цель, средства, действия, результат.

Ниже, на рисунке 1 представлена схема концептуальной модели рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города, апробирован-

ной в ГБОУ СПО «Шадринский политехнический колледж» и по-ложительно зарекомендовавшей себя по результатам опытно-экспериментальной работы. Все структурные элементы модели рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города находятся в иерархической соподчиненности и взаимосвязи.

Рефлексивная учебно-познавательная деятельность в условиях колледжа малого города реализуется преимущественно в форме групповых занятий (занятий в подгруппах по 8-10 человек). В таком групповом обучении поставленная учебно-познавательная проблема решается наиболее эффективно, так как педагог имеет возможность использовать рефлексивные суждения каждого из студентов, входящего в подгруппу.

Нами предлагается авторская интерпретация алгоритма рефлексивного подхода к разрешению учебно-познавательной проблемы на основе результатов исследования А.А. Найна [22, с. 114]:

1. Постановка учебно-познавательной проблемы.
  - предварительный атрибутивный анализ;
  - определение функций недостающих атрибутов в данном конкретном случае;
  - формулировка проблемы.
2. Выдвижение гипотезы.
  - комплексный анализ проблемы, где недостающий атрибут выступает в качестве цели;
  - конструирование недостающих атрибутов с учетом их функций, компонентов и структуры, с использованием образов представления и воображения;
  - конкретизация теоретической конструкции с учетом эмпирических реалий.
3. Реализация гипотезы.
  - теоретическая проверка гипотезы на методологическую, логическую, конкретно-научную непротиворечивость;
  - практическая реализация;
  - формулировка решения с необходимым обоснованием и с учетом поправок, внесенных в результате проверки и практической реализации гипотезы.

На основе данного алгоритма к разрешению учебно-познавательной проблемы нами определены следующие этапы группового проблемного обучения как метода формирования творческой активности и познавательной рефлексии студентов колледжа малого города:

- мотивационный этап;
- этап формирования общего представления о процессе совместного решения проблемы;
- этап самостоятельной проверки студентами гипотез, выдвинутых преподавателем, либо сформулированных им совместно с обучающимися;
- этап самостоятельного выдвижения гипотез обучающимися в рамках поставленной преподавателем учебно-познавательной проблемы;
- этап самостоятельной постановки учебно-познавательной проблемы, выдвижения самостоятельной гипотезы и ее самостоятельная реализация в условиях лично ориентированного взаимодействия.

В концептуальной модели рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города в качестве одной из содержательных форм взаимодействия педагога и обучающегося включено субъект-субъектное общение (диалоговая форма общения). «В диалоге субъект-объектные отношения не только перерастают в субъект-субъектные, но порождают взаимообращением равенство субъектов [23, с. 5]. Диалог – всеобщая основа человеческого общения, в которой создаются условия для мгновенного совпадения сознания, мысли, смысла, бытия личности.

Технология интерактивного общения в содержательном плане может быть представлена как операции на поле аргументации. Поле аргументации образуется знаниями и убеждениями обучающегося, его навыками в интеллектуальной деятельности, склонностями и пристрастиями, соответствующими по содержанию утверждениями аргументатора. Иначе говоря, в поле аргументации и сама процедура обмена аргументами – не произвольная конструкция, а взаимосвязанное функциональное образование, состоящее из реально взаимодействующих элементов, с выраженными прямыми и обратными связями в системе «педагог – обучающийся».

Представленная концептуальная модель рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа малого города дополняет арсенал педагогических средств и приемов теории и методики среднего профессионального образования и может быть использована в широкой образовательной практике в учреждениях начального и среднего профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Советский энциклопедический словарь. – М., 1982.
2. Беляева, Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности: учеб. пособие. – Екатеринбург, 1983.
3. Исаев, Е.И. Университетское педагогическое образование: новая парадигма в подготовке педагогов // Тульская школа. – 1994. – № 4.
4. Ковалев, В.И. Мотивационная сфера личности // Психологический журнал. – 1984. – № 4.
5. Найн, А.А. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы. – Шадринск, 1999.
6. Орлов, А.В. Современные подходы к инновационной подготовке будущего молодого учителя // Вопросы психологии. – 1993. – № 4.
7. Фельдштейн, Д.И. Теория установки: история и актуальность проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1988. – № 5.
8. Кривых, С.В. Приемы развития рефлексивных умений старшеклассников при изучении химии // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39).
9. Панасюк, А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров. – М., 1991.
10. Давыденко, Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996.
11. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989.
12. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган, 1997.
13. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982.
14. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
15. Давыдов, В.В. Теория деятельности // Вопросы философии. – 1996. – № 5.
16. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
18. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
19. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное обучение специалистов. – Екатеринбург, 1999.
20. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12.
21. Шолохович, В.Ф. Дидактические основы информационных технологий в образовательных учреждениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1995.
22. Найн, А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов физкультурного вуза: монография. – Челябинск, 2001.
23. Бим-Бад, Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком // Педагогика. – 1996. – № 5.

#### Bibliography

1. Sovetskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1982.
2. Belyaeva, L.A. Filosofiya vospitaniya kak osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti: ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 1983.
3. Isaev, E.I. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: novaya paradigma v podgotovke pedagogov // Tul'skaya shkola. – 1994. – № 4.
4. Kovalev, V.I. Motivacionnaya sfera lichnosti // Psikhologicheskij zhurnal. – 1984. – № 4.
5. Nayn, A.A. Refleksivnoe upravlenie obrazovatel'nim uchrezhdeniem: teoreticheskie osnovih. – Shadrinsk, 1999.
6. Orlov, A.V. Sovremennihye podkhodi k innovatsionnoj podgotovke budutogo molodogo uchitelya // Voprosih psikhologii. – 1993. – № 4.
7. Fel'dshytejn, D.I. Teoriya ustanovki: istoriya i aktual'nostj problemih issledovaniya // Voprosih psikhologii. – 1988. – № 5.

8. Krivikh, S.V. Priemih razvitiya refleksivnihk umeniy starsheklassnikov pri izuchenii khimii // Mir nauki, kul'turh, obrazovaniya. – 2013. – № 2(39).
9. Panasyuk, A.Yu. Sistema povihsheniya kvalifikacii i psihologicheskaya perestroyka kadrov. – M., 1991.
10. Davihdenko, T.M. Teoreticheskie osnovih refleksivnogo upravleniya shkolyoj: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1996.
11. Klarin, M.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom processe. – M., 1989.
12. Serikov, G.N. Obrazovanie: aspektih sistemnogo otrazheniya. – Kurgan, 1997.
13. Shamova, T.I. Aktivizaciya ucheniya shkolvnikov. – M., 1982.
14. Bepal'ko, V.P. Slagaemihe pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.
15. Davihdov, V.V. Teoriya deyatel'nosti // Voprosih filosofii. – 1996. – № 5.
16. Zagvyazinskij, V.I. Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitel'ya. – M., 1987.
17. Leont'jev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1975.
18. Rubinshtejn, S.L. Problemih obthej psihologii. – M., 1976.
19. Zeer, Eh.F. Lichnostno orientirovannoe professional'noe obuchenie specialistov. – Ekaterinburg, 1999.
20. Knyazeva, E.N. Antropnij princip v sinergetike / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov // Voprosih filosofii. – 1992. – № 12.
21. Sholokhovih, V.F. Didakticheskie osnovih informacionnihk tekhnologij v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 1995.
22. Najn, A.A. Teoriya i praktika refleksivnogo upravleniya uchebnoj deyatel'nostju studentov fizkul'turnogo vuza: monografiya. – Chelyabinsk, 2001.
23. Bim-Bad, B.M. Vospitanie cheloveka obthestvom i obthestva chelovekom // Pedagogika. – 1996. – № 5.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 159.9.072

*Perevozkin S.B., Perevozkina J.M., Dmitrieva N.V., Samojlik N.A.* **WORKING OUT AND THE PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE TECHNIQUE «THE MULTIDIMENSIONAL ESTIMATION OF FEAR».** In work stages and the psychometric analysis of a developed technique «Multidimensional estimation of fear» are described. The presented results about reliability techniques, show, that an offered technique, being reliable and under the maintenance валидным the psychometric tool, gives the chance to reveal various kinds of fears in a complex.

**Key words: fear, alarm, a problem situation, reliability, a complexity index, test norms.**

**С.Б. Перевозкин**, канд. психол. наук, начальник Центра тестирования и инновационных технологий, доц. каф. практической психологии Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru; **Ю.М. Перевозкина**, канд. психол. наук, зав. каф. психологии личности и специальной психологии Новосибирского гос. педагогического университета, доц. каф. практической психологии Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск, E-mail: per@brk.ru; **Н.В. Дмитриева**, д-р психол. наук, проф. каф. психологии личности и специальной психологии Новосибирского гос. педагогического университета г. Новосибирск, E-mail: dnv2@mail.ru; **Н.А. Самойлик**, канд. психол. наук, ст. преп. каф. психологии Новокузнецкой гос. педагогической академии, г. Новокузнецк, E-mail: nat\_asp@mail.ru

## РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ «МНОГОМЕРНАЯ ОЦЕНКА СТРАХА»

В работе описаны этапы и психометрический анализ разрабатываемой методики «Многомерная оценка страха». Представленные результаты о надежности и валидности методики демонстрируют, что предлагаемая методика, являясь надежным и валидным психометрическим инструментом, дает возможность комплексно выявить различные виды страхов.

**Ключевые слова: страх, тревога, проблемная ситуация, надежность, валидность, дискриминативность, индекс сложности, тестовые нормы.**

В настоящее время растет осознание того, что измерение субъективного человеческого опыта является полноправной сферой исследования и изучения в рамках психологической науки. Современная психология предполагает формирование представления о психическом и духовном развитии личности в контексте транскультурного и многоуровневого подхода к решению тех проблем, которые встают перед человечеством в новом тысячелетии. На современном этапе своего развития, человечество преодолевает в литературе, искусстве, науке множество своих страхов и тревог, моральных, социальных, биологических.

В этой связи особое место в системе психологического знания занимает гуманистическая парадигма, которая рассматривает развитие и становление личности как творческий поиск человеком своего предназначения, актуализации своих возможностей. Жизненный путь личности связан с возрастанием потребности более ответственно структурировать свое будущее, вносить в него цели и смыслы. Вместе с тем, по мере становления личности приходит осознание неспособности в полной мере контролировать свою жизнь. Переживаемые страх и тревога показывают субъекту, как он воспринимает жизнь и смысл своего существования, они помогают высветить способы видения мира, познания себя и отношения к окружающему миру. В этой связи можно говорить, что человеческие страхи и тревоги отражают путь нахождения собственной индивидуации.

В тоже время, основная функция страха – защищать человека от опасности, поэтому страх и тревога могут приводить к блокаде процесса индивидуации, оказать разрушительное действие, блокировать процесс развития. Перед каждым человеком жизнь расставила препятствия, преодоление которых можно рассматривать как трансформирующий процесс, отказ от старых, привычных способов бытия и подбор, совершенствование новых более адекватных изменившимся условиям. Таким образом, любое переживание страха и тревоги содержит как позитивный, так и негативный компонент. Негативная составляющая заключается в чувстве безнадежности, беспомощности, несостоятельности. Совладание со страхом дает возможность изменения, отказа от старых, привычных способов бытия, перехода на новую ступень развития личности, и в этом его позитивный аспект.

Практическое значение исследования проблематики страха и тревоги обуславливается разными задачами. Диагностика страха и тревоги становится необходимой в специальных отраслях психологии, например, при отборе и обучении профессий связанных с экстремальностью, в педагогической психологии при проведении консультативной, профилактической и воспитательной работы педагогами и психологами.

В настоящий момент исследование страхов и тревоги остро актуально для психологии. Экономическое расслоение со-

Теоретический конструкт феномена «Страх»

Виды	Содержание
Сексуальные страхи	опасения, связанные со страхами в интимной и сексуальной жизни, неприятие прикосновений, поцелуев по отношению к себе и у других людей, боязнь выглядеть привлекательно в глазах партнера, боязнь проявления своих чувств, сексуальная скованность
Медицинский страх	боязнь врачей, посещение поликлиник, больниц, медицинских процедур: операций, уколов и т.д.
Социальный страх	старательное уклонение от контактов различного рода со своим окружением, боязни конфликтов, проблемы связанные с взаимодействием в профессиональной сфере
Страх несуществующих животных	страхи, связанные с просмотром фильмов ужасов, несуществующих персонажей
Страх сна	боязнь ночи, снов с различным содержанием, темноты, погрузиться в сон
Страх животных	боязнь животных, которые вызывают негативные эмоции – ужас, брезгливость, возможность быть покусанным, поцарапанным, растоптанным съеденным или отравленным
Страх смерти	боязнь потери, уничтожения собственного Я, вида мертвого тела, символов смерти, смотреть как умирают другие
Страх материального ущерба	страхи, связанные с потерей дома, квартиры, машины, различных материальных ценностей
Страх физического ущерба	переживания, связанные с получением травм, нанесения ущерба телу.
Пространственные страхи	боязнь пространственных характеристик окружающего мира по величине, высоте и глубине

временного российского общества, религиозный и политический терроризм, межэтнические конфликты, отсутствие единых ценностных идеалов, фрагментация структуры морального сознания общества, возрастание его прагматической ориентации при нарастании отчужденности – все эти проблемы ведут к возрастанию страхов и отрицательно сказываются на психическом и психологическом благополучии личности.

В контексте вышеизложенного становится необходимым разработка надежного диагностического инструментария, обеспечивающего исследование страха у субъекта.

Анализ работ, посвященных проблеме, страха показывает, что страх, тревога и тревожность, фобия – понятия, которые в ряде работ рассматриваются как синонимичные. В тоже время существует ряд исследований, в которых данные понятия выступают как различные феномены. В русле сложившегося положения С.Б. Перевозкиным, Ю.М. Перевозкиной и А.Л. Терешинной [5] было рассмотрено и проанализировано выше упомянутые феномены. В результате чего авторы пришли к следующим выводам.

Боязнь – это эмоциональное состояние, отражающее отношение человека к опасным ситуациям, объектам или предметам.

Тревога – эмоциональное состояние, чувство сильного волнения, беспокойства, испытываемое нередко без всякого внешнего повода.

Тревожность – это особенность и характеристика личности.

Фобии – это интенсивные, иррациональные страхи, связанные с определенными объектами или ситуациями – и являются приобретенными расстройствами.

Страх – эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании им реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия.

Следовательно, страх, по мнению авторов, является самостоятельным, многомерным феноменом, который связан с определенными объектами или ситуациями.

Изучив различные виды страхов, С.Б. Перевозкиным, Ю.М. Перевозкиной и А.Л. Терешинной [5] были выделены следующие: «Сексуальные страхи», «Медицинский страх», «Социальный страх», «Страх сна», «Страх несуществующих персонажей», «Страх животных», «Страх смерти», «Страх материального ущерба», «Страх физического ущерба», «Пространственные страхи».

Обзор методов исследования страхов в представленной в этой же работе, показал, что на сегодняшний день в западной и отечественной психологии, методике, изучающие данный феномен разработаны довольно слабо, они представлены в ограниченном количестве и либо они изучают конкретные аспекты страхов, либо носят проективный характер, что затрудняет обработку и интерпретацию, внося элемент субъективности.

С.Б. Перевозкиным, Ю.М. Перевозкиной и А.Л. Терешинной ранее был представлен подробный обзор методик, направленных на исследование страхов, который показал, что большинство из них имеют узкую направленность:

- по возрасту;
- методики измеряющие только страх и тревогу смерти;
- опросники имеющие небольшое количество вопросов, возникает вопрос о их валидности и надежности;
- или наоборот, это шкалы входящие в состав личностных методик с большим количеством вопросов и утверждений;
- исследование проявления страхов в составе неструктурированных стимулов и рисунках.

Стоит так же отметить, что исследование страхов как эмоционального состояния у взрослых людей практически отсутствуют. В этой связи С.Б. Перевозкиным, Ю.М. Перевозкиной и А.Л. Терешинной [5] был разработан конструкт феномена страх (таблица 1), под которым понимается эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию личности при переживании им реальной или мнимой опасности для его здоровья и благополучия, которую можно рассматривать в виде многомерной характеристики. Выделенные авторами основные виды страхов легли в основу одиннадцати шкал, разрабатываемой методики: «Сексуальные страхи», «Медицинский страх», «Социальный страх», «Страх сна», «Страх несуществующих персонажей», «Страх животных», «Страх смерти», «Страх материального ущерба», «Страх физического ущерба», «Пространственные страхи» и «Общий уровень страхов». Таким образом, предлагаемая методика «Многомерная оценка страхов» (далее по тексту МОС) позволяет оценить различные виды страхов, характеризующие отношение к предмету возможной опасности или ситуации.

После чего была сформирована информационная база исследования – разработка тестовых утверждений в соответствии с выделенными восьмью шкалами (более подробно см. [5]). Для каждой шкалы было сформулировано от 10 до 35 утверждений, с учетом баланса прямых и обратных утверждений, что в общем составило на начальном этапе 162 утверждения. Оценка вопросов осуществлялась с помощью семибальной интервальной шкалы от -3 (наивысшая степень выраженности страха) до +3 (наименьшая степень выраженности страха). Верификация и пилотажное исследование разработанной методики осуществлялась с помощью «Методики измерения уровня тревожности» К. Тейлор в адаптации Т.А. Немчиновой и «Опросника определения уровня невротизации и психопатизации» (УНП). По каждой шкале в соответствии с ключом высчитывается суммарное количество баллов. Общий показатель шкалы подсчитывается путем сложения баллов по всем шкалам. После чего была осуществлена экспериментальная проверка на пилотажном этапе исследования [5]. В целом результаты пилотажного исследования исходного варианта методики МОС 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 МОС.

В настоящей работе представлены результаты исследования, включающего три этапа проверки методики МОС. Первый этап предполагал изучение надежности методики с внесенными изменениями, после пилотажного исследования. Второй этап включал формирование окончательной версии опросника и выборки испытуемых. На пилотажном этапе были тщательно проанализированы все пункты с низкими психометрическими характеристиками, которые были исключены из методики. В общей сложности, после психометрической проверки утверждений опросник включал 155 утверждений – от 11 до 21 пунктов по каждой шкале: Сексуальные страхи – 18, Медицинский страх – 15, Социальный страх – 21, Страх несуществующих животных – 11, Страх сна – 12, Страх животных – 14, Страх смерти – 19, Страх материального ущерба – 14, Страх физического ущерба – 12, Пространственные страхи – 19.

На третьем этапе производилось построение диагностической модели и определение ее диагностической значимости (оценку дискриминативности, сложности и корреляции утверждений теста с общим показателем, 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). Экспериментальная выборка составила 356 человека, из 167 женщины и 189 мужчин в возрасте от 17 до 37 лет. Все респонденты были диагностированы по четырем методикам: окончательный вариант методики МОС, «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых и Е. Ивлевой). Шкала Тревожности по поводу Смерти Д. Темплера («Death Anxiety Scale» – DAS). «Страх секса» (А. Шварцвебер). Полученные результаты подвергались статистической обработке с использованием программ Statistic for Windows 6.0 и «Psychometric Expert 6». Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

Затем для исследования пригодности результатов окончательной версии теста был использован показатель согласованности пунктов коэффициент а-альфа-Кронбаха, позволяющий проанализировать всю совокупность пунктов, относящихся к данной шкале в целом, используемый, когда пункты измеряются по многомерной шкале [2; 3]. Кроме того, применялся коэффициент  $r_{tt}$ -Спирмена-Брауна и Гутмана, для оценки надежности эквивалентных половин теста (задания делились на четные и нечетные). Результаты расчета коэффициента альфа-Кронбаха в целом по опроснику на окончательной версии показали

очень хорошее значение коэффициента  $a = 0,98$ , что касается оценки надежности эквивалентных половин теста, то все коэффициенты являются также очень хорошими (таблица 2).

Таблица 2

Надежность методики МОС

Название коэффициента	Значение
$\alpha$ - альфа-Кронбаха	0,98
$r_{tt}$ -Спирмена-Брауна split-half	0,97
Л-Гутмана split-half	0,97

Это позволяет говорить, что в целом методика МОС обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным измерительным инструментом для диагностики страхов субъекта.

Оценка внутренней гомогенности окончательной версии методики МОС производилась посредством вычисления коэффициента г-Спирмена между всеми шкалами и интегративным показателем. Гипотеза исследования предполагает, что шкалы методики МОС будут умеренно и тесно взаимосвязаны между собой и с интегративным показателем.

Анализ результатов (табл. 3) позволяет заключить о высокой степени однородности методики – все шкалы тесно и умеренно связаны с интегративным показателем МОС ( $r = 0,47 \div 0,66$  при  $p \leq 0,001$ ). Между собой все шкалы имеют умеренную и тесную положительную корреляцию ( $r = 0,38 \div 0,83$  при  $p \leq 0,001$ ).

Анализ взаимосвязей между шкалами методики МОС позволяет говорить об однородности методики. Это с одной стороны отражает, что шкалы в определенной степени диагностируют разные виды страхов, а с другой стороны, это подтверждает определение о многомерности феномена страха. Полученные результаты подтверждают, что при построении диагностической модели методики МОС использовался критериально-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 МОС при повторных измерениях была рассчитана ретестовая надежность, получаемая путем повторного обследования испытуемых по одной и той же методике [3]. С этой целью были диагностированы дважды студенты второго курса различных факультетов КузГПА по методике МОС. 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 (таблица 4).

Таблица 3

Корреляционная матрица шкал методики МОС (г-Спирмен)

Шкалы											
	секс страх	мед страх	соц страх	страх сна	несущ животн	страх живот	страх смерти	матер ущерб	физ ущерб	простр страх	Общий показатель
Сексуальный страх	1,00										
Медицинский страх	0,58	1,00									
Социальный страх	0,64	0,66	1,00								
Страх сна	0,61	0,59	0,62	1,00							
Боязнь несуществ. животн.	0,38	0,51	0,38	0,62	1,00						
Страх животных	0,39	0,69	0,51	0,41	0,58	1,00					
Страх смерти	0,52	0,75	0,60	0,59	0,52	0,74	1,00				
Страх матер. ущерба	0,69	0,68	0,70	0,49	0,39	0,59	0,66	1,00			
Страх физ. ущерба	0,52	0,74	0,63	0,55	0,50	0,67	0,73	0,83	1,00		
Пространственный страх	0,56	0,72	0,63	0,77	0,51	0,56	0,66	0,66	0,69	1,00	
Интегративный показатель	0,47	0,59	0,47	0,50	0,49	0,48	0,65	0,47	0,55	0,66	1,00

Примечание: Все полученные взаимосвязи значимы на уровне  $p \leq 0,001$

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между первым и вторым тестированием (г-Спирмен)

Шкалы	секс страх	мед страх	соц страх	страх сна	несущ животн	страх живот	страх смерти	матер ущерб	физ ущерб	простр страх	Интегральный
г	1,00	1,00	0,99	1,00	1,00	0,98	0,96	0,99	0,99	0,99	0,96
p-level	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001

Таблица 5

Сравнение результатов по методике МОС по полу (критерий U-Манна-Уитни), N = 356

Шкалы	U-value	p-level	Среднее значение	
			Ж N = 167	М N = 189
Интегральный показатель	76,00	0,013	483,88	357,60
Сексуальный страх	158,50	0,965	46,25	44,70
Медицинский страх	111,00	0,148	44,47	33,70
Социальный страх	122,00	0,262	57,78	49,30
Страх сна	109,00	0,132	24,66	19,90
Боязнь несуществ. животн.	103,50	0,095	31,53	21,10
Страх животных	64,00	0,005	48,03	30,60
Страх смерти	47,50	0,001	77,94	47,30
Страх матер. ущерба	110,00	0,140	55,28	44,30
Страх физ. ущерба	66,50	0,006	46,63	31,40
Пространственный страх	93,50	0,050	51,31	35,30

Таблица 6

Коэффициенты корреляций шкал МОС и актуальных страхов личности страхов по поводу смерти, страхов секса (критерий г-Спирмена)

Признаки	Шкалы методики МОС										
	секс страх	мед страх	соц страх	страх сна	несущ животн	страх живот	страх смерти	матер ущерб	физ ущерб	простр страх	интегральный показатель
страх быть задетым другими людьми	0,02	-0,25	-0,18	-0,18	-0,15	-0,27	<b>-0,32</b>	-0,11	-0,19	-0,20	-0,18
страх перед сексуальной раскованностью	<b>0,33</b>	0,30	<b>0,42</b>	<b>0,31</b>	0,07	0,01	0,13	0,26	0,09	0,26	0,22
фобия, связанная с разговорами о сексе	0,08	0,09	-0,02	0,22	-0,11	-0,18	0,11	-0,06	-0,05	0,19	0,05
страх обнаружить присутствие секса в безобидных вещах	<b>0,55</b>	0,17	0,17	0,30	0,02	0,15	0,18	0,03	0,05	0,17	0,19
Тест на выявление фобий	<b>0,59</b>	<b>0,75</b>	<b>0,69</b>	<b>0,66</b>	<b>0,48</b>	<b>0,62</b>	<b>0,84</b>	<b>0,78</b>	<b>0,83</b>	<b>0,84</b>	<b>0,87</b>
Фактор когнитивно-аффективной озабоченности смертью	<b>0,50</b>	<b>0,62</b>	<b>0,52</b>	<b>0,42</b>	<b>0,35</b>	<b>0,37</b>	<b>0,55</b>	<b>0,51</b>	<b>0,56</b>	<b>0,61</b>	<b>0,64</b>
Фактор озабоченности физическими изменениями	0,27	<b>0,52</b>	0,28	<b>0,31</b>	0,28	<b>0,56</b>	<b>0,58</b>	<b>0,32</b>	<b>0,42</b>	<b>0,51</b>	<b>0,51</b>
Фактор осознания течения времени	0,18	0,23	0,32	<b>0,31</b>	-0,00	0,26	<b>0,33</b>	0,15	0,17	0,29	0,30
Фактор озабоченности болью и стрессом	0,16	0,28	0,15	<b>0,37</b>	0,20	0,28	<b>0,46</b>	0,27	<b>0,36</b>	<b>0,45</b>	<b>0,40</b>
общий показатель страхов	<b>0,43</b>	<b>0,59</b>	<b>0,47</b>	<b>0,50</b>	<b>0,33</b>	<b>0,48</b>	<b>0,65</b>	<b>0,47</b>	<b>0,55</b>	<b>0,66</b>	<b>0,66</b>

Примечание: Полужирным шрифтом выделены взаимосвязи значимые на уровне  $p \leq 0,01$

Таблица 7

Сравнение эмпирического распределения по шкалам методики МОС с теоретическим (d-Колмогорова-Смирнова)

Шкалы	К-С (d)	Уровень значимости (p)	Вывод
Интегральный показатель	0,13	p > .20	нормально
Сексуальный страх	0,14	p > .20	нормально
Медицинский страх	0,15	p > .20	нормально
Социальный страх	0,09	p > .20	нормально
Страх сна	0,14	p > .20	нормально
Боязнь несуществ. животн.	0,18	p < ,15	нормально
Страх животных	0,12	p > .20	нормально
Страх смерти	0,09	p > .20	нормально
Страх матер. ущерба	0,08	p > .20	нормально
Страх физ. ущерба	0,16	p > .20	нормально
Пространственный страх	0,11	p > .20	нормально

Таблица 8

Нормы для методики МОС N = 356

Признаки	ж N = 167	м N = 189
Интегральный показатель	483,88	357,60
Сексуальный страх	46,25	44,70
Медицинский страх	44,47	33,70
Социальный страх	57,78	49,30
Страх сна	24,66	19,90
Боязнь несуществ. животн.	31,53	21,10
Страх животных	48,03	30,60
Страх смерти	77,94	47,30
Страх матер. ущерба	55,28	44,30
Страх физ. ущерба	46,63	31,40
Пространственный страх	51,31	35,30

Коэффициент корреляции по всем шкалам методики МОС варьируется от 0,96 до 1, что отражает очень тесную взаимосвязь и свидетельствует об устойчивости всех шкал методики МОС к временному показателю и как следствие о стабильности такого феномена как страх.

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» [1, с. 23. Валидность отражает меру пригодности теста для измерения конкретного показателя и меру эффективности 3].

*Валидность по критерию* предполагала соответствие результатов тестирования по методике МОС по другим методикам диагностирующим различные страхи (эмпирическая валидность), а также объективными социально-демографическими фактами (консенсусная валидность).

*Консенсусная валидность* в нашем случае означала меру соответствия между результатами методики МОС и внешним критерием, в качестве которого выступил пол. Производилось сравнение мужчин и женщин по критерию U-Манна-Уитни.

Проверялось предположение, что у женщин по сравнению с мужчинами будет более выражена определенная группа страхов, связанных с животными и с физическим ущербом, также у женщин должен превышать общий показатель страха. Результаты сравнительного анализа демонстрируют, что обнаружены статистически значимые различия в интегральном показателе страха (U = 76 p = 0,01), страх животных (U = 64 p = 0,01), страх смерти (U = 47,5, p = 0,001), страх физического ущерба (U = 66,5 p = 0,01) и пространственный страх (U = 93,5 p = 0,05). По всем выше перечисленным показателям средняя арифметическая значительно выше у женщин, чем у мужчин (таблица 5).

Это свидетельствует о том, что уровень выраженности страхов у женщин значительно выше, чем у мужчин. Полученные результаты подтверждают консенсусную валидность методики МОС.

В рамках эмпирической валидности были выбраны показатели тестов для измерения страхов «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых и Е. Ивлевой). Шкала Тревожности по поводу Смерти Д. Темплера («Death Anxiety Scale» – DAS), «Страх секса» (А. Шварцвебер).

Для установления меры соответствия вычислялись коэффициенты корреляции по критерию г-Спирмена между указанными методиками и шкалами методики МОС. Была выдвинута гипотеза, что признаки методики МОС будут положительно умеренно и тесно связаны с параметрами других методик, диагностирующих различные страхи. Результаты корреляционного анализа показали, что все признаки методики МОС статистически значимо (p < 0,01) взаимосвязаны со шкалами других опросников страхов (таблица 6).

Были обнаружены положительные корреляции всех шкал методики МОС и тестом на выявление фобий (r = 0,48 ÷ 0,87 при p ≤ 0,01), Общим показателем страхов (r = 0,33 ÷ 0,66 при p ≤ 0,01), а также с Фактором когнитивно-аффективной озабоченности смертью (r = 0,35 ÷ 0,64 при p ≤ 0,01). Данное позволяет утверждать, что все шкалы предлагаемой методики МОС в той или иной степени выявляют страхи различной природы, а положительные корреляции со страхом смерти дают возможность сделать предположение, что за всеми страхами личности стоит страх смерти.

Результаты исследования показали, что зафиксированы статистически значимые положительные корреляции между шкалой методики МОС «Страх секса» и такими показателями как страх обнаружить присутствие секса в безобидных вещах (r = 0,55) и страх перед сексуальной раскованностью (r = 0,33), который также имеет положительные связи с социальным страхом и страхом сна (шкалы методики МОС). Полученное демонстрирует о том, что сформированная шкала «Страх секса» действительно диагностирует страхи субъекта относительно сексуальных тем, встречающихся в жизни личности. Вместе с тем сексуальность в определенной степени присутствует в социальной жизни индивида, а запрет на сексуальную раскованность может реализовываться в сновидениях субъекта, о чем писал еще З. Фрейд.

Обнаруженная тесная положительная корреляция между шкалой методики МОС «Страх физического ущерба» и Фактором озабоченности физическими изменениями (r = 0,72), который также имеет умеренные корреляции с другими шкалами методики. Полученная тесная взаимосвязь отражает адекватность построения шкалы «страх физического ущерба». Слабые корреляции между двумя шкалами методики МОС «Страх сна» (r = 0,31) и «Страх смерти» (r = 0,33) и Фактором осознания течения времени демонстрируют, что в страхах сна и смерти имеет место временной показатель. Положительная тесная взаимосвязь между Фактором озабоченности болью и стрессом и Страхом физического ущерба (шкала методики МОС, r = 0,76) дает возможность говорить о том, что данная шкала диагностирует страхи личности, связанные в той или иной степени с физическими страданиями.

Итак, выявленные статистически значимые корреляции шкал методики МОС и показателей других тестов свидетельствуют о высокой эмпирической валидности методики МОС.

Для построения нормативных показателей для методики МОС, необходимо осуществить проверку распределения всех шкал на соответствие нормальному виду. С этой целью был проведен анализ по критерию d-Колмогорова-Смирнова (таблица 7).

Проверка типа распределения полученных тестовых баллов (критерий d-Колмогорова-Смирнова) по шкалам и интегративному показателю окончательной версии методики МОС показала, что эмпирические распределения по всем шкалам и интегративному показателю приближены к нормальному виду ( $p > 0,05$ ). Следовательно, по шкалам данной методики и интегративному показателю могут быть построены репрезентативные тестовые нормы.

Учитывая, что по полу по некоторым шкалам и интегративному показателю были обнаружены значимые различия, то были отдельно рассчитаны нормы для женщин и мужчин в период юности, и женщин и мужчин в период взрослости и молодости (таблица 8).

Основываясь на данных, представленных в таблице 8, осуществляется перевод сырых баллов в стандартную z-шкалу (1), а затем перевод в T-баллы (2):

$$1) Z_i = \frac{X_i - M_x}{\sigma_x}$$

$$2) T_i = 10 \times z_i + 50$$

#### Выводы

1. Таким образом, основные этапы экспериментальной работы по конструированию и психометрической проверке мето-

дики успешно завершены. В целом результаты исследования окончательного варианта методики МОС 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 МОС обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным инструментом для диагностики страхов личности, что позволит ее использовать в экспериментальных исследованиях. Все шкалы методики, имеют тесную и умеренную взаимосвязи как с интегральным показателем страхов, так и друг с другом.

3. Результаты выполненных статистических процедур подтверждают критериальную валидность методики и две ее разновидности – консенсусную и эмпирическую валидности. Положительные взаимосвязи с другими методиками диагностирующими страхи и фобии различной природы, демонстрируют, что в основе методики лежит конструкт, связанный со страхами личности.

4. Проверка типа распределения полученных тестовых баллов по всем шкалам и интегративному показателю окончательной версии методики МОС показала, что эмпирические распределения по всем восьми шкалам и интегративному показателю приближены к нормальному виду, что позволило построить репрезентативные тестовые нормы, а учет дифференциации по полу для построения норм повышает точность индивидуального прогноза методики.

5. Следовательно, методика МОС, являясь надежным, конструктивно и по содержанию валидным психометрическим инструментом, представляет возможность комплексно выявить различные страхи субъекта и позволит своевременно их диагностировать, что является необходимым условием понимания механизма действия страхов в развитии личности.

#### Библиографический список

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование. – СПб., 2005.
2. Бююль, А. SPSS: Искусство обработки информации. Platinum Edition / А. Бююль, П. Цёфель; пер. с нем. – СПб., 2005.
3. Митина, О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. – М., 2011.
4. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб., 2005.
5. Первозкин, С.Б. Многомерная оценка страха / С.Б. Первозкин, Ю.М. Первозкина, А.Л. Терешина // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2010. – № 6.

#### Bibliography

1. Anastazi, A. Psikhologicheskoe testirovanie. – SPb., 2005.
2. Byuyulj, A. SPSS: Iskusstvo obrabotki informacii. Platinum Edition / A. Byuyulj, P. Cyofelj; per. s nem. – SPb., 2005.
3. Mitina, O.V. Razrabotka i adaptaciya psikhologicheskikh oprosnikov. – M., 2011.
4. Burlachuk, L.F. Psikhodiagnostika: uchebnik dlya vuzov. – SPb., 2005.
5. Perevozkin, S.B. Mnogomernaya ocenka strakha / S.B. Perevozkin, Yu.M. Perevozkina, A.L. Tereshina // Gumanitarihe nauki i obrazovanie v Sibiri. – 2010. – № 6.

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 376

**Sharomova V.S. INFLUENCE OF PARENTS ON THE DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL SPHERE OF THE CHILD WITH SPEECH DISORDERS.** The article considers the influence of parents on communicative activities and development of motivational sphere of the child with speech disorders.

**Key words:** maternal care, mothering, motivation, communication.

**V.C. Шаромова, аспирантка НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: Sharomova\_vika@mail.ru**

## ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

В статье рассматривается влияние родителей на коммуникативную деятельность и развитие мотивационной сферы ребенка с нарушением речи.

**Ключевые слова:** материнская забота, материнство, мотивация, коммуникативность.

Изучение психолого-педагогической литературы по данным вопросам показало, что проблеме влияния родителей на развитие детей уделяется большое внимание. Есть специальный тер-

мин «caregiver» – тот, кто осуществляет заботу о ребенке [1]. Многие в речевом развитии ребенка определяется речевым поведением матери. В зарубежной литературе появились даже

Состав круга общения обследованной выборки

Группы	Круг общения, количество контактов	Благополучное «+»			Неблагополучное «-»		
		всего	дети	взрослые	всего	дети	взрослые
Экспериментальная	86	74 (86%)	34	40	12 (14%)	7	5
Контрольная	87	78 (89%)	44	34	9 (11%)	9	0

термины, отражающие роль матери в общении с ребенком на самых ранних этапах его развития: «maternal care» (материнская забота), «mothering» (материнствование) [2]. Не все матери, однако ведут себя одинаково. Недавно проведенные на западе исследования показали, что есть два преобладающих типа матерей: одни преимущественно предписывают ребенку, что ему следует делать (императивный стиль общения), другие преимущественно рассказывают ему о происходящем (декларативный стиль общения). Естественно, в чистом виде эти стили встречаются не так уж часто. Мать может переключаться с одного стиля на другой. Несомненно, что различия в стилях общения необычайно существенны и во многом определяют будущее когнитивное и речевое развитие ребенка.

В целом, зависимость речевого развития детей от речевой тактики матерей, к сожалению, изучена еще явно недостаточно.

Отцовский стиль общения с детьми остается также неизученным. Однако есть основания полагать, что речь отцов, обращенная к малышу, в значительной степени отличается от речи представительниц противоположного пола. Американские ученые отмечают, что отцы гораздо чаще, чем матери в диалоге с ребенком обращаются к нему с просьбой разъяснить сказанное и делают это далеко не в детской манере, чем матери. Замечено, что тема, предложенная ребенком, больше по времени поддерживается матерями, чем отцами. Есть и другие, более тонкие различия, но все они свидетельствуют о том, что в развитии коммуникативных навыков функции между родителями поделены: матери более внимательные и понимающие коммуникаторы, обеспечивающие максимум комфорта для ребенка и поощряющие его к общению, зато отцы лучше готовят детей к коммуникации с незнакомыми взрослыми, что также необходимо [1].

В работах западных авторов указывается, что участие родителей в учебном процессе создает благоприятную среду для успешной работы педагогов и детей. Это участие эффективно, если оно осознанно, хорошо спланировано и долгосрочно. При этом важно, чтобы сотрудничество детского учреждения и семьи началось на как можно более ранних этапах. В этом случае успехи детей будут более значительными. А. Хендерсоном предлагается три подхода к работе с родителями:

- 1) совершенствование взаимоотношений родителей и детей;
- 2) привлечение родителей для работы группы;
- 3) установление связей сотрудничества между детским садом и семьей.

Как показало исследование И.Ю. Козиной [3], рекомендации, предлагаемые в этих источниках, вполне пригодны для использования в процессе обучения детей в условиях логопедической группы детского сада.

Родители маленьких детей должны быть осторожными в проявлениях внешней мотивации к речи; их ожидания и требования не должны превосходить детские возможности. Развитие речи – это процесс, в котором есть свои «старты» и «остановки». Если тревожные родители, не учитывая эти естественные феномены, жестко побуждают к речевой коммуникации, отказываются в силу своих завышенных ожиданий признавать на определенном этапе развития речи детей их звукоподражания и пантомиму, ребенок утрачивает мотивацию к речи. И, наоборот, удовлетворение потребностей детей прежде, чем желания ребенка будут выражены, также способствует, потере мотивации к речи. Ибо употребление речи, как таковой обесценивается, ребенок постоянно чувствует, что ему лучше промолчать, чем говорить. Он не переходит на более зрелые и социально общепринятые способы выражения его внутренних потребностей [3-6].

Наше исследование – попытка определения мотивационно-побудительного уровня общения детей с нарушением речи.

В эксперименте приняли участие 7 детей из речевой группы и 7 – дети из контрольной группы.

В исследовании использовалась методика Т.Ю. Андрущенко «Мой круг общения».

1. Ребенку предлагается представить своих родителей, родственников, с которыми ему приходится общаться, чтобы найти для них место «дом» в круге детского общения. Педагог рисует круг и проговаривает, что горизонтальная черта делит круг на два сектора: «взрослых» и «детей». Вертикальная – на благополучное-радостное общение (общение со знаком «+») и неблагоприятное-огорчительное (общение со знаком «-»).

2. Далее предлагается каждый «дом» «заселить» людьми.

По мере условного заселения (прямоугольники на окружности) педагог выделяет мотивы выбора, причину благополучных или неблагоприятных отношений со взрослыми и детьми, содержательную характеристику этих взаимоотношений. Благополучные отношения отмечаются красным карандашом, неблагоприятные – синим.

#### Результаты исследования

##### 1. Состав круга общения детей 6-7 лет (таблица 1).

Количественно состав круга общения детей с нарушением речи и детей с речевой нормой практически одинаков. Самое большое число социальных контактов среди детей экспериментальной группы было отмечено у Даши К. (девочка назвала 9 детей и 5 взрослых, с которыми у нее сложились благополучные отношения. И среди детей контрольной группы отмечено у Ивана Щ. Мальчик назвал 12 детей и 7 взрослых. Среди знакомых Ивана «неприятных» взрослых нет.

Соотношение количества социальных контактов, которые приносят радостные и огорчительные переживания, у детей экспериментальной и контрольной групп приблизительно одинаково: 86 и 14% и 89 и 11% соответственно.

Дети экспериментальной группы заметно охотнее общаются со взрослыми (родители, воспитатель, логопед, знакомые семьи и т.д.), чем дети контрольной группы. В силу своих социально-психологических особенностей им сложнее устанавливать и поддерживать отношения со сверстниками.

##### 2. Мотивы и содержательная характеристика общения детей 6-7 лет.

Анализ мотивов и содержания ответов детей показал, что дети контрольной группы гораздо чаще объясняют положительные взаимоотношения со сверстниками тем, что они вместе играют, что они друзья. Дети экспериментальной группы чаще выбирают детей по внешним или личностным качествам. Другое различие в содержании общения между детьми экспериментальной и контрольной групп состоит в том, что у детей с нарушением речи специализированного детского сада присутствует потребность в исправлении речевых недостатков, и в качестве положительной оценки отношения взрослых они говорят: «Она занимается со мной».

Исходя из результатов теоретического и экспериментального исследования, можно заключить, что воздействие на мотивационную сферу ребенка, в том числе и на формирование коммуникативности, может осуществляться в двух направлениях: непосредственно через лично значимую деятельность и опосредованно – через лично значимых субъектов. Для детей старшего дошкольного возраста наиболее значимыми субъектами являются их родители, что подтвердилось в нашем экспериментальном исследовании.

Участие родителей в процессе формирования мотивационной сферы ребенка, разумная забота, выполнение ими советов специалистов, последовательность и настойчивость является особенно ценными, и играют огромную роль в восстановлении нормальной речи у этой категории детей.

## Библиографический список

1. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. – СПб., 2001.
2. Архиреева, Т.В. Родительские позиции как условия отношения к себе ребенка младшего школьного возраста. – М., 1990.
3. Козина, И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушением произношения // Дефектология. – 1997. – № 5.
4. Валявко, С.М. Особенности мотивации достижений старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальная психология. – 2006. – № 2(8).
5. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения. – М., 1998.
6. Савина, Е.А. Родители и дети / Е.А. Савина, Е.О. Смирнова // Психология взаимоотношений. – 2003.

## Bibliography

1. Khekhauzen, Kh. Psikhologiya motivacii dostizheniya. – SPb., 2001.
2. Arkhireeva, T.V. Roditeljskie pozicii kak usloviya otnosheniya k sebe rebenka mladshego shkol'nogo vozrasta. – M., 1990.
3. Kozina, I.B. Formirovanie motivacii k korrekcionnim zanyatiyam u doshkolnikov s narusheniem proiznosheniya // Defektologiya. – 1997. – № 5.
4. Valyavko, S.M. Osobennosti motivacii dostizhenij starshikh doshkolnikov s obthim nedorazvitiem rechi // Special'naya psikhologiya. – 2006. – № 2(8).
5. Varga, A.Ya. Struktura i tipih roditeljskogo otnosheniya. – M., 1998.
6. Savina, E.A. Roditeli i deti / E.A. Savina, E.O. Smirnova // Psikhologiya vzaimootnoshenij. – 2003.

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 372.213

*Beloborodova L.R., Beloborodova N.S. DECORATIVE AND APPLIED ART AS A MEANS OF FORMING NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.* The article presents the analysis of the problem of formation of national identity of children of senior preschool age. Considered a set of psychological and pedagogical conditions of forming of the national identity. Analyzed the views of the Russian researchers on the role of artistic crafts of the native land and their influence on the development of national self-consciousness of children.

*Key words: identity, decorative and applied arts, folk arts and crafts, national culture.*

*Л.Р. Белобородова, ассистент каф. педагогики и методики дошкольного и музыкального образования Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: lili\_br@mail.ru;*

*Н.С. Белобородова, д-р пед. наук, проф., зам. директора по воспитательной работе и социальным вопросам Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: belo-nelya@yandex.ru*

## ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ проблемы формирования национального самосознания у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрена совокупность психолого-педагогических условий формирования национального самосознания. Проанализированы взгляды отечественных исследователей на роль художественных ремесел родного края и их влияние на становление национального самосознания дошкольников.

*Ключевые слова: национальное самосознание, декоративно-прикладное искусство, народные художественные промыслы, национальная культура.*

В педагогической науке и дошкольной педагогике повышается интерес к национальному самосознанию, обращается внимание на возрождение народных традиций, развитие и понимание роли своей нации, этноса в мировом историческом процессе. В задачу педагога дошкольного учреждения в контексте данной проблемы входит способность прогнозировать и реализовывать потенциал национальных традиций, обычаев; помочь воспитать интерес к родной культуре и научиться осознавать себя как носителя этой культуры.

Декоративно-прикладное искусство должно найти большое отражение в содержании образования и воспитания подрастающего поколения, особенно сейчас, когда образцы массовой культуры других стран активно внедряются в жизнь, быт, мировоззрение детей. И если говорить о выборе своих жизненных идеалов, эстетических ценностей, представлений подрастающего поколения, то надо говорить о предоставлении детям возможности знать истоки национальной культуры своего народа.

Важную роль декоративно-прикладного искусства в воспитании отмечали многие отечественные искусствоведы, исследователи (А.П. Усова, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Т.Я. Шпикалова, В.Я. Езикеева, Н.С. Карпинская и др.). Они убедительно показывают, что ознакомление с произведениями народного декоративно-прикладного творчества побуждают в детях первые яркие представления о Родине, о её культуре, способствует воспитанию патриотических чувств, приобщают к миру прекрасного, и поэтому их необходимо включать в педагогический процесс в детском саду [1].

Искусство каждого народа имеет свои педагогические, художественные и технические традиции, простые и ясные. Эти традиции носят с одной стороны черты интернациональные, с другой – черты, определяемые национальным своеобразием культуры, быта, педагогики того или иного народа. Знакомить детей с декоративно-прикладным искусством можно практически через все виды деятельности детей. Изделия народных мастеров помогают воспитывать у детей внимательное и бережное отношение к окружающей среде, так как декоративно-прикладное искусство по своим мотивам близко к природе. Художники веками наблюдали мир животных, красоту птиц, разнообразие растений, видели и чувствовали гармонию природы. Затем ее красота, соразмерность, разумность, упорядоченность нашли отражение в узорах декоративных росписей. В них – изображение человека, животных, птиц, растительные узоры, орнаменты. Изделия народных промыслов помогают понять и почувствовать, что человек – часть природы, а именно это является основой гармоничного развития ребенка.

В изделиях народно-прикладного искусства дается ребенку простое, но подлинное, первосортное искусство. Оно близко и понятно ребенку, учит видеть и понимать окружающую жизнь. Эти качества, так ярко выступающие, требуют от нас внимательного ее изучения, возрождения народных промыслов, широкого их использования в педагогической практике.

Разработкой методик по ознакомлению детей с народным декоративно-прикладным искусством за последние годы занимались многие специалисты, такие как Т.Я. Шпикалова,

Ю.В. Максимов, Е. Варламова, Т.С. Комарова, О.Ю. Зырянова, Л.Л. Орлова, О.А. Соломенникова и другие [2].

Народные художественно-ремесленные традиции воплощают в себе общественно-исторический опыт человечества, отражают окружающую действительность. В художественных образах проявляются поэтическая фантазия народа, эстетические оценки. Для народных ремесел типичен реализм, меткая передача характерных черт натуры, ясность и выразительность художественного языка, творческая смелость. В художественно-ремесленном творчестве различных народов обобщены образы окружающей жизни и национальные традиции, позволяющие формировать чувство сопричастности к общему делу, национальной гордости и др.

При чрезвычайной простоте, отработанности приемов исполнения, завершенности и лаконичности отдельных элементов изделий, отобранных и выверенных поколениями мастеров, каждая разновидность народных промыслов представляет собой целостную художественную систему, неразрывно связанную с национальной культурой.

Усвоение и развитие художественно-ремесленных традиций, которым присущи самобытный характер, патриотизм и интернационализм, имеет особое значение для нашего общества, повышения его духовного потенциала.

Историко-педагогический обзор развития искусства народных мастеров на разных этапах формирования социально-экономических отношений показал, что опыт художественно-ремесленных традиций передавался путем длительного и последовательного обучения посредством ученичества. Процесс познания, радость творчества и труда в народных ремеслах не отделены друг от друга, а тесно переплетаются. Трудовой процесс позволяет глубже познать закономерности построения формы, красоты изделий, возможности материала и цвета.

Педагогические условия приобщения детей 5-6 лет к этнокультурным традициям алтайцев рассмотрены в исследовании Е.Н. Кергиловой. Здесь речь идет о создании культурно-пространственной, предметно-развивающей среды «погружения» детей в социально-культурный опыт народа. С.Д. Кириенко в своей работе изучила психолого-педагогические аспекты приобщения детей дошкольного возраста к традициям башкирского народа средствами этнографической культуры.

Как видим, рассмотренные исследования так или иначе, связаны с национальным самосознанием с точки зрения положительной ориентации и воспитания толерантности по отношению к другим национальностям. В дошкольном воспитании данный процесс рассматривается в русле патриотического воспитания, связано с богатством представлений личности о своем народе и отдельных его представителях. Становление национального самосознания личности предполагает формирование определенного образа своей этнической группы.

Условиями эффективного формирования национального самосознания в процессе ознакомления с декоративно-прикладным искусством являются:

- взвешенный подход к конструированию содержания дошкольного образования (включение парциальных программ по приобщению детей к родной культуре в реализацию базовой комплексной программы. Например, Молчевой А.В. «Народное декоративно-прикладное искусство Башкортостана – дошкольникам», Гасановой Р.Х. «Земля отцов») [3, 4];

- определение базовых направлений в работе с детьми, раскрывающих окружение ребенка предметами национального характера, использование фольклора во всех его проявлениях (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хорыводы и т.д.), народные праздники и традиции, ознакомление детей с народной декоративной росписью, увлечение их национальным изобразительным искусством;

- совместная деятельность родителей и педагогов, реализующая требования целостного педагогического процесса, где затрагиваются стороны развития ребенка, способствующие гармонизации его личности;

- использование разнообразных технологий организации деятельности детей на занятиях, в игре, свободной деятельнос-

ти с помощью разнообразных средств (общение с представителями разных национальностей; устное народное творчество; художественную литературу; игру, народную игрушку и национальную куклу; декоративно-прикладное искусство, живопись; музыку; этнические мини-музеи).

Одним из важных педагогических условий формирования национального самосознания детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, является активное включение родителей в эту деятельность. Использование потенциала семьи в рамках нашего исследования осуществлялось следующим образом:

- привлечения родителей к проведению занятий;
- участия родителей в выставках семейного творчества;
- устройства презентаций национальных раритетов, семейных традиций;

- предоставления родителями альбомов с фотографиями, предметов быта и искусства, хранящихся в семье для демонстрации на тематических выставках в детском саду;

- участия родителей во всех праздниках и развлечениях с этнокультурной тематикой.

При отборе произведений народных художественных промыслов, доступных исползованию в обучении старших дошкольников, мы обращали внимание на:

- мотивы и элементы орнамента, наиболее типичные их сочетания;

- колорит, сочетание цвета фона и элементов узора для каждого вида изделий;

- орнаментальные композиции – построение узора на плоскостях изделий, типы орнамента, повторение элементов геометрических, растительных и животных форм, их расположение, ритм, симметричность, ассиметричность в построении узора;
- технические приемы изготовления.

Предложенная методика позволила нам обеспечить интерес к художественным ремеслам (на предметы определенного вида ремесла, на деятельность с ними, на способы изображения и изготовления, на орнаментальное оформление изделий) и значительно расширила и углубила интересы детей в соответствии с их способностями, полом, приобретенным опытом художественной деятельности. Нами также было выявлено, что ознакомление старших дошкольников с художественными ремеслами башкир предоставляет богатые возможности для раскрытия детской индивидуальности.

Следовательно, приобщение детей старшего дошкольного возраста к региональным художественным ремеслам, как единый образовательный процесс, включающий познание и практическую деятельность, воспитание и обучение, коллективное и индивидуальное творчество, является важным средством подключения к региональным культурным ценностям, как части ценностей общечеловеческих. Следовательно, воспитание интереса к художественным ремеслам региона способствует формированию интереса к региональной культуре в целом.

Анализ литературы и практической деятельности дошкольных образовательных учреждений Республики Башкортостан позволил нам выделить общечеловеческий, национальный, этнический и региональный аспекты педагогического потенциала художественных ремесел башкир, как важной составляющей его культуры. Художественные ремесла нашей территории обладают культурно-исторической информацией и являются важным условием формирования у подрастающего поколения национального самосознания.

Наше исследование доказало, что процесс формирования национального самосознания детей старшего дошкольного возраста через знакомства с художественными ремеслами характеризуется комплексным развитием его компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Предложенная нами методика способствовала формированию у детей старшего дошкольного возраста индивидуальных личностно-значимых интересов к художественным ремеслам края, представлений о региональных особенностях изделий ремесленников, их орнаментальном оформлении, что способствовало повышению уровня национального самосознания.

#### Библиографический список

1. Народное искусство в воспитании детей / под ред. Т.С. Комаровой. – М., 2005.
2. Соломенникова, О.А. Радость творчества. Ознакомление детей 5-7 лет с народным искусством. – М., 2005.
3. Гасанова, Р.Х. Земля отцов: программа-руководство. – Уфа, 2004.
4. Молчева, А.В. Народное декоративно-прикладное искусство Башкортостана – дошкольникам. – Уфа, 2005.

## Bibliography

1. Narodnoe iskusstvo v vospitanii detey / pod red. T.S. Komarovoyj. – M., 2005.
2. Solomennikova, O.A. Radostj tvorcestva. Oznamoemlenie detej 5-7 let s narodnim iskusstvom. – M., 2005.
3. Gasanova, R.Kh. Zemlja otcov: programma-rukovodstvo. – Ufa, 2004.
4. Molcheva, A.V. Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo Bashkortostana – doskoljnikam. – Ufa, 2005.

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 159.923

*Buravtsova N.V., Kovalenko V.I. PSYCHOLOGICAL CAUSES OF DEVELOPMENT ORGANIZATION AND MANAGEMENT SKILLS FOR FUTURE MANAGERS.* This article analyzes the skills and competencies that contribute to the professional development of students as successful managers and organizers. We consider the psychological factors that influence the development of organizational and management skills. Substantiates the view that the success of the development of these skills helps to form an emotional-volitional personality. The possibilities of optimization of mastering skills of managers.

**Key words:** professional development, organizational and management skills, professional competence, social and psychological characteristics of the individual.

*Н.В. Буравцова, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления, E-mail: burawzov@yandex.ru;*  
*В.И. Коваленко, канд. техн. наук, доц. каф. социальной психологии и психофизиологии Новосибирского гос. университета экономики и управления, E-mail: kafpsy@nsuem.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Статья посвящена анализу навыков и компетенций, способствующих профессиональному становлению студентов в качестве успешных менеджеров и организаторов. Рассмотрены психологические факторы, влияющие на развитие организационно-управленческих навыков. Обосновывается точка зрения, в соответствии с которой успешности развития данных навыков способствует сформированная эмоционально-волевая сфера. Показаны возможности оптимизации овладения профессиональными навыками менеджеров.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, организационно-управленческие навыки менеджера, профессиональная компетентность, социально-психологические характеристики личности.

Потребности современного развития общества выдвигают конкретные требования в подготовке высококвалифицированных специалистов в различных областях деятельности. Обществу необходимы предприимчивые, инициативные личности, готовые к конструктивным преобразованиям в контексте стоящих перед ними профессиональных задач, способные к управлению на различных уровнях и в различных диапазонах. При этом эффективность процесса управления во многом обусловлена сформированностью их организационно-управленческих качеств. Именно поэтому важнейшим направлением современного образования является развитие навыков и компетенций, способствующих личностному и профессиональному становлению студентов в качестве будущих успешных лидеров, управленцев и организаторов.

В то же время, необходимо учитывать, что проблема успешности любого руководителя включает следующие составляющие: его личная индивидуальная успешность как субъекта управленческой деятельности (управленческий и личностно-профессиональный потенциал, профессионально важные качества) и его успешность в конкретной управленческой структуре, на конкретном рабочем месте (в совокупности конкретных обстоятельств деятельности).

Наши исследования показывают, что развитие личностной и профессиональной идентичности обуславливает уверенность в своей профессиональной компетентности, открытость в коммуникативных проявлениях, готовность принимать на себя ответственность за проблемные ситуации, творческий поиск, профессиональное экспериментирование, способствует формированию предметно-определенной и мотивационно-осмысленной позиции профессионала [1, с. 240].

Сутью обязанностей руководителя, отмечает М.Б. Гарунов, является организация работы подчиненных, ориентированная на выполнение поставленных профессиональных задач и выступающая как своеобразный вид творческой деятельности. Причем, по мере усложнения объекта и повышения уровня управления, набор требований к творчеству заметно увеличивается [2].

Действительно, профессиональная деятельность менеджера полностью отражает качественное трансформирование и ус-

ложнение психологического содержания конкретных задач. Особенно важно это учитывать в контексте того, что как только такая деятельность становится совместной – сразу возникает необходимость осуществления взаимодействия с другими субъектами. Т.е., особую значимость обретают различные социально-психологические аспекты их профессиональных и межличностных отношений, взаимных представлений о социальных и функциональных ролях, специфика мотивации, характер коммуникации и распределения управленческих функций и т.д. При этом, указывает С.В. Шекшня [3], социально-психологические процессы взаимодействия субъектов обретают вследствие естественной нетождественности их личностной индивидуальностей и индивидуальных стилей деятельности.

Говоря о сложности и специфике управленческой деятельности, Б.А. Аникин указывает на функциональную «непроецируемость» и неопределенность возникновения ряда производственных ситуаций [4], Б.Г. Литвак рассматривает объективную необходимость адекватности распределения функций в структуре управления, как по горизонтали, так и по вертикали [5]. Кроме того, следует учитывать, что все это усложнено эффектами, привносимыми индивидуальностью субъектов деятельности: их приверженностью определенным режимам, условиям деятельности, различной личностной эффективностью в решении различного рода задач, неоднородностью приписываемых и принимаемых обязанностей и т.д.

Е.Г. Молл, анализируя личностные характеристики, обуславливающие эффективность деятельности менеджера, отмечает следующие: доминантность, как стремление влиять на подчиненных; уверенность в себе; эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость; предприимчивость и ориентация на достижения, предполагающие принятие ответственности при решении задач; стремление к умеренному, предсказуемому риску; ответственность и надёжность в выполнении заданий; независимость, наличие собственной точки зрения; развитые коммуникативные навыки; креативность, способность к творческому подходу в решении задач [6]. Анализируя своеобразие положения руководителя в структуре организации, А.А. Брасс указывает

ет, что он сосредотачивает на себе функции силы и власти; является воплощением справедливости, что зачастую проявляется в выполнении для подчиненных функций арбитра; его поведение постоянно оценивается как со стороны вышестоящих руководителей, так и со стороны его подчиненных [7]. Ведь не только подчиненные зависят от руководителя, но сам он во многом зависит от них, от их знаний, умения, опыта, готовности исполнять его распоряжения и просьбы. Кроме того, любой руководитель зависит от своих коллег и деловых партнеров, без содействия которых он не может выполнить свои обязанности наилучшим образом.

Все вышеизложенное отражает сложность объективной оценки профессионализма и прогноза успешной деятельности руководителя. Тем не менее, необходимо знания и понимания этого исключительно важны в контексте вузовской подготовки профессионалов в сфере управления.

С этой целью в октябре-ноябре 2012 г. нами (при активном участии студентов НГУЭУ В.Б. Трофимовой и А.А. Костиной) было осуществлено исследование психологических факторов, обуславливающих развитие организационно-управленческих навыков студентов, обучающихся менеджменту организации и управлению персоналом в Новосибирском государственном университете экономики и управления. В его основу было положено предположение, что существуют определенные личностные характеристики, обуславливающие развитие данных навыков. В исследовании приняли участие студенты первого курса различных форм обучения – 82 человека (18 – 26 лет), из них 44 девушки и 38 юношей.

Анализ представлений респондентов о процессе управления и о развитости у них организационно-управленческих навыков осуществлялся с помощью опросника «Цикл управленческих умений» [8]; диагностика коммуникативной социальной компетентности студентов осуществлялась с помощью опросника КСК [9]. Обработка данных осуществлялась с помощью пакета STATISTICA 6.0.

Оказалось, что наиболее выраженными представлениями о развитости организационно-управленческих навыков для всей выборки респондентов стало: тщательное планирование рабочего процесса (организованность руководителя, его способность к стратегическому планированию и предвидению возникновения различных неблагоприятных обстоятельств); создание необходимых условий для выполнения работы и достижения поставленных целей; умение мотивировать подчиненных на качественное выполнение работы; ориентация на людей (открытость и дружелюбие), стремление к созданию команды, завоевание доверия подчиненных. Мы полагаем, что исходя из представлений о себе как о будущих менеджерах, студенты наивысшими баллами наделяли те параметры, которые для них являются наиболее значимыми в сфере управленческой деятельности.

В числе наименее выраженных представлений респондентов о менеджерских умениях оказались: делегирование полномочий; давление на подчиненных; способность совладания со стрессовой напряженностью в ходе выполнения профессиональных задач. Поскольку у респондентов отсутствует реальный опыт управленческой деятельности и понимание того, как данные навыки реализуются в конкретных условиях, то не могут быть существенно выражены и представления о них.

Анализ коммуникативной социальной компетентности респондентов показал достаточную сформированность ряда качеств, являющихся неотъемлемыми составляющими образа успешного руководителя. Так статистически достоверно ( $p \leq 0,05$ ) более выраженными оказались:

- общительность, открытость, умение свободно и открыто выстраивать отношения с окружающими, способствующие развитию взаимопонимания с коллегами и повышению авторитета в глазах подчиненных;

- самоконтроль, умение владеть собой, подчинять себя определенным правилам, что крайне необходимо человеку, отвечающему как за качественное выполнение работы, так и за людей, находящихся у него в подчинении;

- развитое логическое мышление, сообразительность, умение составлять различные логические конструкции, что помогает менеджеру грамотно и рационально выстраивать процесс деятельности (разработка плана, постановка целей, задач и т.д.), организовывать слаженную работу коллектива.

Следовательно, уже в начале процесса овладения выбранной профессией, студенты обладают рядом представлений и характеристик, обуславливающих его успешность.

Рассмотрим более подробно анализ взаимосвязей исследуемых социально-психологических характеристик респондентов и их представлений о выраженности менеджерских умений. Оказалось, что данные взаимосвязи существенно различаются в зависимости от формы обучения студентов.

Так, респондентов полной очной формы обучения (поступивших на данные специальности сразу после окончания средней общеобразовательной школы) характеризуют тесные прямые взаимосвязи выраженного самоконтроля и стремления к завоеванию доверия у подчиненных ( $R_s=0,40$ ,  $p=0,02$ ). Чем грамотнее руководитель способен организовать свою деятельность и деятельность подчиненных, тем большее расположение и доверие он вызывает у подчиненных. В то же время, такой параметр как «чувствительность – рациональность» отрицательно взаимосвязан с управленческим навыком давления на подчиненных ( $R_s=-0,52$ ,  $p=0,001$ ), т.е. человеку чувствительному сложно будет оказывать давление на подчиненных, чего не скажешь о человеке реалистичном, полагающемся на себя – ему при необходимости не составит труда оказать давление, если оно будет рационально обосновано.

Несколько больший спектр значимых взаимосвязей выявлен для группы студентов, обучающихся на заочном отделении. Тем не менее, ведущей характеристикой и для этих респондентов выступает «чувствительность – рациональность», который отрицательно взаимообусловлен с умением тщательно спланировать рабочий процесс ( $R_s=-0,45$ ,  $p=0,008$ ), со способностью дать подчиненным почувствовать значимость задания, точно объяснить, чего он ожидает от людей ( $R_s=-0,40$ ,  $p=0,02$ ), с желанием руководителя включаться в работу коллектива ( $R_s=-0,46$ ,  $p=0,006$ ). Кроме того, с умением тщательно спланировать рабочий процесс положительно взаимосвязан параметр «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» ( $R_s=0,48$ ,  $p=0,004$ ). Следовательно, описанные выше организационно-управленческие навыки будут реализованы тем успешнее, чем больше данные респонденты будут полагаться на себя, реалистичнее и рациональнее относиться к окружающей действительности; развивать эмоционально-волевые качества овладевать навыками стрессоустойчивости.

Но наиболее интересные результаты были получены для выборки респондентов, овладевающих профессией менеджера по сокращенной очной программе (имеющие среднее специальное образование): у данных лиц обнаружилось две группы очень тесных и высоко значимых взаимосвязей организационно-управленческих навыков и параметров коммуникативной социальной компетентности. Так, обнаружены отрицательные взаимосвязи склонности к асоциальному поведению (достоверные для  $p \leq 0,03$ ) с такими навыками как: грамотное разъяснение подчиненным целей и задач деятельности ( $R_s=-0,65$ ), умение тщательно планировать производственные процессы ( $R_s=-0,66$ ) и обеспечивать подчиненными необходимыми условиями работы ( $R_s=-0,67$ ), создание благоприятных условий для их должностного роста ( $R_s=-0,65$ ) и ориентация на развитие профессиональной компетентности ( $R_s=-0,68$ ), способность организовать качественную обратную связь с подчиненными ( $R_s=-0,63$ ), стремление завоевать их доверие ( $R_s=-0,74$ ) и ориентация на создание команды ( $R_s=-0,67$ ). С другой стороны, имеются тесные положительные взаимосвязи параметра «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» (для  $p \leq 0,02$ ) с такими профессиональными характеристиками менеджера как: умение устанавливать конструктивные взаимоотношения с подчиненными ( $R_s=0,91$ ), открытость и дружелюбие руководителя при взаимодействии с ними ( $R_s=0,87$ ), заинтересованность в их должностном росте ( $R_s=0,77$ ) и развитии профессиональной компетентности ( $R_s=0,61$ ), а также ориентация на изучение конкретных областей своей непосредственной работы и организационной специфики ( $R_s=0,65$ ). Т.е. развитие у данных респондентов целого ряда менеджерских умений и навыков способствует отказ от пренебрежения к принятым общественным нормам, морально-нравственным и этическим ценностям, установившимся правилам поведения и обычаям, а также наличие сформированных эмоционально-волевых качеств и навыков совладания со стрессом.

Более того, все вышеизложенное в максимальной степени характеризует именно юношей. В то же время для девушек, осваивающих профессию менеджера, характерно лишь наличие положительных взаимосвязей средней тесноты параметра «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» с такими характеристиками как умение тщательно планировать производствен-

ные процессы и ориентация на изучение конкретных областей своей непосредственной работы и организационной специфики. У них практически не выявлено взаимозависимости овладения менеджерскими умениями и необходимости следования общественным нормам и правилам, ориентации на морально-нравственные ценности.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Участники проведенного исследования – юноши и девушки, начинающие обучение профессиям, связанным со сферой управления, обладают сформированной социальной коммуникативной компетентностью, развитыми представлениями о специфике организационно-управленческих умений руководителя и знаниями о специфике данной деятельности. Данные респондентов характеризует сообразительность и способность оперировать различными логическими конструкциями; самоконтроль и готовность подчинять себя определенным правилам, а также умение свободно и открыто выстраивать отношения, способствующие развитию взаимопонимания и повышению их авторитета.

2. Выявлены тесные устойчивые взаимосвязи таких параметров как «чувствительность – рациональность» и «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» с широким спектром организационно-управленческих навыков менеджера, что сви-

детельствует о значительной роли эмоционально-волевой сферы личности респондентов в формировании профессиональных знаний и навыков.

3. Для лиц, имеющих среднее специальное образование и продолжающих овладение выбранной профессией в вузе, существенную роль при этом играет учет принятых в социуме норм и правил, морально-нравственных и этических ценностей.

4. Девушкам, принимавшим участие в исследовании, в значительно меньшей степени, чем юношам свойственна взаимобусловленность овладения качествами успешного руководителя и ориентацией на социальные нормы и ценности.

Данные выводы позволяют определить возможности оптимизации усвоения профессиональных управленческих навыков. Мы полагаем, что для более успешного овладения студентами данных навыков возможно введение факультативных курсов по методам саморегуляции эмоциональных состояний; тренингов развития стрессоустойчивости; групповых дискуссий о важности нравственных и этических ценностей в жизни и профессиональной деятельности каждого человека.

Дальнейшее развитие выполненного исследования видится нам в изучении динамики усвоения данными респондентами профессиональных управленческих навыков в процессе их обучения в вузе.

#### Библиографический список

1. Буравцова, Н.В. Психологическое пространство личности в контексте проблем профессионального образования // *Философия образования*. – 2010. – № 1.
2. Гарунов, М. Развитие творческой самостоятельности специалиста // *Высшее образование в России*. – 2003. – № 4.
3. Шекшня, С.В. Управление персоналом современной организации. – М., 2004.
4. Аникин, Б. Высший менеджмент для руководителя. – М., 2001.
5. Литвак, Б.Г. Разработка управленческого решения. – М., 2003.
6. Молл, Е.Г. Управление карьерой менеджера. – СПб., 2003.
7. Брасс, А.А. Основы менеджмента. – М., 2000.
8. Wilson, C.L. *The Survey of Management Practices*. – N.Y., 1973.
9. Фетискин, Н.П. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. – М., 2002.

#### Bibliography

1. Buravcova, N.V. *Psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti v kontekste problem professional'nogo obrazovaniya* // *Filosofiya obrazovaniya*. – 2010. – № 1.
2. Garunov, M. *Razvitie tvorcheskoy samostoyatel'nosti specialista* // *Vihsshee obrazovanie v Rossii*. – 2003. – № 4.
3. Shekshnya, S.V. *Upravlenie personalom sovremennoy organizatsii*. – M., 2004.
4. Anikin, B. *Vihsshij menedzhment dlya rukovoditelya*. – M., 2001.
5. Litvak, B.G. *Razrabotka upravlencheskogo resheniya*. – M., 2003.
6. Moll, E.G. *Upravlenie karjeroy menedzhera*. – SPb., 2003.
7. Brass, A.A. *Osnovih menedzhmenta*. – M., 2000.
8. Wilson, C.L. *The Survey of Management Practices*. – N.Y., 1973.
9. Fetiskin, N.P. *Diagnostika kommunikativnoy social'noy kompetentnosti (KSK)* / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov // *Social'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malikh grupp*. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 26.06.13

УДК 377.3

*Bychkova E. Y.* **STRUCTURE AND CONTENT OF THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS CRAFT TRADES.** Based on the analysis of craft activities defined the structure and content of legal competence in the context of inclusion of craftsmen in the social and professional relationships in a market economy.

**Key words:** craft activity, craftsman, legal competence craftsman, legal qualities of the personality.

*Е.Ю. Бычкова, соискатель каф. акмеологии общего и профессионального образования Российского гос. профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: bychkovakaterina@yandex.ru*

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РЕМЕСЛЕННЫХ ПРОФЕССИЙ

На основе анализа ремесленной деятельности определены структура и содержание правовой компетенции в контексте включенности ремесленников в социально-профессиональные отношения в условиях рыночной экономики.

**Ключевые слова:** ремесленная деятельность, ремесленник, правовая компетенция ремесленника, правовые качества личности.

В современном постиндустриальном обществе, характеризующемся динамичностью экономических, социальных, культурных и технологических процессов, трансформируется традици-

онное профессиональное образование. Первоначально ориентированное на освоение профессии (специальности с определенным уровнем квалификации), оно преобразуется в общепро-

фессиональную подготовку. Новое профессиональное образование должно обеспечивать не только последующую социально-профессиональную адаптацию, но самоорганизацию и самореализацию современного специалиста, поэтому оно начинает ориентироваться на развитие социально-профессиональных способностей: коммуникативных, экономических, технологических, правовых.

В постиндустриальном обществе в результате развития техники и технологий отмирают одни профессии и появляются другие. Изменение культурных пристрастий и расширение товарно-ассортимента приводит к персонализации потребления, что влечет за собой рост потребности в «новых» рабочих кадрах, прежде всего ремесленных профессий.

Ремесленные профессии, в соответствии с общероссийским классификатором профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов, относятся к группе рабочих. В отличие от рабочих промышленных предприятий, выполняющих ограниченное число операций, ремесленники должны осуществлять различные функции: качественно выполнять индивидуальные заказы клиентов (функции высококвалифицированных рабочих), владеть всем циклом технологических операций (функции технолога производства), общаться с поставщиками, клиентами, исполнителями работ (функции менеджера), обеспечивать самозанятость, создавать новые рабочие места (функции индивидуального предпринимателя, руководителя малого предприятия), интегрируя, таким образом, операционные, технологические и предпринимательские составляющие ремесленного труда.

Многофункциональный характер трудовой деятельности ремесленников, их включенность не только в профессиональные, но и в социальные и в правовые отношения, требуют профессионального обучения, отличающегося от существующего профессионального обучения рабочих, иной структуры и содержания общекультурных и профессиональных компетенций.

В современной России показателем профессионализма становится готовность к самостоятельной деятельности в быстро меняющихся социально-экономических условиях при наличии риска возникновения трудных правовых ситуаций, поэтому особое значение для специалистов ремесленных профессий приобретает правовая компетенция.

На основе анализа ремесленной деятельности были определены структура и содержание правовой компетенции в контексте включенности ремесленников в социально-профессиональные отношения в условиях рыночной экономики. В структуре правовой компетенции были выделены следующие взаимосвязанные компоненты: социально-правовой, профессионально-правовой, технолого-правовой. Для определения структуры каждого компонента проводилось педагогическое исследование в следующей последовательности:

1. На основе изучения психолого-педагогической, социально-экономической и юридической литературы был определен обобщенный перечень элементов правовой компетенции.

2. Выделенные элементы были распределены по трем группам: социально-правовые, профессионально-правовые, технолого-правовые.

3. На основе метода экспертных оценок определялась значимость каждого оцениваемого элемента в деятельности ремесленника.

В качестве экспертов выступили руководители ремесленных предприятий (всего 21 человек, общая численность работников предприятий 78 человек) и преподаватели правовых дисциплин ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург), ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет» (Екатеринбург), ГБОУ СПО СО «Уральский колледж технологий и предпринимательства» (Екатеринбург), ГБОУ СПО «Нижнетагильский педагогический колледж №1» (Нижний Тагил), ФГОУ СПО «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова» (Нижний Тагил), ГБОУ СПО СО «Уральский колледж строительства, архитектуры и предпринимательства» (Екатеринбург) (всего 11 чел.). При выборе экспертов учитывались следующие критерии. Для руководителей ремесленных предприятий – вид экономической деятельности (производство отделочных работ), фактическая численность персонала предприятия (от 2 до 15 человек), срок деятельности фирмы на рынке (2 и более лет); для преподавателей правовых дисциплин – профессионально-педагогическая

компетентность, квалификационная категория (первая и высшая), стаж педагогической деятельности по правовым дисциплинам (5 и более лет). Каждому участнику исследования была выдана анкета, содержащая обобщенный перечень элементов правовой компетенции ремесленника, из которых необходимо было выбрать наиболее важные. В дальнейшем проводилось их ранжирование по степени значимости в будущей профессиональной деятельности, самым значимым присваивалась оценка «5» баллов, не значимым – «0» баллов. По каждому выделенному содержательному элементу производилось вычисление весового коэффициента  $v_{i,p}$  (для руководителей ремесленных предприятий),  $v_{i,r}$  (для преподавателей правовых дисциплин). Анализ полученных результатов позволил установить значимость каждого оцениваемого элемента в деятельности ремесленника.

Рассмотрим содержание социально-правового компонента. Для ремесленника социум – это не только сфера удовлетворения социальных потребностей, но и область приложения трудовой деятельности. Ремесленник сам определяет свои социально-профессиональные потребности и трудовые функции в условиях быстрой изменчивости рынка труда. Включенность в социум, поиск в нем своей профессиональной ниши и взаимодействие с большим количеством граждан и хозяйствующих субъектов требуют от ремесленника знания законов, профессиональной честности, правовой культуры. В противном случае корыстные намерения и нацеленность на быстрый коммерческий успех могут привести их обладателя к сложной правовой ситуации. Поэтому современный ремесленник должен владеть правовой компетенцией, направленной на гармонизацию личных и общественных интересов, необходимых для «индивидуальной автономии в рыночных отношениях» [1, с. 29].

Ремесленнику в профессиональной деятельности приходится учитывать индивидуальные потребности клиентов, их финансовые возможности, желание скорректировать качество продукта, поэтому необходимы знания договорного права, навыки грамотного оформления документов для выполнения работ, умения воспринимать критику, работать с жалобами клиентов, выполнять работы по техническому обслуживанию в гарантийный и послегарантийный период.

Нормы законодательства о защите прав потребителей возлагают на ремесленника целый комплекс обязанностей, невыполнение которых может повлечь строгую правовую ответственность, в том числе материального характера. В связи с этим правильное применение соответствующих правовых положений, умение отстаивать свои права в конфликтной ситуации выступают в качестве важнейших условий успешной ремесленной деятельности. Ремесленнику следует обращать особое внимание на отдельные аспекты правоотношений с покупателями или клиентами во избежание негативных ситуаций: предоставлять информацию о продавце (изготовителе) товара; о производимых товарах (работах, услугах); разъяснять потребителям их права, обязанности и правовые аспекты, с которыми последние могут столкнуться при использовании приобретенного товара.

В случае злоупотребления правами со стороны потребителем ремесленник должен уметь обезопасить себя от негативных факторов; знать полномочия общественных объединений потребителей; порядок проведения проверок их представителями; вправе препятствовать проведению контроля в случаях, когда это выходит за пределы компетенции представителей общественных объединений. В таких случаях от ремесленника требуются качества, направленные на формирование правовой культуры потребителей и создание правовых условий для ремесленной деятельности.

Между ремесленниками, выпускающими однородную продукцию, неизбежно возникают конкурентные рыночные отношения, на которые существенным образом влияют неценовые методы борьбы за потребителя: возрастает значение качества продукции, ее новизна, надежность в эксплуатации, а так же воздействие информативных методов и рекламы. Для успеха в конкурентной борьбе ремесленник может производить технически более совершенный товар и одновременно персонализированный в соответствии с запросами конкретной группы потребителей. По мнению исследователей конкурентных отношений доктора экономических наук, профессора Н.Д. Эриашвили и доктора экономических наук, профессора Е.Н. Кузнецовой, персонализированная неценовая конкуренция становится одной из самых прогрессивных форм конкурентных рыночных отношений. Персонализирование рыночного партнера является основой

существования ремесленных фирм. Такие фирмы находят незанятые рыночные ниши, сосредотачиваются на выпуске малого количества дорогих и высококачественных товаров, становятся дополнением к массовому производству. Поэтому, для успеха в конкурентной среде ремесленнику нужно знать нормативное регулирование конкурентных отношений, владеть современными формами и методами конкурентной борьбы, отличаться от своих конкурентов значительными преимуществами, формировать отношения взаимного партнерства и сотрудничества.

Специфика ремесленной деятельности заключается в том, что она носит индивидуально-бригадный характер. Работники ремесленных бригад, обладающие различным уровнем квалификации, взаимно дополняют друг друга и способны решать сложные производственные задачи. Формируя бригаду, ремесленник заключает гражданско-правовые или трудовые договоры, регулирующие трудовые или иные взаимоотношения с исполнителями работ. Кроме того, он и сам выступает в роли исполнителя работ и устанавливает взаимоотношения с руководителями, специалистами и управленческим персоналом предприятия-заказчика.

Включением ремесленного труда, основанного на ручных технологиях в конвейерное производство, достигается высокое качество изделия, одновременно предусматривается гибкость управления и отказ от строгой регламентации производства. При этом ремесленник самостоятельно организует свой труд, включающий частую смену рабочих ситуаций, быструю и адекватную реакцию на происходящие изменения. Перечисленные особенности ремесленной деятельности приводят к новым направлениям в организации трудовой деятельности – необходимости больше ориентироваться на людей, отказу от властных трудовых отношений, построенных на иерархии и жестком программировании. Значительный резерв представляет внедрение гибких форм режима труда и отдыха, позволяющих учитывать интересы работников, конкретные условия их труда и быта. Следовательно, ремесленнику необходимо знание договорного и трудового права для установления гармоничных трудовых отношений с исполнителями работ.

Анализ результатов исследования позволил установить, что в структуре социально-правового компонента выделяются качества, определяющие способность и готовность к исполнению в профессиональной деятельности:

– знаний: законодательства о налогах и сборах, страховых взносах ( $v_{i,p} = 0,143$ ,  $v_{i,n} = 0,140$ ,  $v_{i,cp} = 0,125$ ), законодательства о защите прав потребителей ( $v_{i,p} = 0,137$ ,  $v_{i,n} = 0,146$ ,  $v_{i,cp} = 0,125$ ), основ договорного, трудового, гражданского права ( $v_{i,p} = 0,141$ ,  $v_{i,n} = 0,132$ ,  $v_{i,cp} = 0,125$ );

– умений: соблюдать права потребителей, производить товары и услуги высокого качества ( $v_{i,p} = 0,112$ ,  $v_{i,n} = 0,116$ ,  $v_{i,cp} = 0,091$ ), налаживать сотрудничество, партнерские и технологические взаимодействия ( $v_{i,p} = 0,111$ ,  $v_{i,n} = 0,100$ ,  $v_{i,cp} = 0,091$ ), оценивать свои действия и поступки с позиции закона и права ( $v_{i,p} = 0,108$ ,  $v_{i,n} = 0,102$ ,  $v_{i,cp} = 0,091$ );

– владений: приемами делового общения с клиентами, конкурентами и другими субъектами права ( $v_{i,p} = 0,126$ ,  $v_{i,n} = 0,127$ ,  $v_{i,cp} = 0,111$ ), формами и методами конкурентной борьбы, способствующими добросовестной конкуренции ( $v_{i,p} = 0,119$ ,  $v_{i,n} = 0,114$ ,  $v_{i,cp} = 0,111$ ).

Рассмотрим содержание профессионально-правового компонента. Государство это первый хозяйствующий субъект, с которым ремесленнику нужно выстраивать отношения. Однако ремесленник часто не знает содержания правовых норм, определяющих его правовой статус и регламентирующих отношения с государством. Например, для целей налогообложения ремесленничество подпадает под индивидуальное предпринимательство, но часть ремесленников не регистрируются в инспекции федеральной налоговой службы. Как вид экономической деятельности ремесленничество отдельно не выделяется в статистической отчетности. Таким образом, уход от налогообложения и государственного наблюдения приводит к неопределенности социального статуса ремесленников, несоблюдению и нарушению их правовой и социальной защиты, пополнению теневого сектора экономики. Поэтому ремесленнику необходимо знать правовые нормы, определяющие его правовой статус и регламентирующие отношения с государством (порядок регистрации в качестве индивидуального предпринимателя в инспекции федеральной налоговой службы, постановку на налоговый учет, системы налогообложения, порядок исчисления и уплаты нало-

гов и страховых взносов, порядок предоставления государственной статистической отчетности).

Уровень хозяйственной активности ремесленников зависит также от разработанности законодательства, государственной поддержки и действий исполнительной власти на местах. Ситуация в этой области неблагоприятна: отсутствуют законы, защищающие ремесленную деятельность на федеральном, региональном и местном уровнях. Не принят федеральный закон о ремесленничестве, отсутствует федеральный перечень ремесленных профессий, не учитываются специфика и потенциальные возможности ремесленного сектора экономики. В условиях неразработанности отечественного законодательства для успешной профессиональной деятельности ремесленнику необходимо знать имеющиеся законодательные и нормативные правовые акты, методические материалы, регламентирующие занятия ремесленной деятельностью (проект федерального закона «О ремесленной деятельности и ремесленных объединениях в РФ», федеральный закон «О развитии малого и среднего предпринимательства в РФ», постановление Правительства Свердловской области «О концепции государственной политики, поддержки и развитии малого предпринимательства в Свердловской области на 2002 – 2020 годы», постановление Правительства Свердловской области «О концепции возрождения и развития ремесел и народных промыслов в Свердловской области в 2000 – 2005 годах»).

Не развита специальная инфраструктура поддержки ремесленного дела: экспертные, консалтинговые, маркетинговые услуги, организационно-методическая, финансовая и юридическая помощь. Слабо развиты системы самофинансирования и микрокредитования. Индивидуальный характер ремесленного труда и недоверие к коллективным действиям влияют на количество ассоциаций и объединений ремесленников, которые могут выступать защитниками нарушенных прав своих членов. Поэтому ремесленнику нужно знать федеральный закон «Об общественных объединениях» и активно участвовать в деятельности профессиональных ремесленных объединений.

В условиях переходного периода отсутствие законов, регулирующих ремесленную деятельность, и практика власти выталкивают ремесленников в теневой сектор экономики. Поэтому знание законов и иных нормативных актов, регулирующих контрольно-надзорные (разрешительные) полномочия органов исполнительной власти – единственный способ борьбы ремесленников со злоупотреблениями чиновников в рамках закона.

В случае неправовых действий чиновников от ремесленника требуются качества, направленные на защиту своих профессиональных прав и интересов, создание правовых условий для ремесленной деятельности.

Анализ результатов исследования позволил установить, что в структуре профессионально-правового компонента выделяются качества, определяющие способность и готовность к исполнению в профессиональной деятельности:

– знаний: методов защиты профессиональной деятельности ( $v_{i,p} = 0,160$ ,  $v_{i,n} = 0,176$ ,  $v_{i,cp} = 0,143$ ), законов и иных нормативных актов, регулирующих контрольно-надзорные полномочия органов исполнительной власти ( $v_{i,p} = 0,158$ ,  $v_{i,n} = 0,131$ ,  $v_{i,cp} = 0,143$ ), правовых норм, определяющих правовой статус ремесленника и регламентирующих отношения с государством ( $v_{i,p} = 0,151$ ,  $v_{i,n} = 0,149$ ,  $v_{i,cp} = 0,143$ );

– умений: повышать свою правовую компетенцию в профессиональной деятельности ( $v_{i,p} = 0,153$ ,  $v_{i,n} = 0,124$ ,  $v_{i,cp} = 0,143$ ), отстаивать профессиональные интересы, используя правовые средства ( $v_{i,p} = 0,149$ ,  $v_{i,n} = 0,150$ ,  $v_{i,cp} = 0,143$ ), оценивать правовые последствия своей профессиональной деятельности ( $v_{i,p} = 0,147$ ,  $v_{i,n} = 0,156$ ,  $v_{i,cp} = 0,143$ );

– владений: методами разрешения профессиональных конфликтов, трудных профессионально-правовых ситуаций ( $v_{i,p} = 0,330$ ,  $v_{i,n} = 0,368$ ,  $v_{i,cp} = 0,333$ ).

Рассмотрим содержание технолого-правового компонента. Отход от господствующей в эпоху массового индустриального общества унификации и стандартизации сопровождается трансформацией потребностей, стремлением личности отличаться от других индивидов и поведением, и вкусами, и выбором продукции. Поэтому на отечественном рынке широким спросом пользуются работы, выполненные ремесленниками по индивидуальному заказам: строительство коттеджей, обустройство жилья и приусадебных участков; производство мебели, товаров быта; ковка, обработка камня, изготовление керамики.

Важной особенностью ремесленной деятельности являются технологии производства, для которых характерно преобладание ручного труда. Основные орудия труда – инструменты, приспособления, механизмы. Изделия, выполненные по индивидуальным заказам клиента эксклюзивны, немногочисленны, эстетически значимы для клиента. Технологии изготовления таких изделий предусматривают возможность сочетания типовых и индивидуальных способов изготовления, что приводит к появлению индивидуального почерка мастера. Выполнение эксклюзивных ремесленных изделий требует от ремесленника знания нормативно-технической документации, владения типовыми технологическими приемами, умениями привносить в них элементы творчества, улучшающие качество изделия и придающие ему стиль.

Ремесленник должен быть хорошо подготовлен не только к пользованию инструментами и обработке материалов, но и владеть разработкой проектных заданий с учетом ограничений, предусмотренных нормативно-технической документацией. Действительно, производство ремесленных работ иногда связано со значительным риском, например, возможно причинение вреда рабочим или третьим лицам, нанесение ущерба окружающей среде, повреждение инженерных сетей, коммуникаций, подключение к которым без соответствующего разрешения не допускается.

Осмысление задач деятельности требует перед началом работ получения разрешительной и технической документации и (или) подготовки макета. Как правило, обязанность по предварительной подготовке документации возлагается на заказчика. Однако, небольшие ремесленные подрядные организации, особенно при работе с физическими лицами, вынуждены брать всю ответственность за проведение подготовительных мероприятий на себя. В этом случае важно предусмотреть, какие документы заказчик обязан предоставить, в каких случаях подрядчик будет освобожден от ответственности [2, с. 154]. Ремесленники несут ответственность, как перед клиентом, так и перед государством или муниципальным образованием за нарушение технических норм и правил в соответствии с Гражданским кодексом РФ, Кодексом об административных правонарушениях РФ или Уголовным кодексом РФ.

При разработке технологической последовательности изготовления изделия учитывается уровень квалификации самого мастера. Подчас именно квалификация определяет конструктивный замысел изделия и технологию его реализации, а так же возможность внедрения новых идей, технологических новшеств, научно-технического творчества. Следовательно, ремесленник должен знать авторское право, патентование изобретения, права на средства индивидуализации юридических лиц, товаров, работ, услуг (клеймение продукции, регистрацию товарного знака).

Ремесленник может засекретить технологическую информацию производства продукции (формулы, состав продукции, технические чертежи), позволяющую увеличить доходы, сохранить положение на рынке товаров, работ, услуг или получить иную коммерческую выгоду. Для этого требуется знать закон «О коммерческой тайне», который призван регулировать отношения, связанные с отнесением сведений к коммерческой тайне.

Анализ результатов исследования позволил установить, что в структуре технолого-правового компонента наиболее востребованными являются качества, определяющие способность и готовность к использованию в профессиональной деятельности:

– знаний: законодательных и нормативно правовых актов, методических материалов по обеспечению качества продукции ( $v_{i.p} = 0,097$ ,  $v_{i.n} = 0,082$ ,  $v_{i.cp} = 0,091$ ), стандартов, технических требований, предъявляемых к сырью, материалам, готовой продукции (товарам, услугам) ( $v_{i.p} = 0,096$ ,  $v_{i.n} = 0,104$ ,  $v_{i.cp} = 0,091$ ), методических и нормативных материалов технологической подготовки ремесленного производства ( $v_{i.p} = 0,092$ ,  $v_{i.n} = 0,100$ ,  $v_{i.cp} = 0,091$ );

– умений: рассматривать рекламации на продукцию низкого качества, анализировать и устранять причины ее выпуска ( $v_{i.p} = 0,230$ ,  $v_{i.n} = 0,192$ ,  $v_{i.cp} = 0,200$ ), повышать безопасность, экологичность, комфортность производимой продукции ( $v_{i.p} = 0,221$ ,  $v_{i.n} = 0,225$ ,  $v_{i.cp} = 0,200$ ), работать с технической документацией ( $v_{i.p} = 0,212$ ,  $v_{i.n} = 0,207$ ,  $v_{i.cp} = 0,200$ );

– владений: методами повышения качества производимой продукции ( $v_{i.p} = 0,344$ ,  $v_{i.n} = 0,291$ ,  $v_{i.cp} = 0,333$ ), правилами техники безопасности, пожарной безопасности, экологической безопасности, охраны труда ( $v_{i.p} = 0,326$ ,  $v_{i.n} = 0,358$ ,  $v_{i.cp} = 0,333$ ).

Не все отношения может урегулировать закон, поэтому от ремесленника требуется проявление правовых качеств, обеспечивающих его статус в обществе. Понимание ремесленного труда как разновидности предпринимательской деятельности предполагает исследование нравственной культуры этих деловых людей: нравственные принципы – гарант успеха в избранной деятельности, находятся в тесной взаимосвязи с правовыми нормами, защищающими интересы частных (физических) лиц – предпринимательское, гражданское, трудовое право. Субъект частного права может осуществлять деятельность, руководствуясь качествами прагматического характера в избранной деятельности: активность, предприимчивость, предусмотрительность, трезвый расчет [3, с. 147]; действие других мотивов поведения – эгоизм, альтруизм – частным правом не исключается, но ограничивается. Значительная часть общеобязательных правил уступает место свободному усмотрению сторон, выбору самими предпринимателями норм взаимоотношений. Действия предпринимателей подчиняются ряду этических норм, таких как честность, уважительное отношение к людям, добросовестность, открытость, следование принципу «превыше прибыли – честь».

Высокие моральные нормы определяют формирование прогрессивного типа правомерного поведения, характерные черты которого – высокая социальная активность, участие в деятельности ремесленных ассоциаций и союзов; активное использование предоставленных законом прав; уважительное отношение человека к окружающим его людям, совершение активных, полезных для общества правомерных действий. Способность помогать не только близким, но и посторонним людям является проявлением благородства и великодушия, реализацией высших нравственных принципов – справедливости и равенства.

Результаты исследования состава правовых качеств личности ремесленника показывают, что наиболее значимыми в профессиональной деятельности ремесленника являются дисциплинированность ( $v_{i.p} = 0,051$ ,  $v_{i.n} = 0,058$ ,  $v_{i.cp} = 0,045$ ), ответственность ( $v_{i.p} = 0,051$ ,  $v_{i.n} = 0,060$ ,  $v_{i.cp} = 0,045$ ), добросовестность ( $v_{i.p} = 0,050$ ,  $v_{i.n} = 0,060$ ,  $v_{i.cp} = 0,045$ ), порядочность ( $v_{i.p} = 0,050$ ,  $v_{i.n} = 0,053$ ,  $v_{i.cp} = 0,045$ ), самостоятельность ( $v_{i.p} = 0,050$ ,  $v_{i.n} = 0,054$ ,  $v_{i.cp} = 0,045$ ), правомерное поведение ( $v_{i.p} = 0,050$ ,  $v_{i.n} = 0,052$ ,  $v_{i.cp} = 0,045$ ), обязательность ( $v_{i.p} = 0,050$ ,  $v_{i.n} = 0,055$ ,  $v_{i.cp} = 0,045$ ).

В заключении приведем основные выводы по обсуждаемой проблеме:

1. Правовая компетенция ремесленника – это интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее готовность и способность личности применять систему социально-правовых, профессионально-правовых, технолого-правовых знаний и умений, правовых качеств в организации, осуществлении и правовой защите ремесленной деятельности, а так же в формировании правового поведения потребителей и других хозяйствующих субъектов, способствующего становлению конкурентных рыночных отношений и развитию ремесленной деятельности.

2. В структуре правовой компетенции ремесленника выделено три взаимосвязанных компонента: социально-правовой, профессионально-правовой, технолого-правовой.

3. Оценки экспертов-руководителей ремесленных предприятий и экспертов-преподавателей правовых дисциплин подтверждают обоснованность выделенного перечня элементов правовой компетенции ремесленника.

#### Библиографический список

1. Инновации в подготовке ремесленников-предпринимателей: монография / Д.П. Заводчиков, Э.Ф. Зеер, Е.Г. Лопес, А.М. Павлова; науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2011.
2. Сложные вопросы предпринимательства / Л.В. Сальникова [и др.]. – Ростов-на-Дону, 2007.
3. Франц, А.С. Российская предпринимательская культура: исторический экскурс // Известия Уральского государственного экономического университета. – 2005. – № 12.

## Bibliography

1. Innovacii v podgotovke remeslennikov-predprinimatelej: monografiya / D.P. Zavodchikov, Eh.F. Zeer, E.G. Lopes, A.M. Pavlova; nauch. red. Eh.F. Zeer. – Ekaterinburg, 2011.
2. Slozhnie voprosi predprinimatelstva / L.V. Salnikova [i dr.]. – Rostov-na-Donu, 2007.
3. Franc, A.S. Rossijskaya predprinimatel'skaya kul'tura: istoricheskiy ehkurs // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo ehkonomicheskogo universiteta. – 2005. – № 12.

Статья поступила в редакцию 05.07.13

УДК 378.147.88

**Zakharova O.A., Akhmetzhanova G.V. THE PRINCIPLES OF NETWORK COOPERATION IN THE STRUCTURE OF CORPORATE AND ACADEMIC PARTNERSHIP.** The article examines principal directions in the development of the strategy of corporate and academic partnership in the network system of training of specialists. A fresh approach to the technical aid using the «web ring technology» is given.

**Key words:** network cooperation, corporate and academic partnership, corporate training, web ring.

**О.А. Захарова**, канд. пед. наук, доц., руководитель Управления дистанционного обучения и повышения квалификации Донского гос. технического университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: oz64@mail.ru;

**Г.В. Ахметжанова**, д-р. пед. наук, проф., зав. каф. «Педагогика и методики обучения» Тольяттинского гос. университета, г. Тольятти, E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

## ПРИНЦИПЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ КОРПОРАТИВНО-АКАДЕМИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА (КАП)

В статье рассматриваются основные направления в разработке стратегии развития корпоративно-академического партнерства в сетевой системе подготовки и повышения квалификации специалистов, приводятся новые подходы в технической поддержке с использованием технологии «кольцо сайтов».

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, корпоративно-академическое партнерство, корпоративное обучение, кольцо сайтов.

В настоящее время сетевое взаимодействие является достаточно распространенной технологией информационной поддержки научного и академического партнерства. Одним из первых проектов в этом направлении стала сетевая междуниверситетская система обучения, созданная в результате объединения сайтов [www.napo-obr.ru](http://www.napo-obr.ru) и [www.napoobr.ru](http://www.napoobr.ru) для выполнения государственных контрактов:

1. Сетевая информационно-аналитическая система организации и сопровождения маршрутного обучения при повышении квалификации кадров на базе научно-образовательных структур национальной нанотехнологической сети (ННС).

2. Адаптация учебно-методических комплексов дисциплин по 10 тематическим направлениям деятельности ННС под задачи маршрутного обучения студентов.

3. Применение симуляторов и виртуальных лабораторий, созданных в 2008-2011 годы.

Основной идеей сетевого проекта было объединение научного, технологического, дидактического и кадрового потенциала вузов, осуществляющих подготовку в направлении «Нанотехнологии» студентов, аспирантов, преподавателей и ученых под эгидой СПб ГЭТУ «ЛЭТИ». Виртуальный образовательный сегмент управляется Учебно-методическим советом, на заседания которого приглашаются ректоры и руководители НОЦ вузов-участников.

Данный проект демонстрирует пример реализации сетевого варианта технологии информационной поддержки корпоративного сотрудничества. Однако для подготовки и повышения квалификации специалистов в машиностроительном кластере, где практическая компонента имеет определяющее значение, сетевое взаимодействие должны осуществлять не только профильные вузы, но и инновационные промышленные предприятия, объединенные общей виртуальной информационно-образовательной коммуникативной средой.

Такое корпоративно-академическое партнерство (КАП) предполагает разработку стратегии развития сетевого взаимодействия по следующим основным направлениям: техническое, нормативно-правовое, технологическое, научно-инновационное, образовательное, геополитическое, психолого-педагогическое и др. Каждое из указанных направлений, в свою очередь, требует своей стратегии развития в рамках корпоративного партнерства, тем самым, подтверждая непреложный принцип систем-

ного подхода в разработке научно-педагогических и технологических проектов.

Рассмотрим основные подходы к развитию технического направления, включающего в себя: обеспечение взаимосвязи субъектов корпоративно-академического партнерства; обеспечение безопасности в аспектах устойчивой работы систем и обработки данных; обеспечение полнофункциональной деятельности всех субъектов КАП; обеспечение возможности подключения в качестве нового субъекта к другим системам КАП и др.

Одним из возможных технических решений по обеспечению взаимосвязи между субъектами КАП может стать использование технологии «веб-кольцо» для объединения сайтов-субъектов КАП (рис. 1).

Веб-кольцо (англ. webring) представляет собой способ (топологию) объединения сайтов схожей тематической направленности. Организация связи между различными сайтами в виде веб-кольца является одним из способов упорядочивания сайтов в сети, наряду с каталогами и поисковыми системами (<http://ru.wikipedia.org/wiki/Веб-кольцо>). Этот способ упорядочивания сайтов, объединенных общей идеей, а также виртуальной информационно-образовательной средой (ВИОС) был достаточно

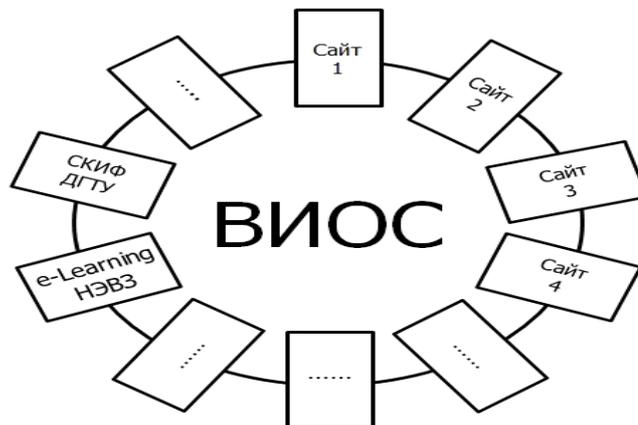


Рис.1. Кольцо сайтов

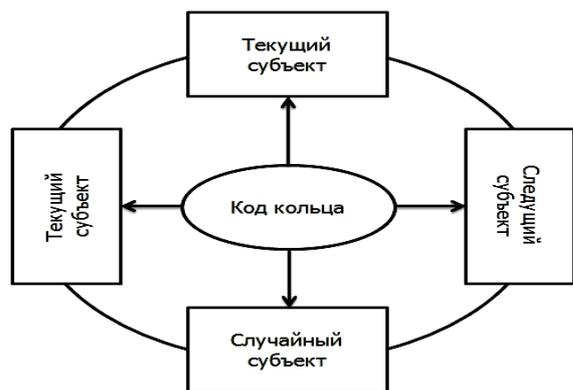


Рис. 2. Принцип организации кольца сайтов

популярен в начале развития сети Интернет, но в данный момент встречается достаточно редко. Принцип действия системы, организованной по топологии «кольцо сайтов», заключается в выполнении следующих требований:

1. Все участники размещают на своих страницах определенную компьютерную программу («Код кольца»).
2. Программа «Код кольца» на каждом текущем сайте содержит интерактивные ссылки на: полный список участников; ресурс (сайт или портал) предшествующий по реализуемой топологии (структуре) текущему; ресурс следующего за текущим участника; случайным образом выбранный ресурс-участник, при этом в качестве текста ссылки отображается анонс ресурса-участника; само кольцо, в виде структуры, включающей сайты-участники (рис. 2)

Веб-кольцо КАП – это сообщество сайтов, создаваемое с целью привлечения заинтересованных посетителей и новых потенциальных субъектов на корпоративные ресурсы участников партнерства. Веб-кольцо в системе КАП обладает следующими преимуществами по сравнению с традиционными способами привлечения посетителей:

- веб-кольцо имеет код загрузки малого объема (так называемый, «легкий код»), который, в отличие от баннеров, быстро грузится, не требуя при этом большого объема компьютерных ресурсов;
- веб-кольцо может быть адаптировано под конкретный дизайн сайта-субъекта КАП;
- веб-кольцо способствует развитию корпоративного бизнеса и образования, так как ориентированно на привлечение целевых посетителей;
- сайт-участник получает дополнительное представление на страницах кольца.

Образовательное направление сетевого взаимодействия является очень важным и определяющим в значительной мере успех в достижении главной цели создание системы КАП – подготовка высококвалифицированных специалистов для экономики России, как посредством повышения уровня квалификации преподавателей вузов, так и непосредственной подготовкой специалистов для инновационного производства [1].

Разработка стратегии в области развития образовательных технологий, наиболее эффективных для системы корпоративного обучения, предполагает внедрение новых подходов и технологий. Рассмотрим некоторые из них.

Collaborativ learning – «совместное» (по другим вариантам перевода – «кооперативное»), обучение – ситуация, когда двое или более людей учатся или пытаются выучить что-то совместно [2]. Многие исследователи в течение длительного времени пытались понять, как ведут себя индивидуумы в группе и в каких случаях совместное обучение является более эффективным способом, чем обучение в одиночку. Два варианта перевода одного и того же сочетания слов указывают на два различных значения: «кооперативное» означает такую социальную организацию, когда каждый участник отвечает за свою часть работы, а «совместное» обучение подразумевает включение участников в координированное усилие решить проблему совместно. Рассмотрим различные подходы к совместному обучению, формирующие различные стратегии корпоративного обучения: традиционный подход, подход программируемого обучения, алгоритмизированный подход, игровой подход, ситуационный анализ, проблемный подход, эвристический подход, со-

циально-конструктивный подход, социально-культурный подход, подход разделенного познавательного процесса.

Традиционный подход предполагает использование традиционного обучения, в случае совместного обучения традиционные технологии являются эффективными только в части мотивации обучения в группе единомышленников.

Программируемое обучение имеет базовой основой идею интенсификации традиционного обучения посредством управления обучением, которое заложено в обучающую программу. Обучающийся приобретает знания, умения, навыки, работая с обучающей программой. В программируемом обучении непосредственное педагогическое взаимодействие обучающего и обучающегося сводится к минимальному. Это является недостатком для рассматриваемого нами варианта, так как учебно-педагогическая коммуникация в обучении является приоритетной. В варианте совместного обучения при программируемом обучении могут использоваться различные сценарии работы с обучающей программой и мультимедийным контентом. Линейный сценарий означает одинаковое поэтапное ознакомление всех обучаемых из рассматриваемой группы с учебным содержанием. Отличие для разных обучающихся заключается в разном времени прохождения учебного модуля. Нелинейный сценарий определяет адаптивный алгоритм прохождения учебного модуля разными обучающимися из одной группы, в зависимости от уровня подготовленности обучающегося, и поддерживает оптимальный уровень трудности для каждого из них. Адаптивность реализуется за счет использования разветвленного алгоритма, заложенного в программе обучения, что зачастую может приводить к неоправданному усложнению как самой программы, так и контроля ее усвоения обучающимися. Построение обучающих программ основано на формализации процесса обучения и на информационно-логическом моделировании содержания учебного материала. Конструирование учебных модулей должно в системе совместного обучения осуществляться с учетом определения шага усвоения и установления хорошей обратной связи с обучающимся.

Алгоритмированное обучение является концептуальным развитием идеи программируемого обучения. Н.А. Ланда, предложивший алгоритмировать процесс обучения, выделял два типа алгоритмов: для обучающегося и для обучаемого [3]. В свою очередь, алгоритмы для обучающихся делятся на две группы: связанные с изучаемой предметной областью и связанные с методикой прохождения конкретной образовательной программы или модуля. В деятельности преподавателя или тьютора входит алгоритмизация деятельности учебной группы. Она состоит в разработке алгоритма прохождения программы или учебного модуля для каждого обучающегося в зависимости от его индивидуальных особенностей и уровня подготовленности. Эта работа является наиболее сложной, от качества ее выполнения зависит успех корпоративного обучения. Противники рассматриваемого подхода выделяют идею невозможности создания универсального, обобщенного алгоритма для всех. Однако применение данного подхода в совместном корпоративном обучении способствует формированию алгоритмического мышления у обучающихся, а так же помогает разграничить содержательную и операционную части в едином процессе обучения.

Широкое распространение игровых технологий в процессе обучения позволяет заключить, что, не зависимо от типа, все игры должны выполнять основные функции образования: обучающую, воспитательную, развивающую, способствуя формированию не только профессиональных компетенций, но и коммуникативных качеств личности. Особую группу в классификации игр занимают деловые игры, представляющие собой четко выраженную форму контекстного обучения. В совместном корпоративном обучении могут использоваться деловые игры, характеризующиеся имитационной и игровой моделями. Имитационная модель задает предметный контекст деятельности специалиста (квазипрофессиональную деятельность). Данный тип модели имеет следующие компоненты: цель, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценок для обучающихся с выделенными уровнями (шкалой). Игровая модель задает социальный контекст и представляет собой работу участников деловой игры с имитационной моделью. Согласно структурной схеме, разработанной А.В. Вербицким, деловая игра, построенная на игровой модели, включает следующие компоненты: сценарий, правила, цели, роли и функции играющих. Подготовка деловой игры для системы корпоративного обучения предполагает в качестве имитационного моделирования

рассматривать технологические производственные процессы, допуск к которым обучающихся по различным причинам затруднен («вредное», опасное для жизни и здоровья производство и т.д.). При подготовке деловых игр преподаватель и тьютор строит как модели объектов, так и модели процессов, связанных с профессиональной деятельностью, поэтому данный подход идеально показан для корпоративного обучения, так как позволяет моделировать актуальные для каждого обучающегося производственные процессы. Деловые игры незаменимы в программах, направленных на приобретение навыков социального, корпоративного взаимодействия и планирования профессиональных достижений, они так же способствуют развитию профессионального творческого мышления и интуиции. Для системы корпоративного обучения полезным является фактор педагогического взаимодействия, включающий оценку уровня выполняемых профессиональных задач, контроль и корректировку приобретаемых профессиональных знаний. При осмыслении игровой интерпретации производственной деятельности, обучающийся сохраняет результаты деловой игры в форме знаний и компетенций.

Ситуационный анализ. Данный подход отличается от вышеприведенного игрового подхода весьма существенным обстоятельством: если деловая игра всегда представляет собой динамическое явление, то ситуационный анализ включает рассмотрение и оценку конкретной проблемной ситуации – деловой или производственной, с использованием изучаемых методов. Ситуационный анализ имеет второе название, более широко распространенное в настоящее время, кейс-метод. Кейс-метод представляет собой коллективное осмысление в аспекте определенных знаний той или иной профессиональной ситуации, как правило, включающая неопределенность, не имеющая строго конкретного решения, но имеющая множество правильных реше-

ний. В процессе корпоративного обучения эти решения необходимо обозначить, проанализировать и выбрать из них в ходе профессиональной дискуссии одно. Для эффективной системы корпоративного обучения необходимо наличие библиотеки кейсов, актуальных для каждой образовательной программы (модуля). В процессе изучения кейсов, обучающиеся осуществляют контроль и корректировку учебного содержания, что позволяет ему пополнить профессиональные знания и сформировать компетенции.

Социально-конструктивный подход к совместному корпоративному обучению предполагает, что общаясь с другими членами группы, координируя свои подходы к реальности с подходами других, обучающийся овладевает новыми подходами к решению проблемы.

Социально-культурный подход к совместному обучению основан на важности различия между участниками процесса, обучающимися совместно.

Огромное значение в системе сетевого взаимодействия принадлежит разработке индивидуальной стратегии по психолого-педагогическому направлению развития каждого специалиста как уникальной личности. Заметим, что на современном этапе развития общества, как показывает анализ данных, полученных нами в ходе опытно-экспериментального исследования, необходимо выявление интересов, склонностей, способностей, профессионально важных качеств личности; формирование раннего профессионального самоопределения в соответствии с индивидуальными способностями и потенциальными возможностями; проектирование индивидуальных программ профессионального развития [4]. Следование принципам сетевого взаимодействия в структуре корпоративно-академического партнерства является одним из возможных решений по обеспечению взаимосвязи между субъектами.

#### Библиографический список

1. Захарова, О.А. Развитие системы повышения квалификации на основе объединенных ресурсов // Вектор науки. – 2012. – № 4.
2. Захарова, О.А. Развитие корпоративного обучения: от «e-Learning» до «we-Learning» // Образовательные технологии и общество. – 2013, – № 2. – Т. 16 [Э/п]. – Р/д: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/izgurn.html>
3. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М., 1966.
4. Ахметжанова, Г.В. Моделирование процессов развития педагогической функции в системе непрерывного образования // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома. – 2005. – № 2.

#### Bibliography

1. Zakharova, O.A. Razvitie sistemih povysheniya kvalifikatsii na osnove objedinennikh resursov // Vektor nauki. – 2012. – № 4.
2. Zakharova, O.A. Razvitie korporativnogo obucheniya: ot «e-Learning» do «we-Learning» // Obrazovatel'niye tekhnologii i obshchestvo. – 2013, – № 2. – Т. 16 [Eh/r]. – R/d: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/izgurn.html>
3. Landa, L.N. Algoritmizatsiya v obuchenii. – M., 1966.
4. Akhmetzhanova, G.V. Modelirovaniye processov razvitiya pedagogicheskoy funktsii v sisteme neprerivnogo obrazovaniya // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. – Kostroma. – 2005. – № 2.

Статья поступила в редакцию 01.07.13

УДК 376.5

*Lukinova A.R., Grishina E.A.* THE SUGGESTIVE TEXTS RELIANCE IN THE PROCESS OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF THE TALENTED CHILDREN. The article is devoted to the working procedure with the suggestive imaginative texts in the process of English Language Teaching. The authors discuss about specific effects of the research and creative tasks for the talented children.

**Key words:** suggestion, research, creativity, talent, creative tasks.

*А.Р. Лукинова, доц. Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, E-mail: allareinold@mail.ru; Е.А. Гришина, студентка Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, E-mail: mironova\_liza@mail.ru*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУГГЕСТИВНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена методике работы с суггестивными художественными текстами при обучении английскому языку. Авторы обсуждают особое значение исследовательских и творческих заданий для одаренных детей.

**Ключевые слова:** суггестия, исследование, креативность, одаренность, творческие задания.

По данным современной науки, одаренность может проявляться по-разному: в креативности и продуктивности мышле-

ния, в интеллектуальной сфере, в отдельных узких областях, в общении и лидерстве, в художественной деятельности [1]. Креативность является обязательным компонентом любого вида

одаренности, поэтому при обучении необходимо давать «пищу» для развития творческих способностей детям, обладающим особыми способностями в какой бы то ни было области.

Необходимая в связи с этим дифференциация обучения достигается разными путями: созданием особых программ, организацией специализированных учебных заведений для одаренных детей, осуществлением индивидуального подхода к обучению, использованием большего количества творческих и исследовательских заданий.

Американский исследователь Дж. Рензулли предлагает оригинальную модель подхода к одаренным детям, так называемую систему «обогащения». Он выделяет три вида «обогащения»:

- расширение круга представлений о мире, знакомство детей с различными областями знания, предметами и явлениями, на которые могут быть направлены способности человека, с целью свободного выбора наиболее привлекательной для ребенка сферы деятельности. Отметим, что такого рода «обогащение» может продолжаться и в дальнейшем, когда уже сделан выбор области для углубленного изучения, так как любая деятельность имеет разные стороны и отдельные направления. Кроме этого, обладание знаниями в разных областях часто помогает решить специальные вопросы;

- развитие общих способностей: тренировка наблюдательности, умений оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать и т.д.;

- решение творческих задач и самостоятельные исследования, направленные на применение навыков продуктивного мышления, чтобы постоянно давать учащимся возможность переосмыслить уже имеющиеся знания и генерировать новые [2].

Как правило, преподаватели-практики используют все эти виды «обогащения», интуитивно понимая их роль. Опыт работы с одаренными детьми показывает, что их обучение связано с рядом отличий.

1. Базовыми знаниями одаренные дети обычно овладевают быстрее остальных, и исключительно пагубно для их развития продолжать обучение в том же ритме, что и большинство. Необходимо дифференцирование обучения, возможное при любых исходных условиях: в обычной или в специальной школе, при обучении по программе любого вида. Всегда можно иметь хотя бы небольшой запас заданий, рассчитанных на ученика, опережающего остальных. Существуют также разнообразнейшие виды учебников, и при освоении кем-то из учащихся одного из них, можно давать ему задания из другого. Это самые обычные, пригодные в практике повседневного обучения одаренных детей возможности, которые даже без специального психологического анализа при отборе материала дают хорошие результаты.

Преподаватели же, занимающиеся преимущественно обучением одаренных детей, создают особые системы творческих и исследовательских заданий, которыми можно воспользоваться.

2. Немаловажным в обучении одаренных детей является направленность на самоуправление учебным процессом со стороны школьников, их саморазвитие, в то время как для большинства учащихся важен и общепринят как раз принцип послушания, строгого следования указаниям преподавателей, родителей и любого внешнего руководства. Этот момент связан с особыми трудностями, так как для успешного обучения одаренного ребенка преподавателю необходимо вовремя дать ему самостоятельность, однако сделать это тактично по отношению к другим детям. Предполагается возможность свободы выбора форм и видов учебной работы, отказ от ограничений во время занятий, поощрение независимого мышления и исследовательского интереса.

3. Многое в обучении одаренных детей, как, впрочем, и остальных, связано с необходимостью понимания своего внутреннего мира в его взаимоотношениях с миром других людей, а также с миром природы и культурными традициями. Увлекаясь развитием креативных способностей одаренного ребенка, видя его огромный творческий потенциал, учителя и родители часто забывают об этой стороне образования, лишая ребенка возможностей эмоционального обогащения, связанных с социокультурными факторами.

Необходимо отметить, что многие исследователи проблемы одаренности, вслед за Д. Рензулли, склонны считать, что одаренных детей в каждой группе обучающихся достаточно много, больше, чем это может быть выявлено с помощью тестирования, так как существует одаренность в отдельных узких сферах, и высокий показатель по одному из параметров встречается

достаточно часто. По наблюдениям Э. Торренса, креативность, как правило, бывает свойственна не только тем детям, которые хорошо учатся, и даже не тем, кто показывает высокие результаты IQ [3]. Такие представления делают особенно актуальным создание и совершенствование методик работы с одаренными детьми, расширяя круг их применения.

Рассмотренные особенности могут быть учтены в повседневной практике работы с одаренными детьми, в том числе и в обучении лингвистическим дисциплинам.

## II

Чтение художественного текста и работа с ним открывает широкие возможности для развития одаренности. «Каждое слово текста выводит за его пределы <...> слово хочет быть услышанным, понятым, отвеченным и снова отвечать на ответ, и так до бесконечности. Оно вступает в диалог, который не имеет смыслового конца», – писал М.М. Бахтин [4, с. 306, 364]. И.Ю. Черепанова называет «магию языка дверью в подсознание, условием совершенствования» [5, с. 11]. Как воздействует текст на человека?

В лингвистической иерархии фонологический уровень – нижний уровень языка и высший с точки зрения скрытого воздействия. Недаром именно звук и ритм считаются основой любой вербальной магической системы, да и творчества в целом. Уловить, поймать звук – это и значит найти ритм повествования, его звуковую структуру. Характерны в этом смысле воспоминания известных поэтов, например А.А. Фета: «Какая-нибудь строчка, обыкновенно определяющая все, душа целого, все равно, начала или конца зарождающегося стихотворения, пробуждающая веру в нем... Она поет, звенит в нем [в поэте – А.Л.]. Она указывает направление будущей мысли» [6, с. 1].

Поскольку суггестивные тексты являются творческими прагматически маркированными текстами, следуя логике концепции Н. И. Суровцева, можно предположить сосредоточение внимания их авторов на звуках речи, то есть генетическую близость суггестивных текстов именно стихотворному мышлению [7].

Слова же имеют 3 уровня воздействия. Первый уровень – информационный, логический, так как слово обозначает предмет, понятие. Второй уровень воздействия – эмоциональный: стихи могут не нести информации как таковой, но они могут передавать состояние души. Третий уровень воздействия осуществляется через сами звуки и их ритм.

Превалирующие в тексте звукобуквы и их ритм создают резонанс в душе человека, вводя его в определенное состояние, когда постепенно повышается уровень доверия к получаемой информации. Ритмичность текста – это способ включиться во внутренний диалог человека. В этом и есть секрет воздействия на человека ритмом слова.

Прагматическую функцию наилучшим образом выполняют лексические единицы, способные вызвать у адресата речи эмоциональный отклик. Регулятивной способностью обладает и лексика, производящая особое эстетическое впечатление, так как на его основе воздействие осуществляется более эффективно.

Ритмическое ожидание способствует вычленению из общего потока речи тех лексических единиц, в которые автор внушения вкладывает особый смысл. Повторяемость определенных элементов выстраивает ассоциативные связи внутри текста. Благодаря дистантным повторам, текст воспринимается нелинейно, в результате чего возникает дополнительная подтекстовая информация, усиливающая эффект внушения.

Особенности лексического состава текста и способ ритмической организации речи позволяют говорить об индивидуальном стиле каждого автора.

## III

Произведения У.-С. Мозма отличаются динамичным сюжетом, постоянно поддерживающим интерес, и выверенными лексическими средствами. Опыт показывает, что детям интересно читать их в оригинале на уроках английского языка или в качестве домашнего чтения. «При обращении к такому материалу дети приобщаются к ценности, которая принадлежит человечеству, а с этого момента будет принадлежать и каждому из них, поэтому необходимо настроить учеников на радостное открытие и поддерживать такое настроение в течение всей работы» [8, с. 50].

Увлекаемость и психологизм повествования в рассказах Мозма очень ценны, так как естественно привлекают учащихся и дают возможность использования текстов для создания ши-

рокого спектра творческих и исследовательских заданий, вызывающих интерес и желание работать. Также необходимо учитывать, что Мозм утверждал высокую миссию литературы – видеть жизнь и человека такими, каковы они есть, ценить неподдельные человеческие чувства, выражающие его личность. Прямо или косвенно он постоянно возвращался к проблемам смысла жизни, нравственной сути человека, цены независимости и индивидуальной свободы, причины зла и страданий людей.

В качестве примера рассмотрим рассказ Сомерсета Мозма «Падение Эдварда Барнарда» («The Fall of Edward Barnard» [9]), который впервые был опубликован в сборнике «Трепет листа: Маленькие истории об островах Южного моря» («The Trembling of a Leaf: little stories of the South Sea Islands») 17 сентября 1921 г. в США.

Заголовок этого рассказа, как и многих других произведений Мозма, многозначен, содержит неопределенность, которая дает возможность движению творческой мысли учащихся. Форма повествования от имени друга Эдварда, Бейтмана Хантера, также поддерживает интригующий характер повествования, в основе которого – догадки, недомолвки, напряженный процесс разгадывания складывающихся обстоятельств. «Недомолвки» автора о происходящих событиях вызывают вопросы и заставляют с самого начала внимательно вчитываться в произведение, что содействует совершенствованию языковых навыков.

Постепенно учащиеся начинают понимать главное в рассказе, проблему выбора человеком образа жизни: жить по установившимся традициям или так, как желает душа. Этот интересный для любого молодого человека вопрос дает возможность проведения дискуссий, обсуждений и других видов творческой работы, вызывает желание высказаться и поощряет к исследованию текста. В центре рассказа находится сцена описания красоты заката на тропическом острове. Авторская мысль о том, что мгновение красоты уходит, а память о нем как о прикосновении к вечности остается жить в сердце – это еще один важный для обучения момент рассказа, связанный с возможностью выразить свою точку зрения на жизненные ценности.

Одновременно можно обратить внимание на представления о Чикаго из-за сильного контраста впечатлений от жизни промышленного города и прекрасной природы тропиков. В связи с этими образами возможен разговор о понятии свободы и смысле жизни человека. Можно обратить внимание и на то, как в других литературных произведениях, известных обучающимся или рекомендованных для чтения, например у А.П. Чехова, И.А. Бунина, Г.-Ю. Ибсена, М. Метерлинка, У. Голдинга или П. Козьмо, раскрываются эти проблемы.

Анализ лексики рассказа, интересный с точки зрения суггестии и обращенности к личности героев, открывает широкие перспективы организации исследовательской деятельности, представляя учащимся возможность самостоятельной интерпретации языковых фактов. В рассказах Мозма они всегда парадоксальны и неожиданны, но отбор языковых средств тесно связан с важнейшими смыслами, отражающими проблемы жизни человека любой эпохи.

Рассмотрим слова, повторяемость которых в тексте рассказа можно предложить исследовать. Истолкование причин повторяемости таких слов и смысла их соотнесенности с определенными героями индивидуально, и учащимся доставляет удовольствие самостоятельная интерпретация, которая постепенно обнаруживает концептуальный смысл произведения.

Так, глагол «to smile» («улыбаться») в различных временных формах и существительное «a smile» («улыбка») суммарно встречаются 25 раз. Интересно, что к Бейтману относится только 1 из этих употреблений, причем в словосочетании «grave smile» («важная/степенная/серьезная улыбка»). 16 раз мы встречаем эти слова по отношению к Эдварду. 7 раз слово «smile» употребляется по отношению к Изабелле. И 1 употребление этого слова мы встречаем в описании коренного населения острова.

Еще одно позитивное слово – «laugh» («смеяться»). Оно встречается 14 раз, из которых только 3 имеют отношение к Бейтману и 1 – к Изабелле. Остальные 10 появляются в тексте в связи с Эдвардом.

Слово «heart» («сердце») употребляется 8 раз, причем всегда только по отношению к Бейтману. Из 9 употреблений слова «beauty» («красота») 6 относятся к острову и только 3 – к Изабелле. Слово «grey» («серый») употребляется всего 3 раза, но достаточно заметно. Из них 2 раза это определение описывает город Чикаго и 1 раз – глаза Изабеллы.

Можно выделить следующую группу слов: «to ask» («спрашивать»), «a question» («вопрос»), «to answer» («отвечать»), «an answer» («ответ»). Они употребляются 48 раз, что подчеркивает диалогический характер произведения, столкновение точек зрения героев, автора и читателя (этот вывод должны сделать сами учащиеся!). К тому же семантическому полю можно отнести глагол «to think» («думать») и существительное «a thought» («мысль»), встречающиеся в тексте суммарно 69 раз. Повторы слов, связанных с мыслительной деятельностью, должно побудить читателя задаться определенными вопросами, ответить на них для себя самого и просто задуматься. Но в то же время мы видим 20 употреблений глагола «to feel» («чувствовать») и существительного «a feeling» («чувство»), что тоже немало. Частотность употребления слов, обозначающих чувства, напоминает об их важности в жизни.

Любопытно, что прилагательные «right» (в значении «правильный») и «wrong» («неправильный») суммарно встречаются 13 раз в тексте, но они никак, даже косвенно, не относятся к Эдварду.

Приведенные здесь факты, несомненно, должны быть обнаружены учащимися самостоятельно. Такие исследования дают простор для размышлений, выводов, ассоциаций и различного рода сближений. Результаты подобной деятельности могут быть представлены в самых разных формах, которые должны чередоваться: в виде докладов, сообщений, сочинений, научных статей, выступлений в ходе научных дискуссий или научных чтений, защиты проекта и т. д. Работа проводится индивидуально или в малой группе. Может быть организована серия таких работ с последующим обсуждением, публикацией или организацией альманаха или собственного научного издания.

Гуманистическая направленность рассказов Мозма делает их незаменимыми в обучении, дает импульс размышлениям о своей жизни и пробуждает исследовательскую и творческую энергию.

#### IV

Работа с оригинальным текстом рассказа может проводиться только в старших классах, так как учащиеся средней школы не обладают словарным запасом, достаточным для чтения неадаптированного текста.

Опыт использования суггестии при работе с рассказами Мозма свидетельствует о повышении мотивации к изучению иностранного языка и чтению литературных произведений, об ослаблении психологических барьеров, повышении уровня знания языка и усилении стремления к саморазвитию.

Система заданий для работы с текстом любого произведения традиционно включает несколько групп, согласно целям, которые они преследуют, например:

- 1) работа с новой лексикой;
- 2) проверка знания содержания текста;
- 3) отработка грамматических конструкций;
- 4) аналитическая беседа;
- 5) творческие задания с выражением своего мнения по тексту.

Задания внутри этих групп могут варьироваться. Приведем отдельные задания по рассказу «Падение Эдварда Барнарда» («The Fall of Edward Barnard»).

Очень полезно перед чтением произведения познакомить учащихся с произношением имен собственных, встречающихся в тексте, и некоторых других слов, которые могут представлять определенную сложность для учеников. Удобнее всего составить словарь с транскрипцией, например:

*Bateman Hunter* ['beɪtmən 'hʌntə] – Бейтман Хантер

*Tahiti* [ta:'hi:ti] – Таити

*San Francisco* [sænfrən'sɪskəʊ] – Сан-Франциско

*Chicago* [tʃɪ'kɑ:gəʊ] – Чикаго

*Isabel Longstaffe* ['ɪzəbel 'lɒŋstɑ:f] – Изабелла Лонстаф

*South Sea* [sauθ si:] – Южные моря (южная часть Тихого океана)

*Edward Barnard* ['edwəd 'bɑ:nəd] – Эдвард Барнард

*The Loop* [lu:p] – "Петля" (деловой район в центре Чикаго)

*Loire* [lwa:] – река Луара (Франция)

*Grand Canal* [grænd kə'næl] – Большой канал

*Venice* ['venɪs] – Венеция

*Louis* ['lu:ɪs] – Людовик

*New York* [nju:'jɔ:k] – Нью-Йорк

Задания на работу с лексикой могут быть следующими:

1. Find in the text English equivalents to these words and word combinations

- 1) его одолели сомнения
- 2) донкихотство
- 3) ее прелесть была особенной
- 4) нанести удар по гордости
- 5) оживленное движение
- 6) истощенный
- 7) его сердце подпрыгнуло
- 8) легкомысленный
- 9) логово, берлога

2. Fill the gaps with the suitable word from the text

1) \_\_\_\_\_ appealed so keenly to his imagination that the inability to exercise it gave him a sense of disillusion.

2) She measured the standards of others by her own \_\_\_\_\_ uprightness.

3) He \_\_\_\_\_ when he saw the long streets of grey houses.

4) To Bateman there was an admirable fortitude in her \_\_\_\_\_.

5) He felt that he was once more in the civilized world, at the centre of culture and \_\_\_\_\_.

6) He knew it so well he could not repress the exclamation of delight which it always \_\_\_\_\_ from him.

Также можно предложить игровые задания, например:

- найти в тексте предложения с определенными словами и словосочетаниями (соревнование на время);
- составить кроссворд, используя лексику текста;
- дать как можно больше прилагательных, характеризующих каждого героя (соревнование на время);
- найти цветные прилагательные в тексте, дать их синонимы.

Проверка знания содержания текста может осуществляться с использованием нескольких типов заданий, например:

1. Answer the following questions

- 1) Why was Bateman nervous on his way back to Chicago?
- 2) What did Bateman find the most attractive in Isabel?
- 3) Was Bateman happy about his returning to Chicago? Why?
- 4) What telephone call did Bateman make as soon as he got home?
- 5) What did the dinner look like?
- 6) What impression did the dinner make on Bateman?
- 7) What was special about Isabel's room?

#### Библиографический список

1. Хеллер, К. Лонгитюдное исследование одаренности / К. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.
2. Renzulli, J.-S. Scale for rating behavioural characteristic of superior students / J.-S., Renzulli, R.-K. Hartman. – Exceptional Children, 1971.
3. Савенков, А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности // Педагогика. – 1998. – № 3.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
5. Черепанова, И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного. – М., 1999.
6. Бахман, Г. Воспоминания о знакомстве с Фетом-Шеншиным. – Отдел рукописей РГБ. – Архив Фета-Шеншина. – № 315. к.14, е. х. 42.
7. Суровцев, Н.И. Суггестивная лингвистика [Э/р]. – Р/д: [http://samlib.ru/s/surovcew\\_n\\_w/375.shtml](http://samlib.ru/s/surovcew_n_w/375.shtml)
8. Дергачева, И.В. Методика преподавания иностранных языков: классика и инновации / И.В. Дергачева, А.Р. Лукинова, А.В. Коцик. – Москва; Тверь, 2012.
9. Maughan W.-S. Ten Short Masterpieces. – Москва, 2005.

#### Bibliography

1. Kheller, K. Longitudinal study of giftedness / K. Kheller, K. Perlet, V. Siervaljd // Voprosih psikhologii. – 1991. – № 2.
2. Renzulli, J.-S. Scale for rating behavioural characteristic of superior students / J.-S., Renzulli, R.-K. Hartman. – Exceptional Children, 1971.
3. Savenkov, A.I. Osnovnihe podkhodih k razrabotke koncepcii odarennosti // Pedagogika. – 1998. – № 3.
4. Bakhtin, M.M. Eshetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1979.
5. Cherepanova, I.Yu. Dom koldunji. Yazihk tvorcheskogo bessoznatel'nogo. – M., 1999.
6. Bakhman, G. Vospominaniya o znakomstve s Fetom-Shenshinim. – Otdel rukopisey RGB. – Arkhiv Feta-Shenshina. – № 315. k.14, e. kh. 42.
7. Surovcev, N.I. Suggestivnaya lingvistika [Eh/r]. – R/d: [http://samlib.ru/s/surovcew\\_n\\_w/375.shtml](http://samlib.ru/s/surovcew_n_w/375.shtml)
8. Dergacheva, I.V. Metodika prepodavaniya inostrannihkh yazihkov: klassika i innovacii / I.V. Dergacheva, A.R. Lukinova, A.V. Kocik. – Moskva; Tverj, 2012.
9. Maughan W.-S. Ten Short Masterpieces. – Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 02.07.13

УДК 378

**Maltsev V.G. EXPERIENCE INTEGRATING EDUCATIONAL RESOURCES IN LOCAL AREA NETWORKS EMO NORILSK.** The article discusses the implementation of educational services in the data network.

**Key words:** educational services, local area networks, data, computer, technology, Research Institute of sport Website.

*В.Г. Мальцев, ст. преп. каф. физического воспитания ФГБОУ ВПО «Норильский индустриальный институт», г. Норильск, E-mail: maltsev1948@rambler.ru*

## ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В МЕСТНЫЕ ЛОКАЛЬНЫЕ СЕТИ ЕДИНОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. НОРИЛЬСКА

В статье рассматриваются вопросы внедрения образовательных услуг в сети передачи данных.

**Ключевые слова:** образовательные услуги, местные локальные сети, информационные, компьютерные, коммуникационные технологии, Сайт «НИИ Спорт».

В последнее время мы наблюдаем стремительное развитие информационных технологий, построение экономики знаний, которое требует подготовки специалистов нового типа, которые должны: эффективно действовать в условиях информационно насыщенной среды, самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть способными к самообучению, чтобы опережать «компьютерный прогресс». Можно выделить следующие характерные черты образования в XXI веке: персонализация и индивидуализация образовательных программ и технологий; быстрое обновление образовательного контента; широкая доступность образовательного контента; обучение в течение всей жизни; повышение значения междисциплинарных знаний. При этом система обучения должна решать три основные задачи:

1. Предоставлять всем желающим доступ к учебным ресурсам.

2. Помогать всем, кто хочет делиться своими знаниями, находить учеников, которые хотели бы у них научиться.

3. Предоставлять возможность публиковать свои результаты, чтобы знание о предмете формировалось не отдельным обучаемым, а группой учащихся.

В то же время следует признать, что в практике учебно-воспитательного процесса учебных заведений процессы формирования *сетевых*, децентрализованных моделей обучения еще не получили повсеместного распространения, но именно информатика и сетевые технологии подготовили для них почву. В качестве положительного примера рассмотрим действующую модель образовательного сайта «НИИ Спорт» Норильского индустриального института в региональных локальных сетях Арктической зоны (<http://www.niisport.ru>).

Основной целью создания сайта НИИ Спорт является предоставление в свободном доступе учебной и методической информации, для возможности формирования теоретической, методической подготовки у студентов в рамках учебной программы, сознательного освоения теоретических знаний, культуры физических упражнений, совершенствование базовых теоретических и методических подходов в индивидуальной подготовке. Сайт создан для более эффективной и качественной работы кафедры физического воспитания. На кафедре физического воспитания Норильского индустриального института нет своего компьютерного класса, Smart-доски, но тем не менее, наравне с другими кафедрами, где есть компьютерный класс, преподаватели обязаны предоставить свой учебно-методический материал на страницах сайта с выходом в Интернет, на уровне других кафедр, где есть компьютерный класс [1].

Тем самым предоставление качественных образовательных услуг школьникам, студентам, преподавателям, жителям **единого муниципального образования** (ЕМО) г. Норильск – гг. Талнах, Оганер, Кайеркан, Норильск с интеграцией образовательных услуг в местные локальные сети и последующим выходом в Интернет стало реальностью. Возможность использования местных локальных сетей в Норильском промышленном районе уникален: инфраструктура местных локальных сетей такова, что практически жители городов и любого микрорайона могут общаться между собой в прямом доступе, находясь в разных микрорайонах и городах.

В настоящий момент планируется использовать материалы сайта для дистанционного обучения по теоретической подготовке, разработать и внедрить методику «домашний компьютер, подключенный к местной локальной сети использовать как рабочее место студента». Привлекательность идеи: дешевизна и доступность получения образовательных услуг, реализации возможности охватить весь регион образовательным ресурсом приобрела реальные черты. Реализация этого проекта даёт ос-

нования говорить о том, что мы имеем комфортные условия использования местных локальных сетей для всех участников образовательного процесса, желающих получить эти возможности. Сайт имеет высокую посещаемость, включён в учебно-методическую и научную деятельность кафедры физического воспитания как составная часть всего учебного процесса высшей школы. Для студентов и преподавателей удобство и доступность в том, что будучи пользователями местной локальной сети Канал-7, ресурсами сайта они могут пользоваться в любое удобное для них время, не выходя в Интернет. Уникальность сайта заключается в следующем:

- развитая инфраструктура местных локальных сетей обеспечивает возможность всем жителям ЕМО г. Норильск подключиться к местным локальным сетям;

- легитимность образовательного ресурса, его структура и контент полностью соответствуют всем требованиям высшей школы;

- параллельно с формированием сайта, проводится так же большая работа, направленная на популяризацию видов спортивной деятельности, в которых участвуют студенты и преподаватели на спортивных соревнованиях среди внебюджетных и бюджетных организациях,

- на страницах сайта работниками кафедры физического воспитания публикуются результаты научной работы, публикуются научные статьи, презентации (рис. 1).

Оценка деятельности перечисленных образовательных ресурсов происходит прежде всего из предоставления в образовательных ресурсах содержания Федеративных государственных образовательных стандартов, публикаций оздоровительных, учебных, учебно-методических, научных, воспитательных и патриотических материалов. Оценка независимых экспертов, специалистов происходит из нескольких значений: выпуска публикаций в научных сборниках, участия в научных конференциях других высших учебных заведений в виде сертификатов и включение разрабатываемых на кафедре учебных, учебно-методических и научных материалов в научные сборники, а так же участия в Фестивале образовательных сайтов РФ, проходивших на базе Томского государственного педагогического университета. Проводимый мониторинг посещений сайта показывает, что постоянно возрастает востребованность публикуемой информации, а так же растёт количество участников, заинтересованных в получении информации, предлагаемой на страницах указанных образовательных ресурсов.

Оценка деятельности перечисленных образовательных ресурсов происходит, прежде всего, из предоставления в образовательных ресурсах содержания Федеративных государственных образовательных стандартов, публикаций оздоровительных, учебных, учебно-методических, научных, воспитательных и патриотических материалов. Проводимый мониторинг посещений сайта показывает, что постоянно возрастает востребованность публикуемой информации, а так же растёт количество участников, заинтересованных в получении информации, предлагаемой на страницах указанных образовательных ресурсов. Использование образовательного ресурса НИИ Спорт в учебном процессе в течение многих лет, его обновление и реорганизация, успешная интеграция в местные локальные сети, предполагает его дальнейшую деятельность в этом направлении на постоянной основе.

Резюмируя вышеизложенное отметим:

1. Применение информационных технологий обучения в преподавании физической культуры позволяет реализовать требования теоретического и методического разделов типовых учебных программ посредством самостоятельной внеаудиторной учебной работы студентов, сохраняя тем самым

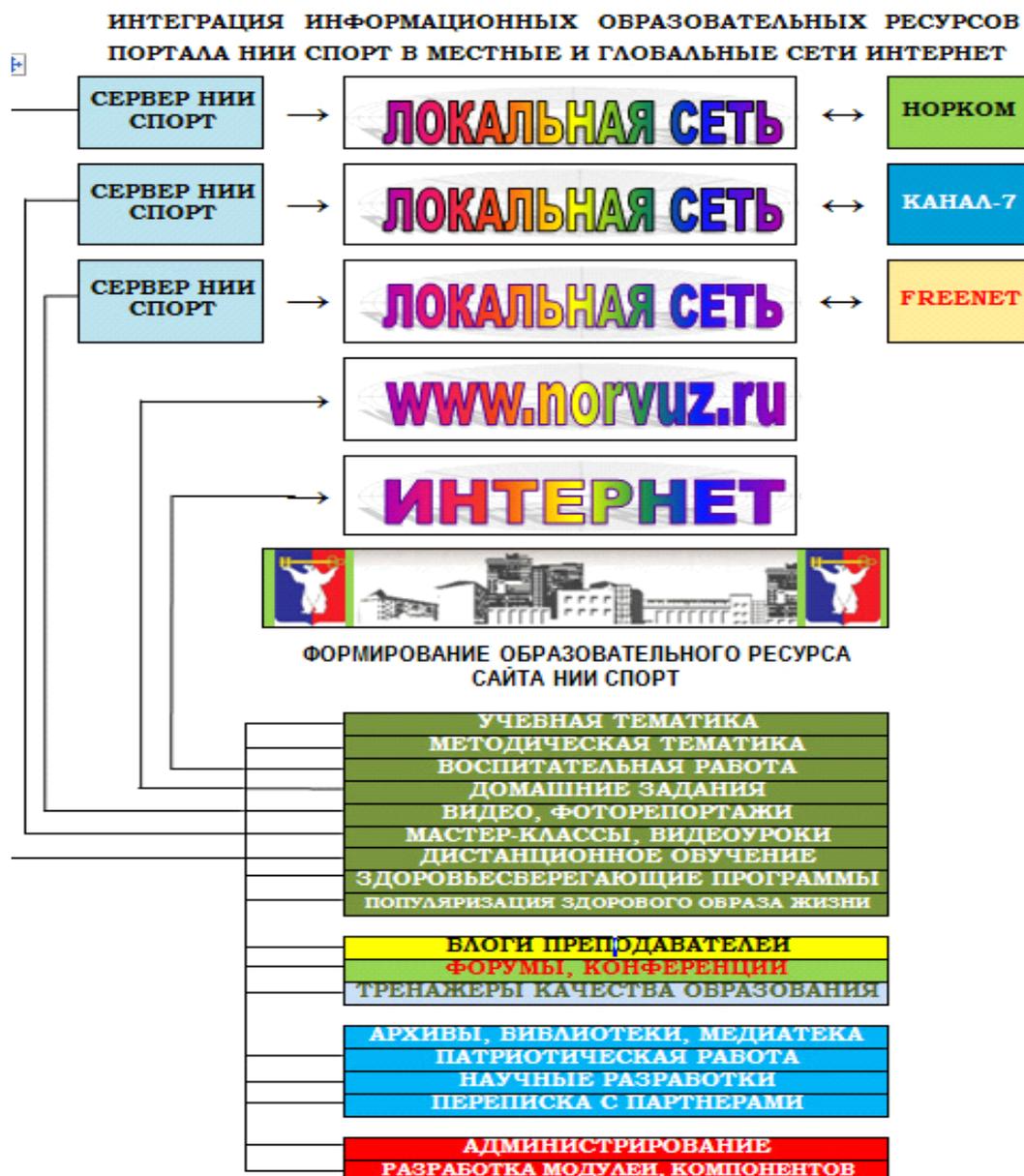


Рис. 1. Интеграции образовательных ресурсов в локальные сети ЕМО г. Норильск

аудиторные часы для практических занятий физическими упражнениями.

2. Разработка и внедрение электронных средств поддержки обучения способствуют повышению качества учебной, методической и научной работы кафедры.

3. Информационные технологии обучения обладают более высокой дидактической эффективностью по сравнению с традиционными методами и средствами поддержки обучения. При этом, высокий уровень интереса обучающихся, обусловленный поначалу технологической стороной используемых электронных средств, способствует в дальнейшем росту интереса к содержанию теоретических и методических аспектов физической культуры,

реализуемого в повышении качества теоретических основ дисциплины «Физическое воспитание».

4. Модель сайта НИИ Спорт-2011 «Виртуальный компьютерный класс», предоставляет возможность устранить противоречия в обучении между преподавателем и учеником, позволяет расширить возможности образовательного процесса, создаёт новые возможности и перспективы для всех участников учебного процесса. Возможность создания непрерывного учебного процесса, рабочего места студента на удалённом доступе.

5. Позволяет создавать аналогичные информационные структуры местным государственным учреждениям, без использования дорогостоящего Интернета.

#### Библиографический список

1. Иконникова, Г.М. Управление образовательным процессом учебной дисциплины в среде инфотелекоммуникаций Норильска / Г.М. Иконникова, В.Г. Мальцев // *Научный вестник*. – 2009. – № 4.

#### Bibliography

1. Ikonnikova, G.M. Upravlenie obrazovatel'nim processom uchebnoy disciplin v srede infotelekkommunikacij Noriljska / G.M. Ikonnikova, V.G. Maljcev // *Nauchnij vestnik*. – 2009. – № 4.

Статья поступила в редакцию 29.06.13

УДК 159.9

*Nazarenko T.I. TO THE QUESTION OF FAMILY EDUCATION IN FOREIGN BEHAVIOURAL PSYCHOLOGY.* In article the retrospective analysis of development of the main theories of family education in foreign psychology is given.

**Key words:** family education, theories of social learning, foreign psychology, behavioural psychology.

**Т.И. Назаренко**, канд. пед. наук, доц. каф. «Психология» Гуманитарного института, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: nazarenko\_97@mail.ru

## К ВОПРОСУ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье дается ретроспективный анализ развития основных проблем семейного воспитания в зарубежной психологии.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, теории социального научения, зарубежная психология, поведенческая психология.

В психологической литературе в качестве ведущих направлений социализации личности выделяют процессы целенаправленного воспитания и социального научения. Ретроспективный анализ развития основных проблем психологии воспитания в мировой науке и практике актуализировал необходимость исторического подхода к рассмотрению данной проблематики.

Бихевиоризм (поведенческое направление) оформился в 1913г. в Соединенных Штатах как альтернатива предшествующей ему психологии сознания. Однако появлению бихевиоризма способствовал ряд научных открытий второй половины XIX столетия, ведущими из которых были эволюционные теории Ч. Дарвина и Г. Спенсера, теория индивидуальных различий Ф. Гальтона. Они благодатно легли на американскую почву, удовлетворив прагматизм, практицизм, индивидуализм и дух свободного предпринимательства американского общества. Определенное влияние на развитие американской психологии оказали идеи английского исследователя Ф. Гальтона. Оно определялось вопросами, которые Гальтон рассматривал в своих исследованиях: адаптации, применения статистических методов, опросников и психологических тестов, выяснение наследственного характера основных индивидуальных различий и способностей, и, вследствие этого, снижение воспитательных и развивающих функций социальных институтов [1]. Определив свою цель как улучшение человеческого рода, Гальтон создал новую науку евгенику, предлагающую пути искусственной селекции людей. Теория Гальтона была по сути противоречива и породила множество различных споров среди психологов.

Функциональная психология, осуществившая переход от содержания сознания к изучению его функций (В. Джемс, Д. Энджелл, Г. Кэпп, Р. Вудвортс) значительно расширила круг исследуемых проблем, включив в поле исследования особенности психического развития детей различного возраста. Начало этому новому прикладному направлению в психологии было положено Г. Стенли Холлом [2].

Появление и развитие бихевиористских концепций воспитания определяются тремя основными направлениями научения, получившими развитие и теоретическое обоснование в психологии США: классическое обусловливание; оперантное обусловливание; обучение посредством наблюдения.

Классическое обусловливание представляет собой процесс, при котором в результате научения условный стимул связывается с безусловным. Это простейший тип обучения, использующий только произвольные рефлексы, которые являются врожденными. Ребенок в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие-либо внешние стимулы, а затем учится реагировать таким же образом на нейтральные стимулы. Эта теория получила теоретическое обоснование в классическом бихевиоризме Д. Уотсона [2]. Она была основана на целом ряде экспериментальных опытов и прочно вошла в практику бихевиористского воспитания. Возможность сформировать человека по заданному проекту путем научения позволила Уотсону не только опровергнуть биогенетический подход Ф. Гальтона, но и провозгласить целенаправленное воспитание и окружающую среду ведущими факторами генезиса. Этим объясняется интерес бихевиористов к психологии семейного воспитания.

В 1920-е годы выходят популярные работы Уотсона по воспитанию детей «Психологический уход за ребенком» (Psychological care of infant and child, 1928). Считая, что семья отвечает за будущее ребенка, критикуя как традиционные семьи, так и новые, либеральные семейные модели, Уотсон полагал, что девочек необходимо обучать ведению домашнего хозяйства, воспитанию детей и сексуальным техникам как будущей профессии. Такой интерес к сексуальному просвещению был вызван чрезмерной привязанностью матери к ребенку, имеющей место во многих семьях. Проявление нежности к ребенку трактовалось как нереализованные сексуальные потребности матери [3, с. 393].

Учение Уотсона носило откровенно бихевиористский характер, было направлено на формирование у детей устойчивых связей с окружающей средой. Система воспитания, предложенная основоположником бихевиоризма, отвечала задачам американского общества в формировании будущих бизнесменов. Обращаться с детьми рекомендовалось как с маленькими взрослыми. От родителей требовалось быть всегда объективным и добрым, но твердым. Большое зло Уотсон видел в привязанности детей к дому. Он считал, что мальчики и девочки, обладающие глубоко вжившимися гнездовыми привычками, испытывают жестокую муку, когда покидают дом, чтобы заняться бизнесом, поступить в школу или вступить в брак.

Предложенная Уотсоном модель семейной психологии воспитания, преобразила принятую в Америке практику детского обучения. Поколения детей, включая его собственных, были воспитаны в соответствии с установленными предписаниями. Так К. Роджерс, основатель клиент-центрированной психотерапии в воспитании своего первого ребенка применял советы Уотсона. Сын Уотсона Джеймс вспоминал, что отец был не способным к эмоциональному общению, лишил своих сыновей душевной поддержки. Розалия Рейнер (жена Уотсона) высказала некоторое несогласие с методами воспитания мужа. Она опубликовала статью в журнале для родителей, озаглавленную «Я – мать сыновей бихевиориста» (I am the Mother of a Behaviorist's Sons), в которой писала, что ей трудно подавить проявления нежности к детям и что нередко она желает поломать рамки и правила бихевиоризма [3].

Дальнейшее повышение интереса к семье было обусловлено начавшимся в 20-х годах кризисом семьи, который наиболее ярко проявился в урбанизированном американском обществе. Американский ученый Т. Лихи отмечает в своих исследованиях, что молодежь отказывалась от многих традиционных ценностей, обретала в лице своих сверстников новый центр жизни вне семьи, ценила самовыражение и общительность, уделяя внимание личному удовлетворению, а не объективным достижениям. Родители утрачивали контроль над своими детьми. Кризис семьи позволил ученым, специализировавшимся в области общественных наук, в том числе и психологам, распространить сферу научного социального контроля на частную жизнь. Традиционно понимаемая и организованная семья устарела для современного мира. Если раньше семьи были экономическими ячейками, в которых отец, мать и ребенок играли ясно различимые и продуктивные роли, то в индустриальном мире работа

вышла за пределы дома, а экономическими единицами стали индивиды, а не семьи. Проблема изменения и адаптации семьи к современным условиям стала ключевой в психологии. Семья должна была обеспечить эмоциональное приспособление детей к жизни [3].

Разработка проблем психологии воспитания осуществлялась также в рамках оперантного бихевиоризма. Суть оперантного обусловливания, разработанного Б.Ф. Скиннером, заключается в том, что ребенок контролирует свое поведение, ориентируясь на его вероятные последствия (положительные или отрицательные) [3]. В данной теории подкрепление рассматривается как стимул, увеличивающий вероятность повторения определенных реакций, форм поведения. Оно может быть негативным и позитивным. Наказание рассматривалось как специфическое средство обучения, как стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения. Проводя разницу между понятиями «наказание» и «негативное подкрепление», Скиннер подчеркивал, что при наказании человеку дается, навязывается нечто неприятное или же у него отбирается нечто приятное, а в результате и то и другое вынуждает его прекратить какие-то действия и поступки.

Признавая важность обучения по типу классического и оперантного обусловливания американский психолог Альберт Бандура в своей теории социального научения подчеркивал, что в жизни гораздо чаще обучение происходит благодаря наблюдению. Ребенок наблюдает за тем, что делают, как ведут себя родители, бабушки, дедушки и другие люди в его социальном окружении, и старается воспроизводить образцы их поведения. Суть обучения посредством наблюдения заключается в том, что человек копирует чьи-то образцы (формы, модели) поведения, не ожидая какого-либо поощрения или наказания за это. За годы детства ребенок накапливает огромную информацию о различных формах поведения, хотя в своем поведении он может и не воспроизводить их. Однако если он видит, что поступки, поведенческие реакции других детей поощряются, то, скорее всего, он будет стараться скопировать их. Кроме того, он будет охотнее подражать тем людям, которыми он восхищается, которых любит, которые в его жизни значат больше, чем другие.

#### Библиографический список

1. Кун, Д. Основы психологии. Все тайны поведения человека. – СПб., 2002.
2. Лихи, Т. История современной психологии. – СПб., 2003.
3. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1997.

#### Bibliography

1. Kun, D. Osnovnih psikhologii. Vse tajnih povedeniya cheloveka. – SPb., 2002.
2. Likhi, T. Istoriya sovremennoy psikhologii. – SPb., 2003.
3. Khjell, L. Teorii lichnosti / L. Khjell, D. Zigler. – SPb., 1997.

УДК 37.014.3-053.5

*Sklyueva E.S. SELF-ESTEEM OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY.* In this article the essence of the concept «self-esteem of pupils», its structural components reveals, Russian teachers' views about the studied phenomenon are analyzed.

*Key words:* self-esteem, educational activity, humanistic pedagogics, elementary school students.

*Е.С. Склюева, зам. руководителя Центра дистанционного обучения детей-инвалидов ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: sklyuevaelena@rambler.ru*

## САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается сущность понятия «самостоятельность учащихся», его структурные компоненты, анализируются взгляды отечественных педагогов на исследуемый феномен.

**Ключевые слова:** самостоятельность, саморазвитие, учебная деятельность гуманистическая педагогика, младшие школьники.

Термин «самостоятельность» определялся в Толковом словаре Д.Н. Ушакова (1935-1940) как независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи; ...способность к независимым действиям, суждениям,

Одной из ведущих современных проблем является проблема агрессивного поведения ребенка. Авторы теории социального учения (А. Бандура, Р. Уолтерс, Ф. Петерман Р. Нисбетт и др.) рассматривают агрессию как социальное явление, а именно, как модель поведения, усвоенную в процессе социального научения. В своей социально-когнитивной теории Альберт Бандура, анализируя агрессивное поведение, обращает внимание на необходимость учета трех моментов: 1) способа усвоения агрессивных действий, 2) факторов, провоцирующих их появление, 3) условий, при которых они закрепляются. По мнению Бандуры, повседневная жизнь постоянно демонстрирует нам модели агрессивного поведения в семье, субкультуре и средствах массовой информации [3].

Исследования Бандуры показали, что дети подражают сначала взрослым, прежде всего родителям, а затем сверстникам. Если детям не демонстрировалась взрослая модель агрессивного поведения, то они не проявляли агрессию в игре. Наблюдение агрессивного поведения взрослых ослабляло у них торможение и приводило к определенному способу проявления агрессии. В этой связи важное значение имели работы Бандуры по коррекции отклоняющегося поведения детей, рекомендации родителям по моделированию и поощрению конструктивных форм поведения. В концепции Бандуры утверждается приоритет сознательного фактора над бессознательными детерминантами поведения. Так люди приходят к рациональным решениям, прогнозируя влияние своих действий на обстоятельства. При наблюдении за различными жизненными ситуациями включается когнитивный процесс, обычно приводящий к разумному поведению. Таким образом, в отличие от предшествующих теоретических направлений, теории социального научения более оптимистично относятся к возможности предотвращения агрессии детей или взятия ее под контроль путем ослабления аверсивной стимуляции.

Изучение ведущих аспектов поведенческой психологии в мировом образовательном пространстве позволяет, на основании научного анализа развития данной проблемы в различных культурах, выявить основные тенденции этого процесса и наметить перспективы его дальнейшего развития.

Статья поступила в редакцию 04.07.13

случайных внешних и внутренних обстоятельств и влияний; в Словаре практического психолога (1998) – самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Также значимым для нашего исследования стал термин «саморазвитие», который трактуется как развитие собственных сил, физических и умственных, на основе самостоятельности, самостоятельных занятий развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов, самодвижение (филос.) (Толковый словарь Д.Н. Ушакова).<sup>1</sup>

Однако самостоятельность не является имманентным качеством человека, а формируется и развивается в течение всей его жизни. Как показывает практика, если у ребенка вовремя не сформирована самостоятельность, то в дальнейшем во взрослой жизни наверстать упущенное бывает крайне сложно. Младший школьный возраст можно определить как сензитивный для формирования самостоятельности как качества личности, прежде всего в учебной деятельности.

Следует отметить, что проблема формирования самостоятельности как качества личности ученика становилась актуальной в различные периоды развития отечественной педагогики и образовательной практики. Ромаева Н.Б., Ромаев А.П. отмечают, что в XIX веке отечественные педагоги-гуманисты обратились к проблеме самостоятельности как важнейшей характеристике личности во всех направлениях гуманистической педагогики: абстрактном, практическом и универсальном гуманизме [1]. В трудах отечественных педагогов второй половины XIX – начала XX веков – К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, Д.И. Тихомирова, С.А. Рачинского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и других – активность, самостоятельная работа, самостоятельность учащихся занимали значительное место. Однако самостоятельность в учебной деятельности понималась им по-разному.

Так, К.Д. Ушинский делал акцент на инициативе, желании самостоятельно учиться, подчеркивал, что ребенок любит *самостоятельность* деятельности, но не описывал методические приемы формирования самостоятельности младших школьников. В частности, он писал: «... Должно постоянно помнить, что следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нём желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания, ... дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» [2, с. 500].

В отличие от К.Д. Ушинского, известный отечественный педагог В.П. Вахтеров уделил внимание именно методическим приемам формирования самостоятельности учащихся, убедившись на своем многолетнем опыте в исключительной важности умения школьника делать выводы, пользоваться приемами научного исследования, пусть хотя бы в самой элементарной форме. Для этого, как отмечал В.П. Вахтеров, учитель ставит перед учеником ту или иную задачу, дает материалы, а ученик сам, собственными усилиями отыскивает, открывает то, что было открыто и изобретено до него. При этом он не только приобретает знания, но и учится тому, как их приобрести, как самому наблюдать, самому экспериментировать, изобретать, обобщать, сравнивать, классифицировать, отыскивать и выражать найденное в слове, в рисунке, в действии.

Главными В.П. Вахтеров считал эвристический и предметный методы обучения как наиболее отвечающие возрастным особенностям и опирающиеся на активность самих учащихся. К ним он относил те приемы, когда учитель опирается на самостоятельность учащихся, дает толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами. Они сами делают выводы из данных материалов, фактов и цифр, а когда возможно, то сами же делают и наблюдения; они сами производят все упражнения, если полученный вывод имеет практические применения и ученикам необходимо приобрести соответствующие навыки. Словом, они сами наблюдают, делают опыты и сами же рассуждают, чтобы сделать необходимые выводы. Сами ученики сообразно со своими творческими силами претворяют предложенные материалы, они рассчитывают на самих себя, на свои личные силы, на свой ум, на

свое воображение, на свое внимание, на свою волю; они учатся самостоятельно побеждать препятствия и трудности [3, с. 157].

В.П. Вахтеров разработал также рекомендации для формирования навыков самоанализа учебной деятельности у младших школьников: «При наблюдениях детей обращайтесь особенное внимание на то, чтобы приучить детей спрашивать себя: Верно ли наблюдаются явления? Не приписано ли им чего-нибудь такого, чего нет на самом деле? Обращено ли внимание на существенное и важное? Не приняты ли данные факты на веру со слов других людей? Все ли наблюдается, что необходимо для правильного вывода? Правильно ли само рассуждение, которое привело к данному выводу?» [3, с. 25].

Таким образом, В.П. Вахтеров делал акцент на таких составляющих самостоятельности как самоорганизация, самоконтроль и самоанализ учебной деятельности, отдавая предпочтение только учителю.

К.Н. Вентцель как представитель теории свободного воспитания указывал на начало *активности и самостоятельности* как на центральное начало, на развитие которого должно быть обращено особое внимание. При этом давал пояснение, что начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волею и естественно, на первый план выдвигается воспитание воли. Важным условием реализации этого требования было то, чтобы воспитанник научился как можно раньше сознательно ставить цели и сознательно стремиться к их достижению при помощи им самим избранных средств. На основе анализа работ К.Н. Вентцеля структуру деятельности воспитанника можно представить следующим образом: свободная постановка цели, определяемая чувствами и идеями ребенка, которые являются наиболее полным выражением его личности; выбор наиболее подходящих средств как выражение интеллекта; последовательное и систематическое использование средств, требующее напряжения волевой деятельности и работы фантазии [4]. То есть К.Н. Вентцель, наоборот, считал целеполагание обязательным для самостоятельной учебной деятельности младшего школьника, при этом не включая в нее самоанализ и самооценку.

В целом, можно сделать вывод, что феномен «самостоятельность младших школьников в учебной деятельности» был предметом интереса представителей всех направлений гуманистической педагогики России: К.Д. Ушинский считал, что роль учителя – роль руководителя самостоятельным учением детей; П.Ф. Каптерев, употребляя термин «самостоятельность», также подчеркивал, что педагог – служитель процесса саморазвития, способствующий полному и правильному его совершению; В.П. Вахтеров разработал рекомендации для выработки навыков самоанализа учебной деятельности у младших школьников; Л.Н. Толстой в Яснополянской школе реализовал самостоятельную учебную деятельность младших школьников, давая им возможность самим определять содержание, формы и методы работы; К.Н. Вентцель разработал структуру самостоятельной деятельности: постановка цели, выбор и реализация средств ее достижения.

В настоящее время в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2009) четко определены целевые установки, среди которых особое место занимают создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, саморазвитие и самосовершенствование младших школьников, а также способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности.

Анализ трудов отечественных педагогов позволил сформулировать авторскую трактовку исследуемого понятия. *Самостоятельность* – качество личности учащегося, проявляющееся в умении ставить цели и задачи учебной деятельности, планировать и прогнозировать ее результаты, организовывать, вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе оценки и учёта характера сделанных ошибок, контролировать и оценивать процесс и результаты учебной деятельности.

Таким образом, самостоятельность как качество личности ученика начальной школы занимает важное место в его учебной деятельности, а главная задача современной школы – сформировать структурные компоненты самостоятельной учебной деятельности младшего школьника – целеполагание, планирование, прогнозирование, организацию, контроль коррекцию и оценку.

## Библиографический список

1. Ромаева, Н.Б. Гуманистическая педагогика России: типология и периодизация / Н.Б. Ромаева, А.П. Ромаев // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 5.
2. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – СПб., 1907. – Т. 1.
3. Вахтеров, В.П. Предметный метод обучения. – М., 1907.
4. Вентцель, К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1919.

## Bibliography

1. Romaeva, N.B. Gumaniticheskaya pedagogika Rossii: tipologiya i periodizaciya / N.B. Romaeva, A.P. Romaev // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2006. – № 5.
2. Ushinskiy, K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opiht pedagogicheskoy antropologii. – SPb., 1907. – T. 1.
3. Vakhterov, V.P. Predmetniy metod obucheniya. – M., 1907.
4. Ventcelj, K.N. Teoriya svobodnogo vospitaniya i idealjnij detskij sad. – M., 1919.

Статья поступила в редакцию 29. 05.13.

УДК 378

*Sorokopud Yu.V.* **NEW REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF TEACHERS OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CURRENT REALITIES.** The article sets out the new requirements for training of future teachers of higher education in the context of changes in the national system of higher education.

*Key words:* High school teacher, vocational training, development of domestic system of teacher training high school.

*Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, доц. каф. «Педагогика и психологии высшей школы» ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» г. Ставрополь, E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru*

## **НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ**

В статье изложены новые требования к подготовке будущих преподавателей высшей школы в контексте изменений в отечественной системе высшего профессионального образования.

*Ключевые слова:* преподаватель высшей школы, профессиональная подготовка, пути развития отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы.

В разработанной Правительством РФ Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года, а также в принятом в 2012 г. «Законе об образовании Российской Федерации» применительно к высшей школе обозначена цель – внедрение современной инновационной модели образования и повышение качества предоставляемых образовательных услуг. Это актуализирует тот факт, что практическая реализация обозначенной цели возможна лишь при высоком уровне сформированности профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава. В современных условиях всё большую значимость приобретает необходимость развития системы подготовки преподавателей высшей школы, под которым понимается процесс, направленный на реализацию новых методологических подходов, концептуальных идей, в соответствии с актуальными и перспективными запросами страны, общества, вузов, самих преподавателей.

Основная концептуальная идея организации подготовки преподавателей высшей школы в современных условиях: создать в процессе всего многоуровневого обучения условия для отбора студентов, склонных к педагогической деятельности и формирования у них необходимых компетенций, которые позволят в дальнейшем осуществлять профессионально – педагогическую деятельность, а также деятельность в условиях инновационной инфраструктуры [1].

Основное содержание подготовки преподавателей высшей школы, начиная с 2002 г. в вузах страны реализовывалось в процессе подготовки в рамках дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы». С 2012 г. во многих вузах она была отменена в связи с введением ФГОС ВПО нового поколения. В настоящий момент в Северо-Кавказском Федеральном университете подготовка реализуется в условиях магистратуры направления «Педагогическое образование», в дальнейшем – в условиях аспирантуры, в том числе и по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», которую планируется реализовывать в университете на основе

разработанной в 2013 году программы с учётом современных образовательных реалий.

Согласно разработанной нами Концепции, системообразующими принципами организации профессиональной подготовки преподавателей являются: принцип «опережающего обучения», направленного на подготовку преподавателей к работе в новых условиях функционирования современных вузов; компетентностного «апгрейдинга», позволяющего студентам «наращивать» необходимые компетенции в процессе профессиональной подготовки путём вовлечения в различные виды деятельности, формы учебной, научной, воспитательной работы, а также освоения различных инвариантных и вариативных дисциплин, способствуя формированию индивидуальных образовательных маршрутов; кластерности – интегрирующего потенциал науки, образования и производства в процессе повышения эффективности подготовки преподавателей [2].

В процессе подготовки преподавателей высшей школы нового типа предполагается использование традиционных и инновационных средств, основанных на информационных технологиях, в их разумном сочетании. При подготовке будущих преподавателей необходимо организовывать работу на основе комплексного использования УМК и ЭУМК. Наиболее перспективными являются следующие современные средства реализации образовательного процесса, на основе информационных технологий: электронный читальный зал (базы знаний, электронные словари и.д.); мультимедийные лекции; компьютерные системы тестирования; обучающие программы, экспертные системы, системы моделирования, интеллектуальные системы; учебные фильмы, лабораторные дистанционные практикумы, виртуальные экскурсии; системы оперативного взаимодействия с преподавателем, в том числе, поддерживающие групповую работу, видео-конференции, форумы; бизнес-инкубаторы и другие инновационные структуры в вузе; организация Студенческих научно-практических Интернет-конференций, публичные защиты творческих проектов и представление результатов своей дея-

тельности в сети Интернет; на основе интерактивных технологий: проблемные лекции; вебинары; субъект-субъектное групповое взаимодействие; имитация профессиональной деятельности в процессе проведения деловых и имитационных игр; кейс-технологии; проектные технологии и т.д. При этом каждая дисциплина должна быть обеспечена традиционным учебным материалом, компьютерными средствами в виде электронного учебника или обучающей программы, а также опираться на образовательные ресурсы Интернет (например, при разработке заданий для СРС, выполнение которых потребует обращение к Интернету). Только комплексное использование всех средств может обеспечить высокое качество образования и формирование необходимых компетенций.

В рамках реализуемой концепции были выделены следующие основные пути развития отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы, создающие возможность для нелинейной организации образовательного процесса:

1. Организация образовательного процесса в условиях активного взаимодействия с компонентами образовательной среды. Основными условиями реализации которого являются: формирование и обеспечение эффективного функционирования в вузе инновационной инфраструктуры (Технопарк, инновационные центры, бизнес-инкубаторы и т.п.) и отработанных возможностей взаимодействия с внешней социокультурной средой региона.

В условиях развитой инновационной инфраструктуры предполагается тесное взаимодействие и взаимовлияние следующих подсистем:

- кадрового обеспечения (наличие профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, обладающего необходимым уровнем профессиональной компетентности);

- информационного обеспечения (наличие в вузе электронных и традиционных («бумажных») библиотек и коллекций учебных ресурсов различных типов; электронных версий источников предметно-ориентированной информации, объектов культурного наследия и т.п.; электронных полнотекстовых баз научных, научно-популярных журналов; наличие музеев и др.);

- инновационного обеспечения (организация в вузе инновационных центров, студенческих бизнес-инкубаторов; подразделений Технопарка и др.);

- методического обеспечения (наличие разработанных учебно-методических комплексов дисциплин, инновационных элективных курсов, доступных всем участникам образовательного процесса, выставленных на сайте вуза или его подразделения);

- обеспечения прохождения производственной и педагогической практики – организация в вузе структур, проводящих координацию деятельности профессорско-преподавательского состава и баз практик с целью эффективного проведения различных видов практик, стажировок, в том числе в ведущих отечественных и зарубежных вузах;

- организационного обеспечения образовательной деятельности, в том числе систему дистанционной поддержки учебного процесса, обеспечивающей организацию и доступ к названным выше подсистемам, коммуникацию участников образовательного процесса;

- материально-технического и программного обеспечения учебного процесса, включающего оснащение учебных аудиторий, терминальных классов, помещений для самостоятельной работы, библиотеки аудиовизуальной и компьютерной техники, необходимыми периферийными устройствами и программным обеспечением, доступом к Интернету и локальной сети вуза.

Специфической особенностью данной среды является двойственный характер её воздействия на будущих преподавателей высшей школы. Во-первых, как на субъектов обучения и воспитания. Во вторых, как на будущих субъектов профессионально-педагогической деятельности, вносящих свой вклад в её развитие и получающих подготовку к осуществлению будущей профессионально-педагогической деятельности в условиях её функционирования.

Библиографический список

1. Сорокопуд, Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения // Вестник Университета (ГУУ). – 2012. – № 6.
2. Сорокопуд, Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 3(39).
3. Сорокопуд, Ю.В. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 1(37).

2. Введение педагогического сопровождения студентов (по типу педагогического коучинга) на базе кафедр, осуществляющих основную подготовку преподавателей высшей школы, как вида индивидуальной поддержки талантливых студентов (магистрантов, аспирантов, слушателей), направленных на профессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности; достижение инновационных целей в области образования, в упрочении и интеллектуального капитала вуза.

3. Использование потенциала элективных курсов, способствующих формированию опережающих знаний в области высшего профессионального образования, отражающих специфику функционирования вузов в современных социокультурных реалиях и позволяющих осуществлять подготовку желающих не только в качестве преподавателей высшей школы, но и тьюторов, специалистов инновационной инфраструктуры вуза и др.

4. Совершенствование научно-исследовательской работы, основными условиями которой являются: разработка и ежегодный мониторинг программы по реализации приоритетных научных направлений, внедрение в образовательный процесс результатов научно-исследовательской деятельности в области высшего профессионального образования; активное привлечение магистрантов, аспирантов, слушателей к разработке и проведению научных исследований на базе инновационной инфраструктуры, в том числе, совместных исследований с учреждениями социокультурной сферы региона; привлечение магистрантов, аспирантов к участию в работе проблемных групп, к выполнению грантов в качестве соисполнителей, фестивалях науки, конкурсах научных работ и др.

5. Использование современных форм организации воспитательной работы, основными условиями реализации выявленного пути является организация эффективного взаимодействия при проведении воспитательных мероприятий со внешними социокультурными объектами образовательной среды (учреждениями культуры, спорта, медицины и др.), достижения синергии всех участников воспитательного мероприятия – студентов – магистрантов – аспирантов – преподавателей – специалистов инфраструктуры – представителей общественности, объединённой единой, значимой для всех участников, целью.

Отличительная особенность технологии организации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в рамках разработанной Концепции заключается в том, что данный подход предполагает сочетание лучших отечественных традиций по подготовке преподавателей высшей школы с инновационными методами, технологиями, средствами обучения и воспитания, положительно зарекомендовавшими себя и обусловленными изменившимся характером педагогической деятельности в условиях современных вузов [3].

Реализация основных идей подготовки преподавателей высшей школы нового типа позволит достигнуть следующих основных результатов:

- Для вузов: создание практического механизма апробации инновационных технологий средств обучения и воспитания позволяющих реализовать инновационную образовательную модель высшего профессионального образования; создание условий для развития человеческого капитала вуза, способствующих вовлечению в инновационную деятельность талантливой молодёжи на ранних этапах профессиональной подготовки; упрочение бизнес-имиджа вуза, за счёт повышения степени освоения инновационных технологий, разнообразия предлагаемых дополнительных образовательных программ и услуг.

- Для будущих преподавателей: приобретение опыта организации образовательного процесса на основе инновационных технологий; повышение восприимчивости к инновациям, возможность активного, целенаправленного использования информации, актуализация внутренних сил, способностей и мотивов, инициирование своего собственного направления развития; накопления ресурсного пакета общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющего успешнее конкурировать на рынке образовательных услуг.

## Bibliography

1. Sorokopud, Yu.V. Podgotovka преподаvatelej vihshey skolih v processe realizacii FGOS VPO novogo pokoleniya // Vestnik Universiteta (GUU). – 2012. – № 6.
2. Sorokopud, Yu.V. Konceptiya modernizacii podgotovki преподаvatejskikh kadrov dlya vihshey skolih // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2010. – № 3(39).
3. Sorokopud, Yu.V. Determinantih modernizacii professionalnoj podgotovki преподаvatelej vihshey skolih Rossii // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2010. – № 1(37).

Статья поступила в редакцию 01.07.13

УДК 378 (075.8)

*Tolbatova J.V.* **EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION AT STUDENTS OF COMPETENCE OF DEFINITION OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY.** In article the content of forming experiment on formation at students of competence of definition of an individual educational trajectory is stated.

**Key words:** individual educational trajectory, algorithm of design of individual educational trajectories of students, portfolio.

*Ю.В. Толбатова, соискатель каф. педагогики и педагогических технологий, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: k-ped@stavsu.ru*

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

В статье изложено содержание формирующего эксперимента по формированию у студентов компетентности определения индивидуальной образовательной траектории.

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная траектория, алгоритм проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов, портфолио.

Экспериментальная работа по формированию у студентов компетентности определения индивидуальной образовательной траектории проводилась на базе Педагогического института Северо-Кавказского федерального университета (СКФУ) с 2011 по 2013 г.. Особенность формирующего этапа эксперимента, ориентированного на конструирование индивидуальных путей достижения конечных целей образования, состояла в том, что в данном процессе главное место принадлежало способностям, благодаря которым студент создавал новые образовательные продукты [1]. Такая работа основывалась на следующих **идеях**: любой студент способен найти, создать и предложить свой вариант решения любой задачи, в том числе и дидактической, относящейся к собственному обучению; студент сможет продвигаться по индивидуальной траектории во всех образовательных областях в том случае, если ему будут предоставлены уже отмеченные возможности: определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин, ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела, выбирать оптимальные формы и темпы обучения, применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, рефлексивно осознать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности; студент ставится в ситуацию поиска своего варианта решения учебной задачи, используя при этом свои творческие возможности.

Основной акцент индивидуальной образовательной траектории делался нами на организацию индивидуализированной самостоятельной работы слушателей магистратуры. В процес-

се организованной под руководством преподавателя такой индивидуализированной самостоятельной работы появились основания для разработки индивидуальной образовательной траектории изучения некоторого ряда учебных дисциплин педагогического цикла. В результате этого были установлены индивидуальные планы учебной деятельности студентов, а также график выполнения заданий и самостоятельной работы. При этом фиксировалось образовательное содержание, с целью обозначения предмета дальнейшего познания, индивидуальное для каждого студента, но учитывающее общие для всех образовательные стандарты.

При проектировании индивидуальных образовательных траекторий студентов использовался принцип модульности, который применялся преподавателями при проектировании учебных программ, учебных дисциплин, педагогических технологий, учебного процесса. Алгоритм проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов включал в себя определенные действия как преподавателя так и студентов.

Деятельностное портфолио формировалось в процессе реализации студентами индивидуальной образовательной траектории и представляло собой папку со всеми вариантами выполненных заданий обязательных и вариативных модулей. Помимо контроля портфолио выполняло рефлексивную функцию. Работа с портфолио формировало у студента привычку к рефлексии своей учебной деятельности, оценке и планированию её результатов, без чего было бы невозможным обучение по индивидуальным образовательным траекториям.

Таблица 1

Алгоритм проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов

Преподаватель:	Студенты:
1) разбивает курс на модули и классифицирует их на обязательные и вариативные; 2) разрабатывает содержание обязательных и вариативных модулей, их целевую направленность, методы и технологии, формы и средства, а также контроль изучения для каждого модуля; 3) координирует изучение вариативных модулей и осуществляет коррекцию продвижения студентов по индивидуальной образовательной траектории; 4) руководит процессом формирования деятельностного портфолио	1) изучают обязательные модули и готовятся к выбору интересующих разделов по курсу для дальнейшего изучения; 2) делают выбор вариативных модулей и определяют способы организации их изучения с помощью преподавателей, консультантов, старшекурсников и др.; 3) формируют деятельностное портфолио

При проектировании индивидуальной образовательной траектории студента происходила реализация принципа вариативности в обучении, то есть становился возможным выбор студентами из вариативной части интересующих их модульных элементов, методов, технологий, форм, средств и контроля, а также адаптация учебного процесса к их индивидуальным возможностям и запросам.

В процессе реализации формирующего этапа эксперимента мы понимали ИОТ как последовательность (блок) образовательных программ, учебных дисциплин, средств обучения и времени их применения в учебном процессе, выстроенная в определенной логике в соответствии с индивидуальными когнитивными и психофизиологическими особенностями обучаемого, приводящая к гарантированному получению им знаний и умений (документов об образовании), определяемых государственным образовательным стандартом.

В ходе занятий с помощью диагностики, лично ориентированных заданий и образовательных ситуаций, студентам был предложен примерный начальный шаблон и технология написания индивидуальной образовательной программы (ИОП), в которую вошли следующие разделы. 1. Зачем мне нужно изучать данную дисциплину (смысл). 2. Чему я хочу научиться (цель). 3. Мои самые интересные вопросы и проблемы по темам курса (лично значимое содержание). 4. Карта планирования (как я буду это делать): необходимые действия, дата начала, дата окончания, требуемые ресурсы, предполагаемый результат. 5. В чем будет состоять мои результаты занятий на курсе. 6. Как я предполагаю проконтролировать свои результаты [2].

Работа по индивидуальной образовательной траектории на занятиях по основным базовым дисциплинам заключалась в самоопределении по отношению к данному курсу, знакомстве с условными точками, темами, проблемами, самыми важными вопросами, проектами и т.д. Реализация ИОТ заключалась в наполнении шаблонов программ личностным содержанием, выбором форм и средств, определении цели в виде предполагаемого результата. Так же большое значение уделялось работе по подготовке студентов эффективно использовать возможности образовательной среды вуза [3; 4]. Данная работа продолжалась и вне аудиторных занятий, и сопровождалась индивидуальными консультациями преподавателей, результатом которых была последующая корректировка ИОТ.

В рамках индивидуальной образовательной траектории обучение принятию решения проходило на трёх ступенях посредством приёмов принятия решений: Информационной; Оперативной; Организационной.

Под приёмом принятия решения мы понимали наиболее рациональную совокупность действий и операций, направленную на выбор одного действия из нескольких возможных. На каждой ступени студент попадал в ситуацию субъективной неопределенности. Студенту предстояло сделать выбор траектории обучения, а вместе с тем выстроить индивидуальную стратегию своей деятельности. Опишем каждую ступень обучения.

**Информационная.** На этой ступени принятие студентами решения направлено на диагностирование ситуации (определение их готовности к восприятию нового материала). Процесс обучения студентов в рамках данной ступени включает себя два этапа деятельности студентов.

**Этап I.** Сопутствующее повторение.

#### Библиографический список

1. Толбатова, Ю.В. Компетентностная модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4(35).
2. Кулешова, Г.М. Проблемы целеполагания субъектов обучения в связи с организацией индивидуальной образовательной траектории // Эйдос. – 2006. – 22 августа [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-4.htm>
3. Сорокопуд, Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения // Вестник Университета (ГУУ). – 2012. – № 6.
4. Мамаев, И.И. Информационно-обучающая среда вуза как средство повышения эффективности образовательного процесса / И.И. Мамаев, В.П. Шибанов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39).
5. Липатникова, И.Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приёмам принятия решений // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5.

#### Bibliography

1. Tolbatova, Yu.V. Kompetentnostnaya modelj opredeleniya studentom individualnoj obrazovatelnoj traektorii v višššem obrazovatel'nom uchrezhdenii // Mir nauki, kul'turiny, obrazovaniya. – 2012. – № 4(35).
2. Kuleshova, G.M. Problemih celpolaganiya subjhektov obucheniya v svyazi s organizaciej individualnoj obrazovatelnoj traektorii // Ehyjdos. – 2006. – 22 avgusta [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-4.htm>

**Этап II.** Целеполагание в процессе совместно-распределённой деятельности преподавателя и студента.

На каждом этапе студент выбирает себе задание, которое он может решить и которое соответствует его уровню подготовки.

Разноуровневые задания содержат индивидуальные проблемы, которым соответствуют частные диагностические цели, причём каждое задание включает в себя конкретную информацию по изучаемой проблеме.

**Оперативная.** На этой ступени студент решает проблему, как действовать. Решения состоят в выработке способов управления ситуациями.

Процесс обучения студентов в рамках данной ступени включает себя два этапа деятельности студентов.

**Этап III.** Исследование, осмысление, переосмысления информации студентами.

**Этап IV.** Интерпретация информации и проектирование нового способа действия.

**Организационная.** На этой ступени студент определяет структуру изучаемого способа действия. Включает его в систему знаний.

**Этап V.** Включение нового способа действия в систему знаний.

**Этап VI.** Самооценка студентами своей деятельности [5].

Тем самым индивидуальная траектория образования представляет собой навигатор учебного процесса, т.е. своеобразную наглядную матрицу индивидуального образовательного пространства, в которой при помощи знаков, символов, аббревиатуры может отмечаться степень восхождения обучающегося к результату (продукту образования). Иными словами, матрица представляет собой развернутую и наглядную карту, в которой студенту легко определить свое местонахождение, задачи на ближайшее время и перспективу.

Матрица индивидуальной траектории образования позволяет определиться во времени и координатах четырехзвенной компонентной системы образовательного процесса «Знаю (Умею) – Изучаю (Необходимо изучить) – Буду изучать (необходимо изучить) – Знаю новое (Достиг следующего уровня)». Как видно, такой образовательный процесс представляет собой спиралевидный путь восхождения к Знанию (истине). Соответственно этому студенту необходимо научиться определять и индивидуальные шаги к знанию, которые могут найти дополнительную фиксацию в виде записей, дневниковых записей и т.д., что требует от него высокой культуры планирования и подведения итогов. Формализация и в некоторой степени детализация учебных планов и программ при помощи карт, рисунков, таблиц, логико-смысловых моделей, по мнению обучающихся, позволяет регулировать и видеть образовательную стратегию и жизненную перспективу. Навигатор для студента становится своего рода путеводителем в мире образования.

Таким образом, технология построения ИОТ для каждого студента включает в себя: формирование индивидуальной учебной программы по дисциплине на основе определения исходных показателей способностей студентов, их научного потенциала с учетом желаний, потребностей, мотиваций; выбор организационных форм освоения теоретических, практических и контрольных занятий по дисциплине (по учебному расписанию, по индивидуальному графику студента, факультативно); формирование индивидуального графика посещения занятий.

3. Sorokopud, Yu.V. Podgotovka преподаvatelej vihshey skoliiv v processe realizacii FGOS VPO novogo pokoleniya // Vestnik Universiteta (GUU). – 2012. – № 6.
4. Mamaev, I.I. Informacionno-obuchayutaya sreda vuza kak sredstvo povysheniya ehfektivnosti obrazovatel'nogo processa / I.I. Mamaev, V.P. Shibaev // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya. – 2013. – № 2(39).
5. Lipatnikova, I.G. Sozdanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii kak odin iz sposobov obucheniya studentov priyomam prinyatiya resheniy // Fundamental'niye issledovaniya. – 2009. – № 5.

Статья поступила в редакцию 03.07.13

УДК 378

*Shibayev V.P., Shibayev L.M. SYSTEM of WORK ON INCREASE of PROGRESS of STUDENTS.* In Article the main directions, methods and forms of work on increase of progress of students are considered.

**Key words:** students, progress, pedagogical diagnostics; prevention of elimination of students.

**В.П. Шибеев**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский гос. аграрный университет, г. Ставрополь;  
**Л.М. Шибеева**, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,  
E-mail: stgau@stgau.ru

## СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены основные направления, методы и формы работы по повышению успеваемости студентов.

**Ключевые слова:** студенты, успеваемость, педагогическая диагностика; профилактика отсева студентов.

Проблема повышения успеваемости студентов стоит очень остро перед вузами. Большое внимание этой проблеме уделяется в ведущих вузах Ставрополя – Ставропольском государственном аграрном университете и недавно образованном Северо-Кавказском федеральном университете. Эта работа начинается, прежде всего, со студентами первого курса и продолжается на протяжении всего обучения студента.

Организатором работы по повышению успеваемости студентов академической группы является куратор, который осуществляет взаимодействие между студентами и преподавателями. При этом каждый преподаватель в той или иной степени также вовлекается в эту работу.

На I курсе силами куратора группы и всех преподавателей стоит задача построить учебный и воспитательный процесс, ориентируясь на разные индивидуальные качества студентов, на разные возможности. Для изучения индивидуальных качеств студентов необходимо провести первичную педагогическую диагностику. С этой целью в начале учебного года среди студентов целесообразно провести тестирование, анкетирование, с помощью которых можно получить информацию об особенностях направленности, мотивах деятельности студентов, а также выделить категории лиц, которым учиться не интересно и которым учиться очень хочется, хотя и трудно.

При этом учёные [1] рекомендуют, на основе знания и учета индивидуальных личностных особенностей студентов, куратору выбирать и осуществлять требуемые психолого-педагогические воздействия в каждом конкретном случае:

1. Беседы, направленные на снятие у части студентов состояний тревожности, неуверенности. В ходе изучения студентов выясняется, что некоторые из них начинают переживать ситуацию провала экзамена еще задолго до сессии. Особенно это важно с учётом того, что такие состояния чаще возникают у ответственных, добросовестных студентов. Тревожные мысли о возможном провале возникают у них в самых различных ситуациях. Такие состояния отвлекают от учебы, мешают собраться, сосредоточиться, лишают студентов уверенности в себе, в своих возможностях. В этой связи необходимо заранее обозначить эту группу студентов и беседы с ними рекомендуется проводить задолго до сессии.

2. Беседы, направленные на преодоление излишней уверенности в себе (понижение уровня самооценки). В среде средних и даже слабых студентов есть категория лиц, явно переоценивающих свои возможности. У них нет ни выраженных сильных сторон, ни выраженного интереса к учебе. В процессе общения с ними куратору необходимо попытаться сформировать у них необходимую мотивацию перед предстоящей сессией, критичность по отношению к собственным возможностям.

3. Поощрение, подбадривание в ситуации экзаменов студентов с высокой неуверенностью в себе, снятие перед экзаменом

состояния страха, который снижает их возможности, сковывает память, мышление; перед экзаменами таких студентов надо поощрить, вселить уверенность в своих силах.

4. Информирование контингента первокурсников о возможности учебы, неуверенные в себе) не решаются обратиться за помощью к преподавателям или товарищам по группе и поэтому накапливают непонятый материал. Проявить активность им мешают боязнь показать свою несообразительность, чувство неловкости. Таким студентам самим не избавиться от привычки к пассивному поведению. Оно укоренилось, стало стереотипом. Им необходима помощь куратора.

5. Работа с пассивными студентами с целью преодоления их собственного стереотипа поведения. Такие студенты (не обязательно с низкими способностями, нередко просто запустившие учебу, неуверенные в себе) не решаются обратиться за помощью к преподавателям или товарищам по группе и поэтому накапливают непонятый материал. Проявить активность им мешают боязнь показать свою несообразительность, чувство неловкости. Таким студентам самим не избавиться от привычки к пассивному поведению. Оно укоренилось, стало стереотипом. Им необходима помощь куратора.

6. Информирование студентов младших курсов о том, что в их среде, возможно, есть лица, которые на начальных этапах обучения могут учиться удовлетворительно или даже плохо, но у которых, тем не менее, имеются специальные способности, проявляющиеся на старших курсах. Эти студенты могут отличаться пассивностью, отсутствием интереса к неспециальным предметам, но могут обладать ярко выраженными специальными способностями. В процессе работы с такими студентами куратору необходимо:

- помочь проявиться их сильным сторонам (можно, в частности, давать конкретные поручения, при выполнении которых проявились бы соответствующие способности студентов и на этой основе изменилось бы отношение к ним внутри группы, повысился их статус среди сокурсников);

- провести серию бесед с целью убеждения этих студентов в необходимости более заинтересованно относиться к приобретению знаний на младших курсах (с точки зрения требований будущей специальности);

- осуществлять систематический контроль за распределением этими студентами своего свободного времени.

7. Информирование студентов о целесообразности их объединения в микрогруппы для самостоятельной работы над учебным материалом (объединение должно осуществляться на базе взаимного тяготения студентов друг к другу). Такое мышление в микрогруппах активизирует мышление, пробуждает интерес студентов к изучаемому предмету и улучшает его усвоение.

8. Информирование студентов о рациональных приемах организации учебной деятельности.

9. Осуществление организующей функции по сплочению коллектива курируемой студенческой группы, изучение структуры межличностных отношений и психологического климата в студенческой группе.

10. Обеспечить тесное взаимодействие с теми преподавателями, которые ведут лекционные и практические занятия

в курируемой группе, с целью снизить такие недостатки учебного процесса, как излишне быстрый темп изложения учебного материала на некоторых лекциях, недостаточная его конкретность, малое число примеров и т.д.

В связи с этим преподавателям могут быть даны советы снизить темп изложения нового материала, осуществлять поиск более эффективных форм чтения лекций, конкретизировать материал, увеличить число примеров и т.д. Практическая работа по изучению студентов и управлению ими должна осуществляться совместно с преподавателем, который ведет практические занятия по предмету, дающему на I курсе наибольший отсев.

Индивидуальный подход является высокоэффективным средством повышения успеваемости и предупреждения отсева студентов. Для повышения успеваемости и предотвращения отсева необходимы не только методы изучения личности, но и методы стимулирования мыслительной активности студентов, способствующие лучшему усвоению учебной информации. Без интеллектуальной активности невозможно полноценное усвоение материала, да и способности слабых и средних студентов часто не, развиты оттого, что их не побуждают к энергичной интеллектуальной деятельности.

Для стимулирования интеллектуальной активности может применяться целенаправленно организованное общение, ставящее студента в такую активную позицию. Важное значение для повышения активности имеет моральное и материальное поощрение. Студенты, окончившие семестр на «отлично» и имеющие на протяжении семестра достижения в виде участия и побед во Всероссийских конкурсах, большого количества публикаций, прежде всего, в журналах ВАК, международных журналах и конференциях, на конкурсной основе получают дополнительные стипендии, размер которых является серьезным материальным стимулированием для дальнейшей деятельности.

В Ставропольском государственном аграрном университете и Северо-Кавказский федеральном университете постоянно

происходит награждение лучших студентов по итогам смотров-конкурсов и т.д. По окончании семестров проводятся традиционные встречи с проректорами по научной и воспитательной работе, на которые приглашаются студенты, показавшие лучшие результаты по успеваемости и участию в общественной, научной и спортивной деятельности.

Определенная роль в повышении академической успеваемости и учебной дисциплины студентов отводится работе с родителями, которую совместно проводят факультеты и кураторы. Причем эта работа не ограничивается информированием родителей об успеваемости и посещаемости их детей, она касается оказания помощи и в других проблемах воспитания. Большое внимание в решении проблемы повышения успеваемости и учебной дисциплины студентов отводится работе кураторов с группой и индивидуально с отдельным студентом. Факультетами в целях повышения успеваемости и учебной дисциплины студентов используются различные формы воспитательного воздействия, направленные на информирование, стимулирование и контроль. Студентов 1 курса знакомят с Уставом вуза, его структурой, правилами внутреннего распорядка, знакомят с правами и обязанностями, особенностями обучения и т.д.

Значимым направлением работы в вузе со студентами является также формирование профессиональной направленности. В вузах постоянно проводятся мероприятия, направленные на повышение интереса к профессии: встречи с выпускниками, занимающими руководящие должности, работодателями, проводятся презентации кафедр, различных социальных программ и т.п.).

Таким образом, организация работы по повышению успеваемости студентов является комплексной и требует с одной стороны системного подхода, а с другой, индивидуального подхода с продуманным комплексом мероприятий по активизации и поощрению студентов.

#### Библиографический список

1. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / под. ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д., 2002.
2. Мамаев, И.И. Современные подходы реализации контроля качества высшего профессионального образования / И.И. Мамаев, В.П. Шibaев // Вестник университета (ГУУ). – М., 2012.
3. Мамаев, И.И. Информационно-обучающая среда вуза как средство повышения эффективности образовательного процесса / И.И. Мамаев, В.П. Шibaев // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39).

#### Bibliography

1. Pedagogika i psikhologiya vihshey shkolih: ucheb. posob. / pod. red. M.V. Bulanovoy-Toporkovoy. – Rostov n/D., 2002.
2. Mamaev, I.I. Sovremenniye podkhodi realizacii kontrolya kachestva vihshego professional'nogo obrazovaniya / I.I. Mamaev, V.P. Shibaev // Vestnik universiteta (GUU). – M., 2012.
3. Mamaev, I.I. Informacionno-obuchayuthaya sreda vuza kak sredstvo povihsheniya ehffektivnosti obrazovatel'nogo processa / I.I. Mamaev, V.P. Shibaev // Mir nauki, kul'turir, obrazovaniya. – 2013. – № 2(39).

Статья поступила в редакцию 03.07.13

УДК 159.9

**Isaev V.P. PSYCHOLOGICAL FEATURES FUTURE PROFESSIONAL PROFILE OF SPECIALISTS SOCIONOMIC.**

The article is devoted to the specific professional future professionals socionomic specialties. Particular attention is paid to the professional competence of a doctor and a practical psychologist, without which the author's view, can not be a future professional roles.

**Key words: socionomic profession, professional competence, student.**

**В.П. Исaев**, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: IVP\_1974@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена исследованию специфики профессиональной будущих специалистов соционимического профиля. Особое внимание уделяется профессиональной компетенции врачей и практических психологов, без которой, на взгляд автора, не может быть профессионального будущего.

**Ключевые слова: соционимические профессии, профессиональная компетентность студент.**

Будущий психолог, согласно классификации Е.А. Климова, относится к профессии типа «человек-человек», то есть соционимической профессии и предполагает постоянную работу с

людьми, постоянное общение и взаимодействие в ходе профессиональной деятельности. Профессия данного типа связана с психологической поддержкой, помощью и сопровождением.

Деятельность практического психолога предполагает наличие определенных склонностей, способностей и профессионально значимых качеств. Среди общих склонностей можно выделить: позитивное восприятие мира, альтруистическую направленность, желание работать с людьми и для них, умение слушать и слышать собеседника, а также самому ясно и последовательно излагать свои мысли, умение знакомиться и общаться с новыми людьми, а также желание и склонность организовывать деятельность других людей и т.д. Среди профессионально значимых качеств можно отметить: сензитивность, внимательность, эмоциональную устойчивость, толерантность, гибкость, эмпатию, наблюдательность, быстроту принятия решений, организаторские и коммуникативные способности.

Специфика социомических профессий заключается в том, что в профессиях данной группы человек или общность людей выступает не как социальная среда, условие деятельности, а рассматриваются в качестве объекта и предмета деятельности. Анализируя предмет труда представителей социомических профессий, Р.Д. Каверина отмечает, что «важно говорить о том, к каким характеристикам человека – индивидуальным, возрастно-половым; личностным; социально-психологическим; субъектным обращено внимание исследователя». Автор считает, что: «в качестве характеристик, отражающих предмет труда представителей социомических профессий, можно выделить: элементы внешнего облика человека (рост, телосложение, осанка, одежда, прическа); элементы экспрессии (мимика, пантомимика, интонация речи); характеристики социально-групповой принадлежности (пол, возраст, один человек, постоянная группа людей, коллектив, поток людей); свойства личности (отношение к людям, общие, специальные способности, потребности, интересы); особенности психических состояний; характеристики познавательных и эмоционально-волевых процессов» [1].

В качестве критериев, позволяющих отнести профессию к группе социомических, выступают также: цели деятельности (например, управление, оценивание, контроль, воспитание, обслуживание); средства деятельности (вербальные, невербальные формы воздействий, опосредованные и непосредственные контакты); условия труда (технично-экономические, режимно-гигиенические, социально психологические), функции, осуществляемые работником.

Социомические профессии отличаются отсутствием жестких и единых требований к продукту труда, самому процессу профессиональной деятельности. Одновременно с этим к представителям данных профессий предъявляются повышенные требования, поскольку объектом труда являются другие люди. В связи с особым объектом труда у специалистов социомических профессий возникают и соответствующие функции.

Р.Д. Каверина считает, что «в качестве основных и наиболее важных функций работника профессий типа человек-человек следует рассматривать оценку состояния социальных объектов, руководство людьми, обучение, воспитание, информационное, социально-бытовое, медицинское обслуживание людей» [1].

Таким образом, специфика социального объекта и предмета деятельности, а также различие в осуществляемых человеком функциях позволяют говорить о том, что класс социомических профессий является неоднородным и включает в себя разные типы профессий, предъявляющие к человеку различные психологические требования.

Социомические профессии предполагают и особый тип взаимодействия, так называемое «помогающее поведение». К. Роджерс «помогающими» называет такие отношения, в которых «...по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими» [2].

Lawrence M. Brammer и Ginger MacDonald выделяют структурированную и неструктурированную помогающую деятельность. К структурированной относится помогающая деятельность как профессия и волонтерская работа. К неструктурированной – дружба, семья, общество (например, в форме групп самопомощи) [3].

Помощь универсальна и присутствует везде, где люди вступают друг с другом в отношения.

Особенностью социомических профессий является то, что «помогающая деятельность» становится главным элементом профессиональной деятельности. То есть неструктурированная помощь становится структурированной (иначе говоря, помогающая деятельность становится помогающей профессией), когда

субъект помогающей деятельности начинает осознанно и целенаправленно применять специальные знания и навыки.

Мы остановимся на рассмотрении профессиональной деятельности специалистов социомических профессий, чья деятельность как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, то есть профессии, имеющие деонтологический статус.

Деятельность специалиста социомической профессии направлена к достижению таких общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, развитие личности, получение образования и т.д.

Примером такого рода профессий являются деятельность практических психологов и медицинских работников. Мы посчитали возможным, рассматривать эти две специальности, относящиеся к социомическим профессиям, ввиду того, что объектом деятельности данных специалистов, является человек, обратившийся за помощью.

Межличностный контакт в работе врача и психолога затрагивает важнейшие ценности человеческого бытия – жизнь, физическое и психическое здоровье, права человека, поэтому личность специалистов данного профиля – важнейший инструмент профессиональной деятельности.

Отношения учителя и ученика, психотерапевта и клиента, врача и больного содержат в себе массу неклассифицируемых и неизмеряемых явлений: сочувствие, личная вовлеченность, намерения, интуиция, человечность.

Большинство исследователей проблем эффективной профессиональной деятельности специалистов социомических профессий, обращают внимание на наличие определенных специальных способностей к данному виду деятельности.

Е.П. Ермолаева отмечает, что «в социально значимых профессиях, в комплексе нормативных требований центральное место занимают этико-деонтологические требования к профессионалу...». Для социомомов «важны как гласные, формализованные этические нормы, так и негласные, неформальные, не зафиксированные в документах, но реально существующие и предьявляемые профессионалу его окружением» [4].

Так А.А. Водяха пишет, что «характер профессиональной деятельности врача обусловлен совокупностью его личностных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, которые оказывают решающее воздействие на формируемую им систему отношений. В процессе профессиональной деятельности человека происходит окончательное закрепление тех или иных ценностей в структуре его индивидуальности» [5].

О.Н. Доценко отмечает, что: «наиболее выражена значимость эмоциональных переживаний, которые человек испытывает в процессе профессиональной деятельности, в работе врача и учителя, <...> посредством эмоциональных переживаний человек субъективно выделяет события, которые затрагивают его ценностные ориентации и устремления» [6].

В.В. Милакова отмечает, что «базовой характеристикой, «фундаментом» помогающих профессий социомического типа является просоциальная активность личности, берущая свое начало в обыденной, повседневной жизни, однако успешно преобразованная через комплекс мотивов в профессиональную деятельность» [7].

В.В. Болучевская, в проведенном ею исследовании, отмечает, что «направленность на альтруизм у студентов, выбравших помогающие специальности, выражена сильнее, нежели на эгоизм, что говорит о внутренней готовности помогать людям. В меньшей степени эти люди ориентированы на власть и деньги» [8].

Среди мотивов выбора социомических профессий наиболее часто встречаются: личные склонности, династическая принадлежность (врачи, учителя), престижность (менеджер, юрист). В идеальном представлении в иерархии потребностей и мотивов педагогов, врачей, психологов и т.п. материальная составляющая отходит на задний план.

Анализируя исследования, посвященные профессиям типа «человек-человек», можно констатировать тот факт, что в основном уделяется внимание мотивам выбора профессии. Нас же интересует изучение духовно-нравственной составляющей у специалистов выбравших социомические профессии.

Деятельность настоящего профессионала обязательно включает в себя «компоненты научной компетентности и добротели» [9].

Так для врача, как представителя самой гуманной профессии, имеется определенный свод морально-нравственных

правил, от соблюдения которых напрямую зависит успешность лечения.

Духовно-нравственное сознание врача повышает ценность общения между врачом и больным и обладает большими психотерапевтическими возможностями. «Морально-этическое чувство долга, развитое эмоциональное восприятие, которое формируется врачебной этикой и эстетикой на основе принципов медицинской психологии – важнейшие факторы гуманизма медицины. Духовно-нравственный идеал в здравоохранении культивирует у врача эмоциональную восприимчивость, честность и чуткость, без которых невозможны взаимоотношения врача и больного. Культура чувств, сопереживание, выполнение долга – все это составляет морально-эстетическую основу профессии врача» [10].

«Нравственная культура врача – это не просто заслуживающее уважение свойство его личности, но и качество, определяющее его профессионализм» [11].

Роберт Вич (1992) описал четыре модели отношений врач-пациент: техническую, патерналистскую (сакральную), коллегиальную и контрактную [3]. Впоследствии к ним добавилась пятая (договорная) модель.

1. Патерналистская (от латинского *pater* – отец) – модель характеризуется тем, что медперсонал относится к пациентам как родители относятся к своим детям. При этом они берут большую часть ответственности на себя.

2. Инженерная – модель характеризуется тем, что выявляются и восстанавливаются какие-то функции и устраняются поломки в организме пациента. Межличностный аспект здесь почти целиком игнорируется.

3. Коллегиальная – модель характеризуется полным взаимным доверием медперсонала и пациентов. Стремясь к общей цели, врач или медсестра становятся «друзьями» больного.

4. Контрактная – модель, которая выглядит как юридически оформляемый договор с пациентом. Именно эта модель предполагает последовательное уважение прав пациента.

5. Договорная модель представляет собой сплав положительных особенностей двух предыдущих моделей. Договор врача и пациента строится на принципах взаимного согласия и доверия, поэтому врач не может расторгнуть его в одностороннем порядке. Такая модель менее формальна и более человечна. Она подразумевает моральную чистоплотность и пациента, и врача.

В технической и патерналистской моделях врачебное сознание и деятельность деэтизируются, а морально-нравственные нормы – деформируются.

Деэтизация и дегуманизация профессионального сознания и деятельности специалистов социомических профессий, деформирует их моральные установки и препятствует нахождению правильных ответов на вопросы морали. Им становится труд-

нее исполнять свои моральные обязательства по отношению к коллегам, пациентам, ученикам и т.д. и их родственникам.

Суть этих моральных обязательств изложена в основных принципах биомедицинской этики [12]: 1) принцип уважения автономии личности; 2) принцип милосердия; 3) принцип «не навреди»; 4) принцип справедливости; 5) принцип правдивости; 6) принцип конфиденциальности.

В идеале эти принципы должны являться нравственным стержнем отношений не только «врач – пациент», но и «учитель-ученик», «психолог-пациент», «социальный работник-человек попавший в трудную жизненную ситуацию» и т.д.

Так в должностной инструкции говорится: «Социальному работнику необходимо обладать отзывчивостью, способностью к сопереживанию (эмпатии), коммуникабельностью, аккуратностью, честностью и организованностью. Также для социального работника важны чувство такта и сдержанность».

В контексте помогающей деятельности часто говорится об особых явлениях, характерных только для определенных профессий, например, об эмоциональном выгорании. В этом случае помогающая профессия выступает как специфический вид деятельности, по самой своей сути отличающийся от всех остальных.

Н.В. Марьясова отмечает: «Одной из широко обсуждаемых тем является так называемое «самосгорание» – понятие, включающее в себя спектр психологических проблем у лиц помогающих профессий. <...> Неосуществленные ожидания вызывают кризис, который проявляется двояко: личность продолжает выполнять порученное, преодолевая возрастающее истощение, либо начинает действовать автоматически, соответственно своей социальной роли врача, учителя, священника. Основой помощи при подобных состояниях является принятие личностью «позитивной оставленности», что соответствует традиционному «преданию себя Божией воле» [13].

Возможно принцип «предания себя Божией воле», и есть тот механизм который помогает человеку быстрее преодолеть конфликт между «реальным и идеальным», пережить несбывшиеся ожидания. Но с другой стороны, прямое следование данному принципу, может привести к развитию в человеке бездействия, безинициативности. Для сохранения профессиональной активности необходима «золотая середина», которая достигается только с опорой на большой духовно-нравственный опыт.

Таким образом, профессиональная деятельность специалистов социомических профессий, это деятельность, при которой профессиональные компетенции осознанно используются специалистом (при непосредственном взаимодействии с человеком, обратившимся за помощью), с целью оказания физической, социальной и психологической помощи обратившемуся, для улучшения качества его жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. Каверина, Р.Д. Мир профессии. Человек – техника / сост. Р.Д. Каверина. – М., 1988.
2. Гришина, Н.В. Помогаящие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1997.
3. Lawrence, M. Brammer, Ginger MacDonald, Helping Relationship, The: Process and Skills, 1998.
4. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – №4. – Т. 22.
5. Водяха, А.А. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной идентичности врача: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2009.
6. Доценко, О.Н. Эмоциональная направленность представителей социомических профессий с различным уровнем выгорания: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
7. Милакова, В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социомического типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2007.
8. Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография. – Волгоград, 2010.
9. Распоряжение префекта ЮВАО г. Москвы от 27.12.2007 г. № 2764 «Об окружной целевой программе «Духовно-нравственное воспитание и развитие детей и молодежи в юго-восточном административном округе Москвы» на 2008-2010 гг.»
10. Лисицын, Ю.П. Медицина и гуманизм / Ю.П. Лисицын, А.М. Изуткин, И.Ф. Матюшин. – М., 1984.
11. Силуянова, И.В. Биомедицинская этика как форма профессиональной защиты врача // Вестник РАМН. – 1997. – № 8.
12. Кудрявая, Н.В. Врач-педагог в изменяющемся мире. Традиции и новации / Н.В. Кудрявая, Е.М. Уколова // Проблемы деонтологического воспитания и нравственного развития студентов-медиков [Э/п]. – Р/д: <http://nashaucheba.ru>
13. Марьясова, Н.В. Духовность в контексте психологического анализа (Личностный аспект): дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004.

#### Bibliography

1. Kaverina, R.D. Mir professii. Chelovek – tekhnika / sost. R.D. Kaverina. – M., 1988.
2. Grishina, N.V. Pomogayutnie otnosheniya: professionalnihe i ehkzistencialnihe problemih // Psikhologicheskie problemih samorealizacii lichnosti / pod red. A.A. Krihlova, L.A. Korostihlevoyj. – SPb., 1997.

3. Lawrence, M. Brammer, Ginger MacDonald, Helping Relationship, The: Process and Skills, 1998.
4. Ermolaeva, E.P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: koncepciya i realnost' // Psikhologicheskij zhurnal. – 2001. – №4. – Т. 22.
5. Vodyakha, A.A. Cennostno-smihsluvihe komponentih professional'noj identichnosti vracha: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Khabarovsk, 2009.
6. Docenko, O.N. Ehmocional'naya napravlenost' predstavitelej siconomicheskikh professij s razlichnim urovnem vihgoraniya: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2008.
7. Milakova, V.V. Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya buduthikh specialistov pomogayuthikh professij siconomicheskogo tipa: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Astrakhanj, 2007.
8. Boluchevskaya, V.V. Professional'noe samoopredelenie buduthikh specialistov pomogayuthikh professij: monografiya. – Volgograd, 2010.
9. Rasporyazhenie prefekta YuVAO g. Moskvih ot 27.12.2007 g. № 2764 «Ob okruzhnoy celevoj programme «Dukhovno-nravstvennoe vospitanie i razvitie detej i molodezhi v yugo-vostochnom administrativnom okruge Moskvih» na 2008-2010 g.g.»
10. Lisicyn, Yu.P. Medicina i gumanizm / Yu.P. Lisicyn, A.M. Izutkin, I.F. Matyushin. – M., 1984.
11. Siluyanova, I.V. Biomedicinskaya ehtika kak forma professional'noj zatihitih vracha // Vestnik RAMN. – 1997. – № 8.
12. Kudryavaya, N.V. Vrach-pedagog v izmenyayuthemysya mire. Tradicii i novacii / N.V. Kudryavaya, E.M. Ukolova // Problemih deontologicheskogo vospitaniya i нравstvennogo razvitiya studentov-medikov [Eh/r]. – R/d: <http://nashauchaeba.ru>
13. Marjyasova, N.V. Dukhovnost' v kontekste psikhologicheskogo analiza (Lichnostnihy aspekt): dis. ... kand. psikhol. nauk. – Khabarovsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 17.07.13

УДК 372.3/ 4

*Polshchikova L.A.* **ENRICHMENT OF LEGAL EDUCATION OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE BY IDEAS OF THE NATURAL RIGHT.** In work the concept maintenance «the natural right» which it is presented in a context of legal education is considered. The maintenance of educational area «socialization» taking into account ideas of the natural right, including когнитивный, emotionally-valuable and behavioral – activity components is described.

**Key words:** the natural right, legal education cognitive, emotionally-valuable behavioral- activity and components.

*Л.А. Польщикова, аспирант каф. естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Уральский гос. педагогического университета, г Екатеринбург, E-mail: 66\_pla@rambler.ru*

## БОГАЩЕНИЕ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИДЕЯМИ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА

В работе рассматривается содержание понятия «естественное право», которое представлено в контексте правового воспитания. Описано содержание образовательной области «социализация» с учетом идей естественного права, включающая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческо-деятельностный компоненты.

**Ключевые слова, естественное право, правовое воспитание, когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческо-деятельностный компоненты.**

В современной России правовые знания нужны любому человеку, потому что без юридически грамотных людей невозможно создать цивилизованное, свободное гражданское общество и строить правовое, демократическое, справедливое государство. Руководством страны выражена твердая политическая воля относительно преодоления правового нигилизма и повышения правовой культуры населения. Она отражена в целом ряде выступлений Председателя Правительства РФ Д.А. Медведева на различных форумах, в его постановлениях Федеральному Собранию Российской Федерации, политико-правовых и законодательных актах. Президент В.В. Путин также неоднократно подчеркивал необходимость моральных ценностей и диктатуры закона как условий существования и развития общества.

Основы государственной политики России в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан определяют следующие меры государственной политики в области образования и воспитания подрастающего поколения: 1) включение в примерную основную общеобразовательную программу дошкольного образования задач приобщения детей к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а также развитие ценностно-смысловой сферы личности; 2) развитие практики обучения основам права в образовательных учреждениях различного типа и вида, поддержка различных вариантов региональных моделей правового образования, разработка учебных курсов, включающих правовую тематику, соответствующих образовательных программ, учебных и методических пособий.

Исследование проблемы правового воспитания детей предполагает раскрытие сущности понятия «естественное право», его основных идей. Специальное научное педагогическое исследование приводит нас к необходимости обращения к философии, социологии, педагогике, поскольку содержание понятия

«естественное право», его особенности, принципы можно постигнуть посредством использования готовых результатов, полученных данными науками.

Естественное право явилось основной базой прав человека, закрепленных в современных международных актах: Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка и т.д. В связи с этим право претендует на роль универсального средства регулирования общественных отношений, является объективной потребностью человеческого бытия и социальных ценностей. Поэтому необходимо определить его сущностные основания. Остановимся лишь на некоторых аспектах указанной проблемы.

Понятие «естественное право» принадлежит к числу самых древних категорий философии, определялось еще античными философами как совокупность вечных норм правды (Демокрит); критерий справедливости в этике, политике, законодательстве, где справедливость является договором, согласно которому люди не должны «вредить друг другу и терпеть вреда» (М. Цицерон) и т.д.

Многозначность идей естественного права и неустойчивость терминологии привели к тому, что в разные эпохи этому понятию придавался различный смысл. Среди наиболее распространенных терминов бытовали такие выражения как «право природы», «закон природы», «естественный закон» и др. Также затруднена типология естественного права, так как способы его толкования меняются в зависимости от того, что считается естественным и что правым. Так, Гроций Гуго де Грот, теоретик естественного права, определил понятие «естественное право» как «правила нравственных поступков, которые являются для индивидов обязательными». По мнению Г. Гроция, необходима обязанность, потому что советы и наставления не имеют обязательной силы, поэтому «заслуживают» названия закона или права [1].

Идеи «естественного права» стали вызывать интерес и у педагогов. Так, воспитание в правах, предписываемых правительством, представлял Ж.-Ж. Руссо. В основе его мировоззрения лежат идеи естественного права, естественного воспитания, из которых постепенно выстраивается теория свободного воспитания, основополагающей идеей которой являются принцип свободы ребенка [2].

Автор первой «Декларации прав ребенка» К.Н. Вентцель ратовал на предоставление равных прав детям и взрослых в индивидуальном развитии, утверждал право детей иметь собственную позицию, создавать детские организации и др. [3].

Проблема взаимодействия личности и общества, влияние идей естественного права (свобода, справедливость, равенство и т.д.) на развитие личности, была актуальной на протяжении XX века. Таким образом, это способствовало появлению новых педагогических теорий и систем, проведению педагогических экспериментов.

В России того времени видными последователями классиков русской педагогики были Е.Н. Водовозова, М.Х. Свентицкая, Е.И. Конради, поставившие задачу всестороннего развития ребенка, выдвигая идеал нравственного воспитания, также стремились научить детей справедливости и добру.

Любовь к справедливости как нравственное качество, развитию которого способствует осознание прав человека отмечены в педагогическом труде А.Ф. Никитина «Педагогика прав человека». Педагог считал, что мораль наиболее тесно связана с правом, которое именуется нравственным минимумом. Для утверждения таких ценностей, как честность, совесть, человеческое достоинство и свобода выбора, необходимы нравственные и правовые гарантии. Поэтому надо глубоко осознать, что в условиях формирующегося правового государства процесс нравственного совершенствования общества и каждого человека неотделим от воспитания прав человека, свободы и справедливости [4].

Исторический анализ показал, что естественное право основывается на трех началах: справедливости, равенстве и свободе, которые в совокупности образуют ценности присущие человеческой природе. На основе анализа философской, юридической, педагогической литературы естественное право можно определить как неотъемлемое право человека, совокупность принципов, нравственных норм, человеческих ценностей, продиктованных естественной природой человека и тем самым, различных для каждой эпохи. Можно сделать вывод, что естественное право – это место встречи права и нравственности, где ценностные регуляторы находят в согласии с требованиями справедливости, свободы, равенства. Выше изложенное позволяет определить «естественное право» как минимум, необходимую меру морали. Тогда идеи естественного права представляют собой ту часть содержания правового воспитания, в которой гармонично сочетаются правовые и нравственные ценности.

Значение идей естественного права для воспитания правовой личности велико, так как естественное право содержит универсальные нормы и принципы, необходимые для ее формирования и развития в современном обществе. Более того основные идеи, вложенные учеными в понятие «естественное право» («справедливость», «свобода», «равенство», «правда», «собственность») приемлемы для восприятия детей старшего дошкольного возраста.

На основании анализа юридической и педагогической литературы можно сделать вывод, что проблемами правового воспитания занимались многие исследователи, но единого понимания термина «правовое воспитание» в настоящее время нет. Одни исследователи под правовым воспитанием понимают обучение правовым знаниям и формирование понимания необходимости этого знания. Другие (Н.И. Элиасберг) считают, что правовое воспитание — это формирование уважения к праву, закону, а также навыков исполнения правовых норм [5]. Третьи (В.М. Сапогов, Е.А. Рассолова, Е.В. Татаринцева) видят в правовом воспитании целенаправленную деятельность воспитателя правового обучения по формированию у подрастающего поколения определенных убеждений, потребностей и интересов, ценностных ориентаций и установок поведения. Между тем правовое воспитание следует рассматривать, как весьма емкий и многообразный процесс, содержанием которого, прежде всего, является целенаправленное и систематическое влияние на сознание и поведение ребенка с целью формирования у него

правовой воспитанности. Проверяется степень сформированности у дошкольников устойчивых правовых представлений и убеждений в правильном правовом поведении, реализация которого в практической деятельности отвечает требованиям общества [6-8].

В нашем понимании правовое воспитание – это важная составная часть целостного воспитательного процесса, содержанием которого является целенаправленное и систематическое влияние на правовое сознание ребенка, его отношений к ценностям свободы, справедливости, равенства, гуманизма, а также готовности к освоению и принятию правовых норм с целью формирования правовой воспитанности.

Педагогический смысл правового воспитания детей дошкольного возраста заключается в закладывании основ свободной личности, обладающей чувством собственного достоинства и умеющей с уважением относиться к другим людям. Кроме того, раннее правовое воспитание способствует общему социальному развитию ребенка – формированию сознания, познавательных интересов, обобщений и способности к самостоятельным умозаключениям.

В период старшего дошкольного возраста, когда понятия «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» воспринимаются уже осмысленно, необходимо добиваться, чтобы ребенок придерживался основных правил поведения как в присутствии взрослых, так и в их отсутствии. В этот период у ребенка формируется ответственность за собственное поведение, чувство товарищества, доброжелательность, т.е. качества, которые помогут ему правильно вести себя в дальнейшем. Особое внимание уделяется развитию навыков общественного поведения, умению считаться с мнением окружающих, при необходимости отстаивать свои взгляды без ссор, и капризов.

Дети старшего дошкольного возраста вполне осознают и чувствуют несправедливость как по отношению к себе, так и по отношению к другим (любимым героям мультфильмов, к друзьям, родителям). Опираясь на такое проявление чувства справедливости, возможно, рассчитывать на понимание ребёнком не только прав и обязанностей любого человека, но и своих.

Все сказанное выше свидетельствует о возможности начального правового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Процесс правового воспитания состоит в формировании трех компонентов. Когнитивный компонент правового воспитания создает основу для подготовки детей к участию в правовых общественных отношениях и включает в себя представление о правах и обязанностях детей. Целью данного компонента является система усвоенных детьми на уровне представлений, убеждений, понятий, правил, норм, оценок, ценностей.

Эмоционально-ценностный компонент правового воспитания дошкольников раскрывается в стремлении ребенка участвовать во взаимодействии со сверстниками, желании или нежелании принять мотивы действий партнеров, принятии или неприятии общей цели, эмоциональной оценке результата взаимодействия, эмоционального отношения к собственному правовому поведению, сформированность и проявление нравственно-правовых качеств и т.п.

Поведенческо-деятельностный компонент подразумевает владение навыками по реализации правового поведения. Целью данного компонента является развитие самостоятельности дошкольников в реализации своих прав, способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдение элементарных общепринятых норм и правил поведения.

С учетом выше сказанного, появляется необходимость внедрения содержания правового воспитания детей старшего дошкольного возраста в образовательную область «Социализация» основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Содержание образовательной области «Социализация» с учетом идей естественного права «Я – ребенок. Я имею права и обязанности» направлено на достижение цели по правовому воспитанию дошкольников с учетом идей естественного права через решение следующих задач: формировать представления о понятии «естественное право» («справедливость», «свобода», «равенство», «правда», «собственность»); познакомить с Конвенцией ООН о правах ребенка, объяснить важность этого документа, который защищает права и свободы каждого ребенка, сформировать осознание наличия собственных прав и прав дру-

гих детей; научить ребенка защищать свои права или находить помощь при невозможности самозащиты; воспитывать уважение и терпимости к культурам других национальностей; формировать у детей представлений о собственности на личные вещи, правила пользования и распоряжения имуществом; развивать способности анализировать свои поступки и окружающих, сравнивать их с общепринятыми нормами; формировать личную ответственности за совершенные нарушения общепринятых правил.

В структуру образовательной области «Социализация» включены основные содержательные понятия естественного права: собственность, справедливость, свобода, равенство, добро.

Содержание линии «свобода» предполагает сообщение детям о том, что каждый человек обладает свободой, личным достоинством. Происходит формирование у дошкольников представлений о личных правах человека: право на равенство, свободу, достоинство, защиту от физического и психического насилия, грубого обращения.

Содержание линии «собственность» предполагает, что каждый человек имеет право на свою личность, на собственный труд и его результаты. Эта линия образовательной области направлена на формирование у дошкольников представлений о праве человека на труд, жилище. Воспитывать у детей бережное отношение к своему дому, личным вещам. Необходимо объяснить правила пользования и распоряжения имуществом (личные вещи).

Содержание линии «справедливость» предполагает, что каждый человек должен осознать свои права и обязанности, признавать за другими такие же права и обязанности.

Содержание линии «равенство» предполагает формирование у дошкольников представлений о личных правах человека: право на равенство, достоинство, защиту от физического и психического насилия, грубого обращения. Дать четкое понятие о необходимости предоставления равных возможностей детям разных национальностей.

Содержание линии «добро» предполагает, что каждый человек имеет право на жизнь, никто не вправе покушаться на жизнь и здоровье человека. Необходимо формировать представления детей о праве человека на тайну личной жизни. Воспитывать уважение к правам других людей и способность замечать нарушение их прав.

Повышение уровня правовой воспитанности происходит за счет организации самостоятельной, совместной деятельности воспитателя и воспитанников, родителей и их детей, проведение игровых проектов с использованием информационно-ком-

муникативных технологий. Это свидетельствует о готовности большинства воспитанников к правомерному действию в условиях многонационального социума.

Игровые проекты помогут детям актуализировать свои знания о моральных и правовых нормах, учиться отличать хорошее от плохого, правовой поступок от бесправия.

Детям предлагается подготовить совместно с родителями презентации на темы: «Что было бы, если бы люди перестали соблюдать права и обязанности»; выстроить цепочки слов («Свобода – это...», «Справедливость – это...», «Собственность – это...», «Добро – это...», «Правда – это...»). В результате дети знакомятся с чертами характера, с нормами морали и права, проигрывают и анализируют поведение героев сказок и литературных персонажей и свое собственное.

Необходимым средством является использование художественных произведений, которые активно воздействуют на чувства и разум ребенка, развивают его восприимчивость, эмоциональность. При чтении книги ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее эти переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности. Художественную литературу мы предлагаем использовать как средство развития нравственно-правовых качеств ребенка, чтобы перенести его чувства в жизнь, в деятельность. Для развития способности к самоорганизации и умении отстаивать свои права можно использовать драматизацию сказок. При этом происходит сближение с персонажем; ролевое изображение помогает ребенку глубже понять тот или иной образ. В сюжетно-творческих играх ребенок учится выстраивать свое ролевое (правомерное) поведение в соответствии с характером игровой ситуации. Особую функцию в работе с детьми выполняют тематические праздники, направленные на развитие навыков восприятия и понимания других через собственные переживания и чувства. Главное здесь – не анализ своих переживаний и не усиление своей самооценки, а снятие фиксации с собственного «Я» за счет развития внимания к другому человеку, развитие чувства общности.

Следует сделать вывод о том, что одной из актуальных задач приобщения детей к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а также развитие ценностно-смысловой сферы личности является ориентирование их на правомерную деятельность и отношение к правовой культуре. Это создает предпосылки для дополнения образовательной области «Социализация» идеями естественного права.

#### Библиографический список

1. Гроций, Г.Г. О праве войны и мира. – М., 1994.
2. Руссо, Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты / пер. с фр. – М., 1998.
3. Вентцель, К.Н. Декларация прав ребенка. – М., 1999.
4. Никитин, А.Ф. Педагогика прав человека: пособ. для учителей. – М. 1993.
5. Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография. – СПб., 2006.
6. Правовое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации / отв. ред. В.М. Сапогов. – Псков, 2008.
7. Рассолова, Е.А. Системный подход к правовому воспитанию старшекласников во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
8. Татаринцева, Е.В. Правовое воспитание (методология и методики). – М., 1990.

#### Bibliography

1. Grocijj, G.G. O prave vojnih i mira. – M., 1994.
2. Russo, Zh.Zh. Ob obshchestvennom dogovore. Traktatih / per. s fr. – M., 1998.
3. Ventcelj, K.N. Deklaracija prav rebenka. – M., 1999.
4. Nikitin, A.F. Pedagogika prav cheloveka: posob. dlya uchiteley. – M. 1993.
5. Grazhdanskoe obrazovanie – pedagogicheskij, socialnij i kulturnij fenomen: monografija. – SPb., 2006.
6. Pravovoe vospitanie v detskom sadu: programma i metodicheskie rekomendacii / отв. red. V.M. Sapogov. – Pskov, 2008.
7. Rassolova, E.A. Sistemnij podkhod k pravovomu vospitaniju starsheklassnikov vo vneuchebnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
8. Tatarinceva, E.V. Pravovoe vospitanie (metodologiya i metodiki). – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 18.07.13

УДК 37.01

**Timofeeva O.A. MODEL OF THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCE SOCIALIZATION OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES.** The article considers the methodological approaches to modeling the formation of general socialization skills of students of medical colleges. Based on the analysis of the scientific literature by the author proposed a model of shared competences socialization of students, including the target, substantial, procedural and efficiently-evaluative components. The main condition for the formation of a socially oriented activities.

**Key words: competence-based approach, system-activity approach, a model of the general socialization skills, students of medical college.**

**О.А. Тимофеева**, аспирант каф. образовательного менеджмента ФГБУДПО «ИПК СПО», г. Санкт-Петербург, зав. методическим отделом ГБОУ СПО ВО «Владимирский базовый медицинский колледж», г. Владимир, E-mail: olgapilates@yandex.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

В статье рассмотрены методологические подходы по моделированию формирования общих компетенций социализации учащихся медицинских колледжей. На основе проведенного анализа научной литературы автором предложена модель формирования общих компетенций социализации обучающихся, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты. Основным условием формирования является социально ориентированная деятельность.

**Ключевые слова: компетентностный подход, системно-деятельностный подход, модель формирования общих компетенций социализации, учащиеся медицинского колледжа.**

Иерархическая модель социализации выпускника медицинского колледжа, разработанная с позиций психологии, системного анализа и компетентностного подхода, может быть использована в качестве методологической основы для создания системы планируемых индивидуальных образовательных достижений обучающихся в контексте определения социальных требований к результатам их подготовки.

Общая компетентность индивида развивается через систему компетенций. Основу формирования модели общих компетенций социализации выпускника медицинского колледжа составляет такой результат образования, как ключевые компетенции, выражающиеся в овладении обучающимися определенным набором способов деятельности. Овладевая каким-либо способом деятельности, учащийся получает опыт интеграции различных результатов образования (знаний, умений, навыков, ценностей и т.д.) и постановки (или присвоения) цели, а набор осваиваемых способов деятельности должен быть социально востребованным и позволять будущему среднему медицинскому работнику оказывать необходимую помощь в различных ситуациях. Такой набор является предметом запроса работодателей (и других заказчиков) и может корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации.

Современные исследования в области педагогики показывают, что одним из наиболее эффективных средств достижения позитивных результатов в формировании общих компетенций социализации учащихся медицинского колледжа является моделирование как метод познавательной и управленческой деятельности. Благодаря моделированию можно целостно отразить сущность, важнейшие качества и компоненты системы. В педагогике моделирование широко используется при изучении проблемы подготовки кадров и содержания образовательного процесса.

В трудах ученых-педагогов (Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьмина, В.А. Семиченко, А.М. Новикова и других) процесс педагогического моделирования представлен тремя этапами: построение модели, оптимизации модели, выбор модели.

Мы рассматриваем конструкцию системы как принципиальную схему, отражающей процесс формирования модели общих компетенций социализации учащихся медицинских колледжей. При построении моделей, по мнению А.И. Субетто [1], используются следующие методы: метод сценариев; графические методы (в том числе сетевое моделирование); метод структуризации; метод дерева целей; морфологический метод; методы генерирования альтернатив: деловые игры, мозговой штурм, коллективная генерация идей, конференция идей; метод «Дельфи» (дельфийского оракула); метод синектики (ассоциативного мышления).

Ввиду того, что при моделировании процесса обучения необходимо руководствоваться ведущей целью обучения (в медицинском образовании основная цель – развитие общих компетенций социализации обучающихся), мы выделяем несколько аспектов данного вида компетенции.

1. Умения и навыки, которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений и навыков и служат индивиду при дальнейших социальных контактах с окружающими.

2. Особенности личности индивида. Наличие внешнего или внутреннего локуса контроля.

3. Социальная адаптивность.

4. Изучение деятельностной среды предполагает осознание практически всех аспектов межличностной ситуации, начиная от осознания своих собственных потребностей и заканчивая уровнем своей социальной культуры.

Указанные аспекты важны в процессе формирования общих компетенций социализации учащихся медицинских колледжей.

Обязательными элементами компетентности любого вида можно считать: положительную мотивацию к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний.

Знания, умения, практический опыт и есть элементы (компоненты) различных видов компетентности выпускника. Умение выпускника решать задачи, соответствующие его квалификации, – понятие, близкое к компетентности, но последняя отличается еще наличием в ее составе ценностно-смысловой ориентации специалиста, его понимания ответственности за свои действия [2].

Разработанная нами модель формирования общих компетенций социализации обучающихся в медицинском колледже основывается на следующих принципах:

- принцип триединого представления о здоровье предполагает неразрывное единство физического, психического и социального (духовно-нравственного) здоровья;

- принцип интеграции реализуется через организацию социальной подготовки;

- принцип социокультурной детерминации медицинской деятельности проявляется в активном влиянии социокультурной ситуации в обществе и потребности социальной практики на цели, содержание, формы и методы подготовки учащихся к медицинской деятельности;

- принцип непрерывности и преемственности реализуется во взаимосвязи этапов и ступеней образования, в последовательном освоении новых знаний, в формировании социально важных качеств во взаимосвязи теории и практики;

- принцип социальной направленности реализуется в ориентированности на конкретные функции и роли специалиста, связанные с сохранением и укреплением собственного здоровья и здоровья пациентов, а также с формированием социально важных качеств личности будущего специалиста;

- принцип социального самосовершенствования учащихся означает формирование ответственности и активности самих обучающихся.

Исходя из того, что в процессе обучения в медицинском колледже необходимо развивать личность будущего среднего медицинского специалиста с учетом личного ценностного выбора, личных возможностей, способностей и социального заказа [3], мы рассматриваем интегральное качество личности специалиста (социализацию) как цель и критерий успешной подготовки средних медицинских кадров.

Становление социальной направленности как базового компонента формирования общих компетенций будущего медицинского специалиста характеризуется неравномерностью и разнонаправленностью изменений. В ходе данного процесса становятся более определенными и ярко выраженными социальные



Рис. 1. Модель формирования общих компетенций социализации учащихся медицинского колледжа

предпочтения, возрастает готовность учащихся к принятию себя как субъектов медицинской деятельности. Обучающиеся становятся более реалистичными во взглядах на трудности будущей медицинской деятельности, несколько снижается удовлетворенность выбранной профессией. В мотивационно-ценностной сфере начинает преобладать индивидуалистическая направленность. К моменту окончания учебного заведения возрастает степень проявления индивидуально ориентированных мотивов. Ценности, связанные с положительным отношением к пациентам и коллегам, начинают занимать более низкие позиции, чем в начале учебы. Неоднозначность и несогласованность происходящих изменений в структуре ведущего компонента социализации определяют необходимость разработки модели и технологий целенаправленного ее формирования для определения общих компетенций социализации выпускников медицинского колледжа.

В соответствии с компетентным подходом, моделирование требований к результатам подготовки обучающихся рассматривается нами как создание системно-деятельностной модели совокупности личностных характеристик обучающихся в медицинском колледже, определяющих их поведение в социальной сфере деятельности. Системно-деятельностная модель формирования общих компетенций для социализации обучающихся является идеальным представлением системного комплекса характерологических свойств личности, формирующихся у них в процессе обучения и воспитания в медицинском колледже.

Анализ литературы по изучаемой проблеме в области теории и методики обучения и воспитания позволили разработать нам модель формирования общих компетенций учащихся медицинского колледжа, включающую целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты [4; 5]. Все элементы модели формирования общих компетенций учащихся медицинского колледжа в образовательном процессе связаны между собой и образуют единство и целостность.

Основополагающим компонентом нашей модели является целевой компонент, который предусматривает, что в образовательном процессе у учащихся медицинского колледжа будет происходить становление социальных ценностных ориентаций.

Следует отметить, что социальные ценностные ориентации в структуре личности будущего медицинского работника среднего звена играют важную роль, определяют успешность будущей трудовой деятельности и формируют определенный тип среднего медицинского работника.

Следующий компонент, представленный в нашей модели, – содержательный. Он отражает систему принципов, обеспечивающих формирование общих компетенций социализации учащихся медицинского колледжа в образовательном процессе: системности, направленности образовательного процесса к профессиональной деятельности, целостности образовательного процесса, гуманизации.

Важными составляющими содержательного компонента модели формирования общих компетенций социализации учащихся медицинского колледжа в образовательном процессе являются социальные ориентации: уважение к человеку, его жизни; милосердие и сострадание; гуманность; общечеловечность; толерантность; доброжелательность; гибкость; исполнительность; добросовестность; конфиденциальность.

Социальные ориентации учащихся медицинского колледжа инициируют их на качественное выполнение услуг в будущей медицинской деятельности, соблюдение медицинской этики,

деонтологии, психологии, а также проясняют сам смысл профессии медицинского работника, определяют ее характер и желаемый результат.

Общие компетенции социализации учащихся медицинского колледжа не приобретаются ими с рождения. Они могут быть сформированы в процессе организованного обучения в условиях социально ориентированной среды. Поэтому в модель формирования общих компетенций социализации учащихся медицинского колледжа в образовательном процессе мы включили процессуальный компонент, содержащий педагогические условия формирования общих компетенций обучающихся, способствующих повышению уровня их готовности к будущей деятельности: гуманизация образовательного процесса, предполагающая актуализацию социального потенциала гуманитарных дисциплин; социально-ориентированные тексты и дидактические материалы, ситуационные задачи, связанные с медицинской деятельностью; внеаудиторная воспитательная работа, предполагающая акцентирование внимания на будущей медицинской профессии.

Результативно-оценочный компонент предложенной нами модели характеризует результат процесса формирования общих компетенций социализации учащихся медицинского колледжа в образовательном процессе и отслеживание эффективности их формирования в воспитывающей среде, выяснение причин неудач, что позволяет более осмысленно проектировать дальнейшую деятельность, целесообразно отбирать содержание обучения.

Нацеленность образовательного процесса медицинского колледжа на формирование общих компетенций социализации обучающихся позволяет более эффективно подготовить их к преодолению социальных барьеров профессии, заложить основу будущей социализации. Постановка проблемы формирования общих компетенций социализации среднего медицинского персонала является актуальной, поскольку Всемирная организация здравоохранения рассматривает сестринский персонал как реальный потенциал удовлетворения потребности населения в доступной медицинской помощи.

Таким образом, общие компетенции формирования социализации учащихся медицинских колледжей представляют устойчивое свойство личности, позволяющее ей продуктивно взаимодействовать с внутренней (профессиональной) и внешней (социальной) средой благодаря наличию знаний, умений и навыков, важных социальных качеств, направленных на успешное социальное взаимодействие с пациентами и обеспечивающее эффективную организацию лечебно-профилактического процесса.

Общие компетенции социализации выступают ведущим регулятором саморазвития личности медицинского работника и характеризуются наличием у данного специалиста системы знаний, отражающих содержательную сущность интеллектуальных, мировоззренческих и нравственных ценностей; а также способность прогнозировать и конструировать процесс деятельности с учетом норм психологии, медицинской этики и деонтологии, нравственно-моральными императивами и социально-нравственными идеалами.

Логика формирования модели общих компетенций социализации учащихся медицинского колледжа в образовательном процессе проявляется в поэтапной организации деятельности педагога, стремящегося реализовать избранную цель описываемой модели. Каждый этап предполагает завершение решения характерных именно для него задач.

#### Библиографический список

1. Субетто, А.И. Качество человека как объект квалиметрии образования // Материалы VIII симпозиума «Квалиметрия человека и образования». – М., 1999.
2. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
3. Пурин, В.Д. Педагогика среднего профессионального образования. – Ростов н/Д., 2006.
4. Педагогика профессионального образования/ под. ред. В.А. Сластенина. – М., 2008.
5. Пшеничная, Л.Ф. Педагогика в сестринском деле. – Ростов н/Д., 2002.

#### Bibliography

1. Subetto, A.I. Kachestvo cheloveka kak objekt kvalimetrii obrazovaniya // Materialih VIII simpoziuma «Kvalimetriya cheloveka i obrazovaniya». – M., 1999.
2. Tatur, Yu.G. Kompetentnostj v strukture modeli kachestva podgotovki specialista // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3.
3. Purin, V.D. Pedagogika srednego professionaljnogo obrazovaniya. – Rostov n/D., 2006.
4. Pedagogika professionaljnogo obrazovaniya/ pod. red. V.A. Slastenina. – M., 2008.
5. Pshenichnaya, L.F. Pedagogika v sestrijskom dele. – Rostov n/D., 2002.

Статья поступила в редакцию 17.07.13

УДК 371:351.851

*Ygrumova O.A.* **CULTURE OF INTERNATIONAL DIALOGUE AMONG YOUTH.** The status of international communicational culture in society, particularly among the young, as well as the necessity of national political changes in order to permit the problems of international culture and communication, are described in the work.

**Key words:** international communicational culture, national identity, nation, tolerance, the young.

**О.А. Угрюмова, зам. начальника отдела дознания и административной практики УНД ГУ МЧС России по Республике Алтай, слушатель ФПК Академии гос. противопожарной службы МЧС России, E-mail: olga-fire-girl@mail.ru**

## КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В работе описано состояние культуры межнационального общения в обществе, в частности, в молодежной среде, а также необходимость изменения национальной политики для решения проблем, связанных с вопроса-ми межнационального общения и межнациональной культуры.

**Ключевые слова:** культура межнационального общения, национальное самосознание, нация, толерантность, молодежная среда.

Совместная жизнедеятельность вынуждает людей разных национальностей к общению, поэтому оно обязательно осуществляется независимо от того позитивно, нейтрально или негативно один человек относится к другому. Практический опыт и уровень теоретического знания последних лет доказали, что противоречия в национальных отношениях присущи любой полиэтнической системе независимо от конкретно-исторической формы общественно-политического строя.

При преодолении конфликтов, устранении социально-психологической напряженности в национальной сфере важное значение имеет культура межнационального общения, формирование которой в обществе, особенно в молодежной среде, актуализируется необходимостью роста, сложностью национального самосознания, воспитания политической культуры. В нашем обществе длительное время в сфере интернационального воспитания молодого поколения складывалась неблагоприятная обстановка. Поскольку именно молодежь активно участвовала и продолжает участвовать в акциях национального характера, причем, не представляя порой действительной сущности собственного поведения [1].

Такое положение не может считаться нормальным и сложившаяся ситуация требует работы по национально-государственному Образованию, воспитанию и формированию культуры межнационального общения. Поведение молодежи, ее реакция на межэтнические конфликты явились отражением общей обстановки в обществе в сфере национальных и межнациональных отношений.

Кризис общественных процессов в бывшем Союзе, пришедшая гласность, безусловно, способствовали возрождению национального самосознания. Обнаружились противоречия и проблемы. Они объясняются национально-культурной политикой, отсутствием необходимого внимания к национальным языкам, неравномерностью разрешения социальных процессов в разных регионах страны. Кроме того, с ростом национального самосознания, с кризисом национальной сферы как сферы экономической и политической столкнулось не только наше общество, но и многие другие страны, что влечет за собой общемировую проблему национально-культурного развития. Иными словами, кризис в социально-экономической и социально-политической сферах воздействовал и на область национальных и межнациональных отношений [2].

Люди, обладающие национальным самосознанием, понимающие свою национальную принадлежность к той или иной культуре, своим «корням», традициям способны переносить не только боль и лишения за судьбы своего народа, своей родины, но и могут подняться на возрождение своей нации, своей земли, своего государства. А нередко у многих русских отсутствовала и отсутствует потребность гордиться своей национальной культурой, отсутствует национальная гордость, национальное самосознание. В таком случае, не может человек, к какой бы национальности он не принадлежал, научиться ценить и понимать культуру, историю, традиции других народов, если он обделен знаниями истории своего народа, не знает свою культуру и не ценит ее. Без национального самосознания нет пути к форми-

рованию и воспитанию культуры межнационального общения [3]. Проявление понимания, восприятие другой национальной культуры индивидуумом в процессе общения в значительной мере обусловлено его мировоззренческими ориентациями в сфере межнациональных отношений, проявлением его собственного национального самосознания, мотивировано тенденцией к толерантности в общении, отношением к практике межнационального общения вообще.

Не всегда верные этнические стереотипы, отсутствие общей и политической культуры влияют на активность процесса формирования культуры межнационального общения у разных социальных групп населения, в том числе, у студентов, которые не имеют большого опыта межнационального общения. Это относится и к студентам – представителям интеллигенции, т.е. той социальной группы населения любой нации, от которой зависит развитие культуры в обществе в целом и национальной культуры в частности.

В студенческой среде в формировании политической культуры и культуры межнационального общения особое значение имеет преподавание гуманитарных наук (и особенно социально-политического цикла – истории, философии, политологии, социологии, права, культурологии и др.). Проблемы культуры межнационального общения, связанные с ростом национального самосознания, могут быть изучены только в более широком ракурсе рассмотрения национальных и межнациональных отношений, через толкование такого сложного социально-политического феномена как «национализм».

Поскольку культура межнационального общения, ее проявление не обнаруживаются в «чистом виде» представляется необходимым рассматривать ее как отражение и выражение субъектно-субъектных отношений. Именно молодежная среда не больна ошибками в национальной политике прошлого, чем «страдают» старшие поколения, она более склонна к рационализму – оценивать человека по «личностным» и «деловым» качествам, независимо от национальной принадлежности. Молодежная среда далеко не однородна в пластичности, толерантности к межнациональному согласию. Она также подвержена воздействию негативных факторов в межнациональном общении [4].

Современная национальная политика в многонациональном обществе может иметь успех, если она реализуется через определенные социальные механизмы и встречает одобрение у разных категорий населения, представителей различных национальностей, в том числе и молодежи. Культура межнационального общения наполняет национальную жизнь общечеловеческими ценностями, расширяет границы для социального развития личности, увеличивает ее духовный потенциал.

Деформации в сфере национальных отношений, отсюда и межнациональные конфликты, кризис в экономической, политической, духовной сфере обращают сегодня внимание к духовности, национальному возрождению, преодолению противоречий в сложившихся сферах. Ценностная ориентация представляет важнейший элемент внутренней структуры культуры межнационального общения. Ее характер является показателем гуманности и демократизма в обществе в целом.

Сегодня необходимо вводить в молодежной среде практику межэтнического взаимодействия. Совершенствовать культуру межнационального общения. Многоцветие национальных культур и религиозных направлений существовали, обогащая друг друга, и сохранялись благодаря уважению к обы-

чаям и убеждениям своих соседей. Культура межнационального общения наполняет национальную жизнь общечеловеческими ценностями, расширяет границы для социального развития личности, увеличивает ее духовный потенциал.

Библиографический список

1. Комаров, В.П. Приоритетные направления воспитания культуры межнационального общения молодежи // Вестник ОГУ. – 1999. – № 3.
2. Гасанов, Н.Н. О культуре межнационального общения // Социально-политический журнал. – 1997. – № 3.
3. Гасанов, Н.Н. Особенности формирования культуры межнационального общения в многонациональном регионе // Педагогика. – 1994.
4. Маркова, Н.Г. Толерантность как индикатор культуры межнациональных отношений. – Нижнекамск, 2009.

Bibliography

1. Komarov, V.P. Prioritetnihe napravleniya vospitaniya kul'turih mezhnacionaljnogo obtheniya molodezhi // Vestnik OGU. – 1999. – № 3.
2. Gasanov, N.N. O kul'ture mezhnacionaljnogo obtheniya // Socialjno-politicheskiy zhurnal. – 1997. – № 3.
3. Gasanov, N.N. Osobennosti formirovaniya kul'turih mezhnacionaljnogo obtheniya v mnogonacionaljnomo regione // Pedagogika. – 1994.
4. Markova, N.G. Tolerantnostj kak indikator kul'turih mezhnacionaljnihkh otnoshenij. – Nizhnekamsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 09.07.13

УДК 159.9

**Schelokov S.A. THE PROBLEM OF EDUCATIONAL STUDIES IN MODERN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.** The article is devoted to the study of educational competence as the basis of teacher professionalism. Particular attention is paid to the concepts of «competence» and «competence», which in the opinion of the author are controversial in the foreign and domestic psychology, which will greatly assist students in modern terms of ownership of the problem of competence in education.

**Key words:** educational competence, «competence» and «competence», the modernization of education, teacher professionalism.

**С.А. Щелоков**, аспирант ФБГОУ ВПО «Нижегородский гос. педагогический университет им. Козьмы Минина», E-mail: olya.solodovnik@yandex.ru

## К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматривается сложность и неоднозначность трактовки понятий «компетенция» и «компетентность», обосновывается необходимость разработки экспериментальной программы.

**Ключевые слова:** компетенции в области образования, «компетенция» и «компетентность», модернизация образования, и профессионализм учителя.

В связи с проблемой изучения воспитательной компетентности у будущих педагогов, прежде всего, представляет особый интерес изучение самих понятий «компетенция» и «компетентность», это необходимо и для выработки концептуальной основы нашего исследования, и для разработки его экспериментальной программы.

Педагог образования является для учащихся не только носителем психологических знаний. Его оценивают с позиции ответственности идеального образа человека, воплощающего в жизнь позитивные результаты, достигаемые им с помощью эффективных психологических методов и технологий. От личностной, жизненной, профессиональной успешности педагога зависит его убедительность для участников образовательного процесса, а также эффективность образовательного процесса в целом.

Необходимой составляющей профессионализма педагога является *профессиональная компетентность*. В отечественной науке проблеме компетентности педагога посвящены работы Ю.В. Варданян, В.Н. Введенского, Б.С. Гершунского, И.В. Дубровиной, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Т.М. Сорокиной, Н.Ф. Талызиной, Ю.Г. Татура, И.В. Тухман и многих других.

В последнее десятилетие и особенно после публикации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» происходит резкая переориентация результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. В России начались активные разработки компетентного подхода в образовании (Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская и др.), используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для

описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

Анализ литературы по этой проблеме, показывает, всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» и т.д., что, на наш взгляд, не отражает содержания этого понятия в полной мере.

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Обращает на себя внимание широкая представленность в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность». В настоящий момент, есть два варианта толкования соотношения понятий компетентность и компетенция: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Согласно первому варианту, наиболее эксплицитно представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция определяется как: способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при

устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции.

В документе «Регулирование образовательных структур в Европе» компетенции в каждом ряде классификации представлены как: 1) инструментальные – когнитивные способности, методологические способности, технологические способности и лингвистические способности; 2) межличностные – индивидуальные способности как социальные навыки (социальные интеракции и кооперация) и 3) системные – способности и навыки, относящиеся к целым системам (комбинирование понимания, восприятия и знания; приоритет в приобретении требуемых инструментальных и межличностных компетенций).

Компетенции широкого спектра использования получили название ключевых или базовых, также существуют и профессиональные (специальные) компетенции.

Компетенция – это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в работе (Клеп, 1980), или способность действовать в ситуации неопределенности.

Понятия компетенции и компетентности системные, многокомпонентные. Они характеризуют определенный круг предметов и процессов, реализуются на различных уровнях.

До сих пор не существует единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность». Понятие «компетентность» используется для описания конечного результата обучения; понятие компетенция приобретает значение «знаю, как» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, что».

Компетенции определяются через такие понятия, как знания, умения, навыки, качества и свойства личности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, К.С. Махмура, В.В. Сафонова), как личностная составляющая профессионализма (Т.Ю. Базаров, В.Г. Зазыкин), результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя), практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский), базовые компоненты педагогической культуры преподавателя (Т.Е. Исаева), специальные способности (Дж. Равен), как новый подход к конструированию образовательных стандартов (В.В. Рубцов, А.В. Хуторской).

А.В. Хуторским предложено применительно к общему и среднему образованию определение понятия «компетенция» как «готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [1].

На наш взгляд, необходимо дифференцировать эти понятия и использовать понятие компетентности для определения конечного результата обучения, как способности действовать в ситуации неопределенности; понятие же компетенция рассматривать как основную характеристику личности, обладатель которой способен добиться хороших результатов в деятельности.

Применительно к каждой компетенции можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутой, высокий).

А.В. Хуторской также ввел понятие иерархии самих образовательных компетенций: 1) ключевые компетенции, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретные описание и возможность формирования в рамках учебных предметов» [1].

Наряду с базовыми компетенциями важную роль играют ключевые компетенции или метапрофессиональные качества, востребованные в профессиях широкого спектра действия [2]. В зарубежной науке эти социально-профессиональные конструкции получили название «ключевых квалификаций».

Под ними понимаются личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни.

Комплекс «ключевых компетенций» можно представить четырьмя компонентами: информационная составляющая компетенции (способы приема, хранения и оформления передачи информации); проекционная составляющая компетенции (способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков); оценочная составляющая компетенции (способы сравнения результатов с целями, классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации); коммуника-

тивная составляющая компетенции (способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей).

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникативно насыщенного пространства.

Содержательный аспект термина «компетенция» включает три составляющих: когнитивную (владение знаниями); операциональную (сформированность способов деятельности, технологической грамотности); аксиологическую (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту). Такая точка зрения на сущность компетенции преобладает в работах российских и белорусских исследователей (В.А. Болотов, А.В. Хуторской, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.А. Пинский, И.А. Зимняя, И.Д. Фрумин, О.С. Таизова, О.Л. Жук, В.И. Воскресенский, А.И. Жук, А.В. Макаров и другие).

И.А. Зимняя выделяет три больших класса ключевых компетенций: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека [3].

В первую группу компетенций входят компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, саморазвития. Для языкового образования наиболее важной в этой группе базовых компетенций является компетенция саморазвития, самосовершенствования, саморегулирования. К ней относятся такие содержательные аспекты, как языковое и речевое развитие, овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

Ко второй группе базовых компетенций относятся компетенции социального взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, социальная мобильность. К базовым компетенциям можно отнести компетенции в устном и письменном общении: диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; межкультурное общение; деловую переписку, делопроизводство, бизнес-язык, иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

В третью группу базовых компетенций входят компетенции, относящиеся к деятельности человека: компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение, продуктивное и репродуктивное познание, интеллектуальная деятельность; компетенция деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность; компетенция информационных технологий: прием, преобразование, выдача информации, мультимедийные, компьютерные технологии. Все виды данных базовых компетенций создают основу для развития языковой коммуникативной компетенции специалиста.

В связи с активными разработками компетентностного подхода (А.Г. Бермус, О.К. Битюцких, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, А.К. Маркова, С.А. Маруев, Л.М. Митина, М.В. Рыжаков, А.И. Субетто, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) широкое распространение получили понятия «компетенция» и «компетентность». Существуют значительные расхождения в их понимании у различных авторов. Различные трактовки обусловлены разными теоретическими подходами исследователей. Рассматривая соотношение понятий «компетенция» и «компетентность», авторы проводят сравнение этих категорий по следующим основаниям: «знания – способы действий» (Э.Ф. Зеер); «потенциальное – актуальное» (В. Хутмахер, А.И. Субетто, И.А. Зимняя и др.); «требования – овладение требованиями» (А.В. Хуторской, А.Г. Бермус и др.).

Анализ психологической литературы по этой проблеме показывал всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция» и «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

## Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.
2. Зеер, Э.Ф. Ключевые компетенции учащихся по ремесленным профессиям / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова // Образование и наука. – 2005. – № 1(31).
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование. – 2003. – № 5.

## Bibliography

1. Khutorskoy, A.V. Didakticheskaya ehvristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. – M., 2003.
2. Zeer, Eh.F. Klyuchevehihe kompetencii uchathikhhsya po remeslennimh professiyam / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova // Obrazovanie i nauka. – 2005. – № 1(31).
3. Zimnyaya, I.A. Klyuchevehihe kompetencii — novaya paradigma rezuljtata obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie. – 2003. – № 5.

Статья поступила в редакцию 10.07.13

УДК 379.8.09

*Yudina A.I. FORMATION OF CULTURE OF A HEALTHY LIFESTYLE IN ASPECT OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS: FROM NATIONAL TRADITIONS TO A CURRENT STATE.* In article aspects of formation of a healthy lifestyle of teenagers are considered. The author opens influence of traditions of national culture on socialization of teenagers. The concept of socialization reveals via mechanisms of acquisition by the person of social experience. Fragments of culture of the past aren't lost completely, remaining, they provide continuation of cultural process.

**Key words:** healthy lifestyle, socialization, national traditions, national culture, sports establishments.

*А.И. Юдина, канд. пед. наук, доц., директор института социально-культурных технологий Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ: ОТ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ К СОВРЕМЕННОМУ СОСТОЯНИЮ

В статье рассматриваются аспекты формирования здорового образа жизни подростков. Автор раскрывает влияние традиций национальной культуры на социализацию подростков. Понятие социализации раскрывается через механизмы приобретения человеком социального опыта. Фрагменты культуры прошлого не утрачиваются полностью, сохраняясь, они обеспечивают продолжение культурного процесса.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, социализация, народные традиции, народная культура, учреждения спорта.

В современном обществе здоровый образ жизни является неотъемлемой жизнеутверждающей частью исторически сложившейся традиционной народной культуры. Традиционная народная культура: как материальная, так и духовная во всей своей целостности располагает исторически апробированными в многовековом народном опыте знаниями, умениями и навыками обеспечения здорового образа жизни человека.

Особое внимание современной российской общественности привлечено к сохранению и развитию национальной культуры, возрождению народных традиций, которые в нравственном, физическом, экологическом воспитании и, особенно, в формировании здорового образа жизни могут стать надёжным и точным средством передачи опыта народа в виде различных норм и правил, разрешить большинство проблем личности, семьи, школы, нации. Сегодня многие народные традиции утрачены, но именно традиции и обряды всегда были направлены на воспитание, сбережение духовного и физического здоровья.

Народный опыт формирования здорового образа жизни освещен в трудах классиков отечественной и зарубежной педагогики П.П. Блонского, Я.А. Коменского, Я. Корчака, П.Ф. Лесгафта, Д. Локка, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского.

Этнопедагогические и этнокультурные представления о здоровом образе жизни отражены в работах В.И. Белова, Т.А. Бернштам, Г.Н. Волкова, М.М. Громыко, И.Е. Забелина, Н.М. Карамзина, Е.А. Покровского, М.И. Стельмаховича и др.

Анализ этнографических, исторических научных источников показал, что народные традиции воспитания детей, подростков и молодежи способствуют наиболее полному удовлетворению физических, психических и социально-нравственных потребностей растущего человека. Формирование потребности в ведении здорового образа жизни, убеждений в необходимости поддержания и укрепления здоровья происходило через включение в бытовую и трудовую деятельность, соблюдение традиций, обычаев, норм и правил поведения, восприятие и исполнение фольклорных произведений. Естественным следствием такого

поведения являлась активная деятельность человека по сохранению и укреплению здоровья.

Здоровый образ жизни в народной педагогике формируется через полноценное и рациональное питание, оптимальную физическую и двигательную активность, полноценный труд и отдых, закаливание морально-волевых качеств, систематическую тренировку и закаливание тела, санитарную культуру и личную гигиену, культуру межличностных отношений и регуляцию психоэмоционального поведения. Отношение к здоровому образу жизни в России передается из поколения в поколение посредством народной культуры и национальных традиций.

В своих исследованиях ученые В.М. Чижиков и В.В. Чижиков отмечают, что сущность традиционной культуры составляют не только культурные, художественные, эстетические шедевры, сколько духовное творчество и практический опыт людей, которые по крупицам накапливают элементарные, простые непреходящие общечеловеческие ценности. В традиционной культуре аккумулируются не только высшие формы духовной жизни, но эмоции, чувства, душевные движения, где объективируются обычаи, традиции, запреты, предпочтения, заповеди.

Социальная структура населения России в известной степени неоднородна, но в то же время основной контингент составляют коренные сельские жители и жители, ненадолго прервавшие связи с селом. Все это свидетельствует об устойчивости социального состава сельского населения, а стало быть, о малой вероятности размывания самобытных черт народной культуры. Самобытность традиционной культуры проявляется во всем многообразии жизненных устоев, труда, быта, уклада жизни, мировоззрения, традициях, духовности народа [1, с. 145].

Самобытный характер традиционной народной культуры заключается в следующих основополагающих и взаимообусловленных категориях.

1. Сельский труд, природопользование, жизнеобеспечение: численность и расселение селян, хозяйственные занятия, земледользование, образ жизни, половозрастное разделение труда, отношение человека к природе и степень его зависимости

от природы, народные знания о природе, животном мире, культурные нормы.

2. Социальная устойчивость: характер крестьянского труда, сельский социальный коллектив (община), семейные нормы, социализация как способ межпоколенческой передачи народной культуры, нравственные и этические нормы, обычаи, традиции, психология, черты характера.

3. Традиционная материальная культура и ее взаимосвязь с природной устойчивостью человека: жилище, поселение, одежда, пища, утварь, ремесла, прикладное творчество.

4. Духовная культура и мировоззрение: представления о мире, человеке, жизни и смерти, душе, отношении к религии. Праздничная культура, художественное творчество: песенное, сказочно-былинное, рукоделие, костюмы, обряды.

В этой связи особое внимание следует обратить на традиционные народные обычаи, связанные с праздничной культурой, выражающейся в массовых народных гуляниях с элементами соревнований, демонстрации физической силы и крепости духа.

Русские народные гуляния – особая форма организации досуга в духе исконно русских традиций веселого массового праздника. История и традиции русских народных гуляний уходят корнями в далекое прошлое. У славянских народов самобытная физическая культура находила выражение в народных играх, обычаях, обрядах, являющихся компонентами языческих праздников и ритуалов, связанных с культурами огня, тела, предков. В совокупности ритуальный церемониал является сложным многодневным процессом, элементы которого часто носили праздничный характер.

Примерами всенародных праздников, являются торжества, проводимые по случаю Рождества, Пасхи, Троицы, окончания уборки урожая и других церковных и светских праздников. Традиционными развлечениями в эти дни были катания с ледяных гор, езда на тройках, хороводы, танцы, молодецкие игры, шумная ярмарка. Гостей праздника развлекали артисты: скоморохи, кукольники из балаганов, акробаты и клоуны. Трудно переоценить значение русских народных гуляний в формировании национального самосознания и бережного отношения к традициям и культурным ценностям.

Сохранение самобытной культуры народа и знакомство с ней массовой аудиторией зрителей, несомненно, значимое направление в работе учреждений культуры и спорта в настоящее время. В качестве примера мы можем привести традицию празднования Дня Ивана Купало в Музее-заповеднике «Томская Писаница», который находится на юге Западной Сибири. Основу музея составляет древнее святилище Томская писаница – первый в Сибири музеефицированный памятник наскального искусства. Музей – заповедник с самого начала формировался как комплексный музей природы, истории и культуры. За многие годы работы музея – заповедника праздничная культура стала его неотъемлемой частью. Проведение фольклорных праздников на территории музея является давней традицией.

Еще одним из наиболее ярких и излюбленных праздников, который празднуется в наши дни, является «Масленица». В современной России массовые народные гуляния по случаю Масленицы проходят на центральных площадях городов и районных центров, в детских образовательных учреждениях, спортивных организациях и учреждениях культуры.

В современной образовательной практике накоплен опыт ознакомления детей и молодежи с основами «здоровье сберегающей» культуры русского народа. Значительное место в нем отводится формированию и поддержанию здорового образа жизни посредством приобщения к традициям народной культуры в дошкольных детских учреждениях, учреждениях дополнительного образования и спорта, школах. Современная система учреждений и организаций спорта обладает большим потенциалом в формировании культуры здорового образа жизни.

Первичное формирование здорового образа жизни, прежде всего, идет в процессе семейной социализации личности в детском возрасте. Понятие социализации касается результата и механизмов приобретения человеком социального опыта. В самом общем виде социализация включает в себя освоение человеком культуры, опыта общественной жизни, социальных норм эффективного взаимодействия с другими людьми, видов деятельности, способов общения, познание окружающей социальной действительности. Термин «социализация» стал употребляться в конце XIX начале XX веков для обозначения про-

цессов взаимодействия личности и общества, для характеристики вхождения человека в сложный мир социальных связей и отношений. Главным, на наш взгляд, современным отличием в понимании социализации личности является не только то, что в ее процессе человек осваивает социальный опыт, но и активно его воспроизводит.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что фрагменты культуры прошлого не утрачиваются полностью, сохраняясь, они обеспечивают продолжение культурного процесса.

В ходе исследования нами был проведен опрос среди старших подростков в возрасте 14-16 лет. Результаты показали, что побудительными мотивами для изменения поведения в сторону ведения здорового образа жизни у юношей являются – влюбленность (73,5%), болезнь (36,4%), пример авторитетного человека (47,5%); для девушек неудачи в делах (61,4%), болезнь (64,3%), влюбленность (57,1%), пример авторитетного человека (28,5%). Эти данные определяют необходимость не стандартного, комплексного подхода к решению проблемы формирования здорового образа жизни.

Работа по формированию здорового образа жизни подростков должна строиться на принципах непрерывности, комплексности и носить этапный характер, включающий в себя оценку уровня информированности о принципах здорового образа жизни; разработки программы формирования здорового образа жизни разных возрастных и социальных категорий молодежи; обучения специалистов по вопросам формирования здорового образа жизни; создания материально-технических условий и методической базы для формирования здорового образа жизни подростков; разработку критериев эффективности мероприятий и проведение их мониторинга.

В своем исследовании мы особый акцент делаем на современном состоянии инфраструктуры спорта в России на примере Кемеровской области.

Кемеровская область расположена на юго-востоке Западной Сибири. Площадь области – 95,7 тыс. кв. км, что составляет 4% территории Западной Сибири и 0,56% территории Российской Федерации.

Численность населения на 01.01.2007 составила 2826,3 тыс. человек – это 14,4% населения Сибирского федерального округа и 2% населения Российской Федерации.

История кузбасского спорта началась 70 лет назад. В июле 1943 года после образования Кемеровской области была создана областная физкультурно-спортивная организация. За это время свыше 3 тысяч кузбассовцев выполнили норматив мастера спорта СССР и России, двадцати из них присвоено звание почетного мастера спорта, 281 человек стали мастерами спорта международного класса. 29 наших земляков удостоены высшего спортивного звания «Заслуженный мастер спорта СССР» и «Заслуженный мастер спорта России», 69 кузбасским тренерам присвоено звание «Заслуженный тренер РСФСР» и «Заслуженный тренер России».

По данным официального сайта департамента молодежной политики, спорта и туризма Кемеровской области, в 2012 году в области функционирует 7665 спортивных сооружений. В их числе 29 стадионов с трибунами на 1500 мест, 4292 плоскостных спортивных сооружения, 1051 спортивный зал, 7 крытых спортивных объектов с искусственным льдом, 3 легкоатлетических и 1 футбольный манеж, 120 плавательных бассейнов, 73 лыжные базы, 1 биатлонный комплекс, 78 сооружений для стрелковых видов спорта. По сравнению с 2011 годом, число спортивных сооружений увеличилось на 104 единицы, что составляет 1,4%. Единовременная пропускная способность всех спортивных сооружений составляет 170,2 тыс. человек [2].

Анализ статистики позволил нам сделать определенные выводы: численность занимающихся физкультурой и спортом в 2012 г. составила 765,5 тыс. человек, в секциях и группах по видам спорта занимались 466,8 тыс. человек (103% к уровню 2011 года), из них 163,9 тыс. – женщины. Из общей численности занимающихся физической культурой и спортом 102,1 тыс. человек – на платной основе. В данной связи следует отметить тот факт, что численность людей, систематически занимающихся физкультурой и спортом, каждый год растет. Такая тенденция вызвана возросшей популярностью и престижностью занятий спортом в последние годы, особенно в подростковой среде. Вести здоровый образ жизни становится модным.

Среди видов спорта наиболее массовыми являются баскетбол, волейбол, футбол, лыжные гонки, горнолыжный спорт, легкая

Таблица 1

Количество детей и юношества, систематически занимающихся спортом в Кемеровской области в 2013 г.

№	Этап спортивной подготовки	Количество	Доля от числа занимающихся
1	спортивно-оздоровительный	21,7 тыс. чел.	27,5%
2	начальная подготовка	38,6 тыс. чел.	48,9%
3	учебно-тренировочный	17,6 тыс. чел.	22,3%
4	спортивного совершенствования	861 чел.	1,1%
5	высшего спортивного мастерства	186 чел.	0,2%

атлетика, плавание, шахматы, хоккей, настольный теннис, дзюдо, бокс, спортивная аэробика, каратэ, греко-римская борьба.

За 2012 год в физкультурно-спортивных организациях было подготовлено 19 тыс. спортсменов массовых разрядов, присвоено 95 званий мастера спорта, 10 званий мастера спорта международного класса и Гроссмейстера России.

В настоящее время в области действует 87 детско-юношеских спортивных школ и 25 специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. В спортивных школах и клубах занимались 78,9 тыс. человек. Из общего числа занимающихся 79,8% в возрасте 6-15 лет. В таблице 1 представлено распределение детей и юношества, систематически занимающихся спортом по этапам спортивной подготовки.

Из общего числа занимающихся 26,3 тыс. человек составляют спортсмены – разрядники, в том числе 2,6 тыс. – спортсмены первого разряда, 1,1 тыс. – кандидаты в мастера спорта, 253 человека – мастера спорта, 63 – мастера спорта международного класса, 17 человек – заслуженные мастера спорта.

В Кемеровской области подготовлено 38 участников Олимпийских игр, в том числе 8 олимпийских чемпионов, 6 серебряных призёров, 3 бронзовых призёра Олимпийских игр.

В последние 20 лет в области сложилась эффективная система отбора талантливой молодежи, подготовки спортивных резервов. Систему физической культуры и спорта Кемеровской области представляет 2935 организаций [3, с. 13].

Необходимо отметить, что во многих территориях Кузбасса накоплен положительный опыт в развитии массовой физической культуры и спорта. С целью осуществления физкультурно-оздоровительной, спортивно-массовой и воспитательной работы среди подростков и молодежи направленной на укрепление здоровья, физического и нравственного развития, профилактики безнадзорности, правонарушений, наркомании и алкоголизма, в Кемеровской области действует 107 клубов по месту жительства. Основной задачей клубов является создание в жилых микрорайонах города и сельских поселениях условий для объединения детей, подростков и молодежи в секции, группы, команды для проведения в них физкультурно-оздоровительных, спортивно-массовых и досуговых мероприятий.

Важнейшим фактором привлечения населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом в Кемеровской области является проведение спортивно-массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий. Среди традиционных мероприятий летняя и зимняя спартакиады малочисленных народов Кузбасса; зимняя Спартакиада трудящихся Кузбасса; Областная Спартакиада среди инвалидов; Областной спортивный фестиваль среди сельских районов; корпоративные спартакиады среди работников предприятий, фирм различных форм собственности и т.д.

Во многих территориях области приняты к реализации проекты проведения массовых спортивно-оздоровительных мероприятий. Так, например, в Киселевске к началу каждого учебного года проводится «Олимпийский пробег» среди школьников. В Прокопьевске традиционно проходят комплексные (зимняя и летняя) спартакиады производственных коллективов угольной промышленности и муниципальных служащих. В соревнованиях по 6 видам спорта участвуют более 20 команд. В Тяжинском

районе разработан и реализуется проект «Турнир поколений» (по волейболу) под девизом: «Спорт. Молодость. Опыт». В соревнованиях участвуют люди разного возраста от 15 до 65 лет.

Интерес, на наш взгляд, представляет собой опыт Кемеровской области по организации активного отдыха, досуга и оздоровления детей и молодежи в летний период. Летняя оздоровительная компания ежегодно охватывает всеми формами отдыха практически 100 % детей Кемеровской области, подлежащих оздоровлению.

На базе оздоровительных учреждений различных типов в 2010 году отдохнуло 193 тыс. детей. В соответствии с областными программами с 2000 года за счет средств областного бюджета и привлеченных средств Кузбасские школьники отдыхают в Греции.

В 2010 году на средиземноморское побережье было направлено 730 детей. Отдых и оздоровление детей также организуется за счет средств федерального бюджета в оздоровительных лагерях «Орленок», «Океан».

На сайте департамента образования и науки Кемеровской области [www.edu.kem.ru](http://www.edu.kem.ru) размещены областные нормативные правовые документы, реестр организаций, обеспечивающих отдых и оздоровление детей, информация об уполномоченных органах муниципальных образований, организующих отдых и оздоровление детей в городах и районах области, режим работы специалистов уполномоченных органов.

В рамках реализации областной программы «1000 спортивных площадок» на территории Кемеровской области стала традиционной работа спортивных площадок. Все площадки можно разделить на три группы:

- базирующиеся на территориях общеобразовательных школ, домах культуры;
- при спортивных учреждениях, оздоровительных комплексах, стадионах;
- спортивные дворовые площадки по месту жительства.

Зимние спортивные площадки подразделяются на открытые ледовые площадки, коробки для хоккея, фигурного и массового катания, лыжные трассы.

Летом на всех спортивных площадках созданы условия для развития таких видов спорта, как футбол, волейбол, баскетбол, дартс, настольный теннис, шахматы, легкая атлетика, спортивная гимнастика, а также для занятий общефизической подготовкой и проведения подвижных игр, зимой – хоккей, фигурное катание, лыжный спорт, санный спорт, хоккей с мячом.

Для проведения активного досуга жителей разработан и реализуется план спортивных и культурных мероприятий, которые проходят в формате городских, районных праздников и массовых мероприятий на дворовых территориях.

Таким образом, основой воспитания культуры здоровья подростков должно стать формирование активной, деятельной, трудолюбивой и творческой личности, нацеленной на здоровый и трезвый образ жизни, на успешное саморазвитие и полное раскрытие своих потенциальных возможностей. Передача опыта предков, сохранение и популяризация народных традиций способствует формированию культуры здорового образа жизни в аспекте социализации личности молодого поколения.

#### Библиографический список

1. Чижиков, В.М. Теория и практика социокультурного менеджмента / В.М. Чижиков, В.В. Чижиков. – М., 2008.
2. Официальный сайт департамента молодежной политики и спорта [Э/р]. – Р/д: [www.dmps.ru/G-0+G-.htm](http://www.dmps.ru/G-0+G-.htm)
3. Зеленин, А.А. Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии / А.А. Зеленин, Л.П. Салтымакова // Тез. докл. Всерос. научно-практ. конф. – Кемерово, 2006.

#### Bibliography

1. Chizhikov, V.M. Teoriya i praktika sociokulturnogo menedzhmenta / V.M. Chizhikov, V.V. Chizhikov. – M., 2008.

2. Oficialnijihy sayjt departamenta molodezhnoy politiki i sporta [Eh/r]. – R/d: www.dmps.ru/?.htm
3. Zelenin, A.A. Problemih razvitiya fizicheskoy kul'turij i sporta v novomtihsyacheletii / A.A. Zelenin, L.P. Saltihmakova // Tez. dokl. Vseros. nauchno-praktich. konf. – Kemerovo, 2006.

Статья поступила в редакцию 08.07.13

УДК 379.81

*Yudina A.I. PEDAGOGICAL MAINTINENCE OF TEEN-AGERS SOCIALIZATION IN THE SPHERE OF LEISURE.*

The article examines the current problems of pedagogical help for teen-agers in the leisure sphere. The organized leisure positively influences the teen-agers socialization, therefore pedagogical maintenance of teenagers socialization in the conditions of institutions of leisure is of great importance.

**Key words:** pedagogical maintenance, socialization, leisure, institutions in the sphere of leisure.

*А.И. Юдина, канд. пед. наук, доц., директор института социально-культурных технологий Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СФЕРЕ ДОСУГА

В статье рассматриваются актуальные проблемы педагогического сопровождения подростков в сфере досуга. Организованный досуг подростков позитивно влияет на их социализацию, поэтому педагогическое сопровождение социализации подростков в условиях учреждений досуга приобретает особое значение.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, социализация, досуг, учреждения сферы досуга.

Социально-экономический кризис девяностых годов прошлого столетия в России привел к негативным последствиям в различных сферах жизни, которые отразились, прежде всего, на социализации подростков. Смена ценностных ориентиров привела к существенным изменениям межкультурных и социальных связей.

Негативной тенденцией явился кризис института семьи, как следствие – неуклонный рост количества социальных сирот, преступности в молодежной среде. Анализ данных, раскрывающих негативные последствия проблем семьи, экономики и социальной сферы свидетельствует, что кризисные явления в социально-культурной сфере продолжают углубляться [1].

Досуг является сферой жизнедеятельности, где наиболее ярко проявляются последствия этих трансформаций. В его пространстве видны изменения всей системы ценностных ориентаций в связи с падением уровня общей культуры, разрушением традиционных норм и ценностей, распространением элементов упрощенной массовой культуры. В сложившихся условиях молодые люди утрачивают определенность в выборе линии нормативного поведения, и, даже зная нормы и правила, не всегда следуют им.

В.В. Путин в своей статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России», опубликованной 13.02.2012 г. в газете «Комсомольская правда», особое внимание уделяет созданию общенациональной системы поиска и поддержки талантливых детей. Возможность развивать свои способности уже с раннего возраста должны иметь все, вне зависимости от уровня доходов, социального положения родителей и места жительства семей. Особую роль в решении этой задачи возлагается на систему образования, отечественной культуры и общества в целом. По мнению автора, культурные практики должны вернуть себе ключевое место в организации досуга людей.

На наш взгляд, большим потенциалом в решении данной проблемы обладают учреждения индустрии досуга. Организованный досуг подростков позитивно влияет на их социализацию, поэтому педагогическое сопровождение социализации подростков в условиях учреждений сферы досуга приобретает особое значение.

Следуя логике нашего исследования, обратимся к рассмотрению понятия «социализация» и анализу задач решаемых в ходе процесса социализации в условиях учреждений сферы досуга.

И.С. Кон рассматривает социализацию как совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, то правомерно говорить о позитивной (общественно одобряемой) и негативной (противоречащей общественно одобряемым нормам, ценностям, деятельности, идеалам и др.) социализации [2]. Содержание социализации включает в себя не только осознаваемые, контролируемые и целенаправленные воздействия, но и стихийные, спонтанные процессы.

Мы считаем, что полноценно понятие «социализация» применимо к характеристике развития личности на этапе ранней юности, так как для этого этапа характерны потребности в понимании своего назначения в жизни, самоопределении, в социальном одобрении и т.д. Что касается подросткового возраста, то здесь особое значение имеет именно педагогическое сопровождение социализацией личности, так как учреждения досуга остаются важнейшими институтами социализации, усиливающими влияние факторов, обеспечивающих положительную социализацию личности [2].

В педагогике разработка проблемы социализации детей и подростков связана, прежде всего, с именами Г.М. Андреевой, С.Г. Вершловского, А.В. Мудрика, В.С. Селивановой, В.А. Сластенина и др. В их работах социализация показана как одна из важнейших системообразующих категорий современной педагогики. В отечественной педагогической теории социализированность определяется в контексте интерпретации категории «социальная интеграция». Начало такой традиции в общей педагогике восходит к работам В.А. Сластенина.

В работах В.А. Сластенина и его научно-педагогической школы четко определены сущностные характеристики социализации, ее цель и представлены основные механизмы. В этих определениях В.А. Сластенин впервые в педагогической теории не только определяет научный статус категории «социализация» с позиции теоретико-методологических основ общей педагогики, но и определяет ее функции в образовательном процессе школы. Опираясь на интерпретации категории «социализация», которые приводят Т. Парсонс и Р. Мертон, В.А. Сластенин характеризует функциональное назначение социализации как процесса, обеспечивающего интеграцию личности в социальную систему общества [3, с. 123-138].

Сущностный смысл социализации, по мнению Сластенина В.А. и его соавторов, раскрывается на пересечении теоретической интерпретации таких процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация.

Анализ научной литературы приводит нас к выводу о том, что взгляды отечественных ученых на задачи, решаемые процессом социализации, разделились. Л.В. Байбородова, С.И. Гессен, М.И. Рожков считают, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности. Решение этих задач, по сути противоречивых и в тоже время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов.

С.И. Гессен писал: «Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Центробежная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно ощущать их возрастающий напор» [4]. По мнению Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова, социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям среды, а социальная автономизация – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами «Быть со всеми» и «Остаться самим собой». Несомненно, результатом социализации человека также является социальная активность – реализуемая готовность к действиям, которая проявляется в сферах социальных отношений человека.

Несколько иначе подходит к классификации задач социализации другой исследователь данной проблемы А.В. Мудрик. Он выделяет три группы задач социализации для каждого возраста: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические [5].

Естественно-культурные задачи подразумевают достижение человеком на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, имеющих некоторые объективные и нормативные различия в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности, различных этносах, регионах, возрастных и социальных группах и т.д.).

Социально-культурные задачи – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период его истории. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, региональным и ближайшим окружением человека. В соответствии с возрастными возможностями от него ждут приобщенности к определенному уровню общественной культуры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности ценностей, участие в семейной жизни и производственно-экономической деятельности. На наш взгляд, в решении данной группы задач социализации имеет педагогическое сопровождение организации досуга подростков в условиях учреждений досуговой сферы.

Социально-психологические задачи предполагают становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и за перспективу, самореализацию и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения.

Самосознание личности можно рассматривать как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, наличие относительно целостной Я-концепции и определенного уровня самоуважения и самопринятия.

Самоопределение личности предполагает нахождение ею своей собственной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку будущих жизненных планов. Так, в младшем школьном возрасте ребенку необходимо найти индивидуально-приемлемую и одобряемую окружающими позицию в новой социальной ситуации – ситуации поступления в школу. В подростковом возрасте особое значение приобретает поиск позиции среди сверстников своего пола, что дополняется в ранней юности определением своей позиции в отношениях со сверстниками противоположного пола.

Самореализация предполагает удовлетворяющее человека проявление активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и взаимоотношений, одобряемость значимыми для человека лицами. Так, в подростковом возрасте особое значение приобретает самореализация через достижение автономии от взрослых. Самореализация личности может иметь разнообразные формы: социально ценные, социально полезные, социально приемлемые, а также асоциальные и антисоциальные. Самоутверждение – достижение человеком субъективной удовлетворенности результатом и процессом самореализации.

Решение задач всех трех названных групп является объективной необходимостью для развития человека. Если какая-либо группа задач или существенные задачи, какой-либо группы остаются не решенными на том или ином возрастном этапе, то это либо задерживает развитие человека, либо делает его не полным.

В нашем исследовании мы делаем акцент на педагогическое сопровождение социализации подростков в сфере досуга, поэтому вслед за авторами Н.Б. Лаврентьевой и Н.А. Неудахиной нами был проведен анализ задач психолого-педагогического сопровождения и представлен в виде таблицы (таблица 1).

Проанализировав указанные выше работы, в своем исследовании мы будем исходить из следующего определения педагогического сопровождения социализации подростков – это сфера деятельности педагога, обеспечивающая последовательное прохождение подростками основных этапов социализации (адаптация, индивидуализация, интеграция) на основе использования соответствующих компонентов технологии и при условии измерения результатов социализации ребенка.

Многолетней практикой нами выявлен комплекс условий, обеспечивающих педагогическое сопровождение социализации подростков в сфере досуга:

- фасилитационная направленность деятельности педагогов, руководителей клубных формирований и творческих объединений (изменение традиционной позиции педагога на эмпатию, рефлексивность, толерантность, интуицию, личностную идентичность);
- проблематизация содержания совместной деятельности подростков по их социальной адаптации, социальному самоопределению;

Таблица 1

Задачи психолого-педагогического сопровождения

Социальные	Педагогические	Психологические
– учить осознанию социальной значимости деятельности педагога; – помогать усвоению инновационных норм и образцов социального опыта (общения, способов действия, поведения и т.д.); – помогать усвоению способов и механизмов социальной адаптации.	– учить оптимистическому преодолению барьеров, стереотипов, заблуждений; – закреплять у подростков преобладание стремления к успеху над стремлением избегать неудач; – нацеливать на профессиональное самообразование самовоспитание в процессе всей жизни; – обеспечивать эмоциональную насыщенность жизни подростков, мажорный стиль жизни коллектива.	– формировать положительную учебную мотивацию, познавательный интерес; – побуждать к проявлению субъективной позиции; – учить всем видам рефлексии; – ориентировать перспективу с позиции самореализации; – изменять позицию по отношению к педагогической деятельности.
Организационные	Дидактические	Технологико-методические
– создавать условия для фасилитационного взаимодействия; – создавать условия, обеспечивающие освоение, усвоение и присвоение подростками продуктивных приемов педагогической деятельности; – развивать технологические умения и навыки педагогической деятельности.	– развивать общенаучные умения и навыки, способствующие осознанию технологических процедур интеллектуального труда; – обучать инновационным технологиям педагогической деятельности; – помогать в приобретении практико-ориентационного опыта в расширяющихся сферах профессиональной компетентности.	– отбирать формы и методы взаимодействия; – отбирать инструментальный и средства подготовки; – обучать приемам и техникам самосохранения; – отрабатывать навыки кооперации, сотрудничества; – создавать атмосферу доброжелательного взаимодействия.

- ориентация на успех;
- профессиональная компетентность фасилитатора;
- профессионально важные качества фасилитатора (индивидуальные психологические качества личности, определяющие продуктивность деятельности качество, результативность и др.).

Социальная фасилитация представляет собой стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность и поведение других людей, в результате чего деятельность последних протекает более свободно и активно.

Таким образом, анализ научной литературы и личный опыт позволил нам утверждать, что от профессиональной компетентности работников учреждений сферы досуга зависит создание условий для позитивной социализации подростков на базе учреждений сферы досуга.

В ходе исследования нами был проведен социологический опрос потребителей социально-культурных и библиотечных услуг в населенных пунктах Кемеровской области. Социологический опрос включал не более пяти вопросов с вариантами ответов.

Для проведения социологического опроса в анкету для потребителей были включены следующие вопросы: «Как часто Вы посещаете учреждения культуры?»; «Какие формы досуга Вам наиболее интересны?»; «Оцените качество и разнообразие услуг, которые оказывают учреждения культуры в Вашем населенном пункте по предложенной системе?»; «Оцените профессионализм работников учреждений культуры услугами, которых Вы пользуетесь?».

Социологический опрос потребителей библиотечных и социокультурных услуг проводился среди жителей населенных пунктов Кузбасса: г. Кемерово, г. Новокузнецк, г. Междуреченск, г. Мыски, п. Ясногорский, п.г.т. Промышленное. В опросе приняли участие 94352 человека, что составляет 12% жителей данных населенных пунктов. Таким образом, выборку можно считать репрезентативной.

На вопрос «как часто Вы посещаете учреждение культуры?» респонденты ответили:

Учреждения клубного типа: 1-2 раза в неделю – 25,2%; 1 раз в месяц – 28,1%; 1 раз в полгода – 27,3%; 1 раз в год – 9,7%; «Я не посещаю эти учреждения» – 9,7%.

Библиотеку: 1-2 раза в неделю – 17,7%; 1 раз в месяц – 19,2%; 1 раз в полгода – 29,3%; 1 раз в год – 9,2%; «Я не пользуюсь услугами библиотек» – 24,6%.

#### Библиографический список

1. Руденский, Е.В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности. – Новосибирск, 1997.
2. Кон, И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие для вузов. – М., 2003.
3. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2000.
4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов. – М., 1995.
5. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2004.

#### Bibliography

1. Rudenskiy, E.V. Konceptualnihe osnovih psikhologii adaptiruyetheysya lichnosti. – Novosibirsk, 1997.
2. Kon, I.S. Rebenok i obshchestvo: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2003.
3. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mithenko, E.N. Shiyarov. – M., 2000.
4. Gessen, S.I. Osnovih pedagogiki. Vvedenie v prikladnyu filosofiyu: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 1995.
5. Mudrik, A.V. Socializaciya cheloveka: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ucheb. zavedeniy. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 03.07.13

УДК 159.9

**Epanchintseva G.A., Kozlovskaja T.N. INITIAL POSITION OF THE THEORY OF DIAGNOSIS OF EARLY DETECTION SCREENING OF SELF-DESTRUCTIVE AND SUICIDAL BEHAVIOR.** The genesis of self-destructive research and suicidal behavior in the humanities. Descriptive psychological theories of self-destructive behavior of the individual. Explanatory psychological theory of personal and social risks. Types of self-destructive behavior. Traditional psychodiagnostics self-destructive and suicidal behavior. The possibilities and limitations of traditional diagnostic auto-disable and suicidal behavior. The need for new diagnostic tools of self-destructive and suicidal behavior. Current models of the early detection of suicidal children. Author's position on the creation of fundamentally new diagnostic tools to detect early suicidal children. Screening method to detect early suicidal intent. The main characteristics of the screening method of investigation of self-destructive behavior.

**Key words:** self-destructive behavior, suicidal behavior, the types of behavior samorazrushayuschivogo, personal risks, social risks, research methods of self-destructive and suicidal behavior, screening methods for the study of personality and social risks.

*Г.А. Епанчинцева, д-р психол. наук, доц. каф. общей психологии и психологии личности Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: galinatar@mail.ru; Т.Н. Козловская, канд. пед. наук, доц. каф. общей психологии и психологии личности Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: kozlovskajtn@mail.ru*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСХОДНЫЕ ПОЗИЦИИ СОЗДАНИЯ СКРИНИНГОВОЙ ДИАГНОСТИКИ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ САМОРАЗРУШАЮЩЕГО И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ\***

В работе рассмотрен генезис исследований саморазрушающего и суицидального поведения в гуманитарных науках. Описательные психологические теории саморазрушающего поведения личности. Объяснительные психологические теории личностных и социальных рисков. Виды саморазрушительного поведения. Традиционная психодиагностика саморазрушающего и суицидального поведения. Возможности и ограничения традиционной диагностики саморазрушающего и суицидального поведения. Необходимость нового диагностического инструментария саморазрушающего и суицидального поведения. Современные модели выявления ранних суицидальных намерений детей. Авторские позиции по созданию принципиально нового диагностического инструментария выявления ранних суицидальных намерений детей. Скрининговый метод выявления ранних суицидальных намерений. Основные характеристики скринингового метода исследования саморазрушающего поведения.

**Ключевые слова:** саморазрушающее поведение, суицидальное поведение, виды саморазрушающего поведения, личностные риски, социальные риски, методы исследования саморазрушающего и суицидального поведения, скрининговые методы исследования личностных и социальных рисков.

Исследования саморазрушающего поведения имеют длительную историю. Достаточно распространенным утверждением, по-прежнему, в научной литературе считается, что непосредственное изучение суицидального поведения как крайней формы саморазрушающего поведения является предметом исследований психиатрии [1-4].

В гуманитарных науках однозначная связь суицидального поведения с социальными условиями была впервые подтверждена социологом Э. Дюркгеймом [4]. Его идея заключается в том, что источниками подобного поведения обнаруживаются в нарушениях и срывах связей индивида и общества. Кризисы общества связаны с усилением и субъективных проблем человека, в то время как включенность в семью и иные группы снижает чувство бесполезности и одиночества. В то же время лишь семья, поддерживающая ценность личности, способна проявить обстоятельную помощь в трудных обстоятельствах. Давление ближайшего окружения, включающее определенные требования, создает новые трудности и может приводить к осмыслению неспособности разрешить тяжелую ситуацию.

В психологии начало исследования суицидального поведения положено З. Фрейдом, который его источником считал нездоровое влечение Танатоса [5]. Метод изучения признаков и проявлений суицидального поведения традиционен для психоанализа – это беседа, обнаруживающая жизненную историю клиента. Другие исследователи, которых также принято относить к психоаналитическому направлению, А. Адлер, К.Г. Юнг, К. Меннингер, склонялись к осознанию суицида как средства от душевных мучений. Они приводили разнообразное истолкование внутренних побуждений, но отвергали право человека распоряжаться собственной жизнью и смертью. Первым признал существование права на смерть Дж. Хиллмен, последователь К.Г. Юнга. Карен Хорни полагала, что самоубийство всегда объединено с несоответствием требований и норм общества и потребностей самого человека, то есть с чувством опасности социального окружения. Неготовность и невозможность принять условия и давление окружающих людей приводит личность к решению уйти из жизни [6].

В социальной психологии Г. Салливан анализировал суицид как последствие конфликтных и невыносимых отношений с другими людьми, как враждебное отношение к ним, переориентированное на себя [6].

Норман Фейбероу, развивая идеи К. Меннингера о борьбе с самим собой, впервые подробно описал и систематически исследовал формы саморазрушающего поведения, которые до этого не относились к суицидальным. Это злоупотребление алкогольными и наркотическими веществами, соматические болезни, при которых пациенты не соблюдают назначенного лечения и режима; преступления, которые опасны возможностью краха личности и рискованные виды спорта.

Таким образом, саморазрушительное поведение может иметь различные виды. Так, Э. Шнайден приводит типологию личностей, активно или пассивно участвующих в приближении своей смерти. Первые – искатели смерти – расстаются с жизнью преднамеренно, когда спасение является невозможным или крайне невероятным. Вторые, инициаторы смерти – это неизлечимо больные, лишаящие себя систем жизнеобеспечения. Третьи, игроки со смертью, занимающиеся рискованными играми в ситуациях с относительно низкой вероятностью выживания, как например, в русской рулетке, где шансы погибнуть составляют 5 из 6. Также Э. Шнайден выделяет тех, кто одобряет смерть и желает ее, чем, скорее всего, сокращают свою жизнь, не сопротивляясь ни обстоятельствам, ни болезням [7].

Можно обобщить вышеупомянутые исследования. Саморазрушительное поведение всегда связано с участием или безучастностью окружающих людей. Непреодолимые обстоятельства, невозможные отношения сочетаются с неспособностью данного индивида принять ситуацию. В крайней форме это приводит к суициду. Скорее всего, непреднамеренная смерть, связанная с неосторожностью и стремлением к риску, также связана с окружающими людьми, пассивно или активно способствующими подобному действию. Следовательно, формирование саморазрушительного поведения определяется зачастую условиями семьи или близкого окружения. Мы считаем, что история развития детских сценариев жизни способны поведать о социальных рисках, требующих тщательного изучения. Понимание этой специфики может расширить понимание и возможности прогнозирования суицидов.

Разделение рисков на личностные и социальные позволяет последовательно рассматривать различные условия, подкрепляющие суицидальные намерения. Мы полагаем, что анализ социальных связей и рисков, с ними связанных, играет первостепенную роль в исследованиях саморазрушающего поведения, особенно у детей.

Личностные риски связывают с генетическими и психическими заболеваниями, хотя склонность к риску, выражающаяся в занятии опасными видами спорта и работы, не рассматривается как пограничная форма поведения. В психологии же наиболее распространенной является позиция: суицидальное поведение представляет собой процесс дезадаптации и обусловлено социально-психологическими факторами. Следовательно, социальные риски представляют собой большую опасность.

Психологические исследования подтверждают, что возраст между 10 и 12 годами является переломным в оценке своих возможностей и сил. В зависимости от того, как человек справляется с внутриллическими противоречиями, заданными требованиями окружающих и собственными побуждениями, формируется устойчивое отношение к себе как сильному и успешному или как к неудачнику. Детское умение разрешать проблемы сталкивается с возрастающим давлением взрослой жизни, что проявляется в различных конфликтах и трудных жизненных собы-

тиях. Возникновение сильных негативных эмоций не позволяет адекватно оценить возникающие обстоятельства и осуществлять рациональный расчет. Овладение эффективной регуляцией дает веру в успешное преодоление трудностей, а наличие внешней помощи и поддержки позволяет быть не только в ладу окружающими, но и с собой.

Современная статистика констатирует: от 10 до 24% детей и подростков в России и за рубежом страдают эмоциональными расстройствами или агрессивным и конфликтным поведением [8].

Также эмпирические исследования подтверждают, что наибольшая частота суицидальных попыток совершается в возрасте от 15 до 24 лет. За последние 30 лет количество случаев суицида детей в возрасте от 5 до 14 лет возросло в 8 раз [4]. Чаще всего исследователи связывают эти факты с нарастанием общей социальной напряженности и кризисного состояния общества, культуры и рынка труда. Тем не менее, реальный запрос общества к психологам направлен на поиски действенных методов предупреждения саморазрушительного поведения и его источников.

Необходима такая диагностика столь сложного предкризисного состояния как суицидальные намерения, которая бы смогла уточнять группы риска подростков и предлагать пути предотвращения нарастания эмоциональной напряженности и формировать конструктивные формы поведения у них. В психодиагностике накоплен значительный арсенал средств, позволяющих определять склонности и личностные особенности, связанные с саморазрушительными тенденциями.

Достаточно подробно описаны группы риска, проявляющие девиантное и агрессивное поведение. Описание и наблюдение за этими детьми требует постоянного внимания и работы, социальные риски достаточно полно описаны и обобщены. Особую опасность несут случаи неявного саморазрушающего поведения детей. Школа и учебная деятельность обеспечивают массу трудностей и критических ситуаций, другие травмирующие факторы могут быть связаны с воздействием окружающих людей, в том числе и незнакомых и влиянием СМИ. Отсутствие близких или доверия им создают чувство беспомощности неспособности справиться с проблемой, внутренняя оценка положения как безвыходного снижает оценку себя и своих сил.

Выделены поведенческие и вербальные признаки суицидальных намерений ребенка, выражающиеся, прежде всего, в резких переменах характера и общего самочувствия, отношений с окружающими, внешности, желаний и т.д. (А.Г. Абрумова, 1996; Вагин Ю.Р., 2002; Холостова Е.И., 2010 и др.).

Изменения поведения человека происходят на фоне трансформации его представлений о себе и о способах выхода из трудных жизненных ситуаций. Исследование отношения к себе связывается с пониманием Я-образа и Я-концепции, сложившихся у ребенка. Так ребенок, не осознавая отдельные свои характеристики, имеет эмоционально окрашенный «Я-образ». Например, «Меня все любят» или «Я – неудачник». Исследуя происхождение «Я – концепции», ее структурные компоненты («Я – реальное», «Я – идеальное», «Я – демонстрируемое» и др.) позволяют понять как происходит крушение положительных представлений о себе, в связи с переживаниями и с яркими эмоциональными реакциями и конфликтами с окружающими [9]. Труднее приходится тем детям, которые переживают постоянные неудачи в общении и развитии, усиливающие понимание своей неспособности и неумелости разрешать подобные ситуации.

Диагностика столь необычных реакций детей на столь естественную ситуацию в учебной деятельности или межличност-

ных отношениях несет нередко большую психологическую нагрузку о столь ярких амбивалентных эмоциональных проявлениях. Эти сведения позволяют сделать прогноз о будущих действиях и способах выхода из трудных ситуаций [10; 11].

В мировой практике существует ряд моделей выявления ранних суицидальных намерений детей. Наиболее известная модель диагностики – психиатрическая. Исследование данного явления многие десятилетия в отечественной психологии рассматривалось с позиций патопсихологических. Мы не исключаем, что определенное число детей в этой группе могут быть психически больными, тем не менее, анализ известных мировых исследований и своих собственных, позволяет нам утверждать, что данное явление имеет, прежде всего, социально-экономические причины. Попытки отнести детей с описанными рисками к группе девиантных, что определяет другую, не менее популярную модель мы также считаем достаточно спорными. В данном явлении всегда присутствуют первичные и вторичные факторы, которые нередко подменяют местами. Мы рассматриваем данное явление через социальную модель. Ранее мы определили свою позицию: какую же часть психического подвергать анализу при составлении диагностического инструментария. Далее, мы при формировании и стандартизации собственного скринингового опросника по раннему выявлению суицидальных проявлений школьников пришли к заключению, что при выборе вопросов необходимо менять некоторые методологические клише в массовой диагностике социальных феноменов, в частности – выявления ранних суицидальных намерений школьников. В отечественной психодиагностике существует некоторый норматив, которым следуют психологи. В частности, прямая беседа или опрос могут быть отвергнуты ребенком, что может быть связано не только с чувством тревоги или страха перед чужим человеком, но и потому что переживания и оценки не осознаны и не доступны самому респонденту. Прямые вопросы обозначаются не просто как тревожные, но и как травмирующие. Нами проделана длительная аналитическая работа с опытом создания скрининговых методов подобного типа в зарубежной психологии. Изучение методологии скрининговых исследований частными методиками GatekeeperTraining («Сторожевой Трейнинг») и SuicideScreening («Скрининг риска суицидаQ»), SOSSignsofSuicide («Предпосылки суицида»), CARE («Уход, оценки, реакция, помощьQ») мы обнаружили возможность сочетания безочечных вопросов и прямых вопросов, что убедило нас в том, что прямые вопросы в скрининговых исследованиях допустимы. Выше обозначенные скрининговые методики созданы как начальный этап профилактической работы с группой риска детей или представляют развернутую программу по работе с ними. Именно эти данные позволили нам представлять скрининговую методику раннего выявления суицидальных сквозной в организации работы по профилактике столь сложного социального явления.

Таким образом, изучение социальных рисков требует содержательного анализа конкретных условий жизни и ситуации развития личности. Традиционные методы определения норм и уровней выраженности личностных особенностей не позволяют выделить переломные и кризисные моменты, приводящие к возникновению опасностей и рисков, что является одной из ведущих проблем современной психодиагностики.

\* Статья печатается при финансовой поддержке гранта РГНФ и Правительства Оренбургской области № 13-16-56009а

#### Библиографический список

1. Абрумова, А.Г. Психология самоубийства // Социальная и клин. психиатрия. – 1996. – № 4. – Т. 6.
2. Александровский, Ю.А. Пограничные психические расстройства. – М., 2000.
3. Игумнов, С.А. Основы психотерапии детей и подростков: справ пособие / под ред. В. Т. Кондрашенко. – СПб., 2000.
4. Суицидальное поведение: сущность, факторы и причины (кросскультурный анализ) / под ред. К.Г. Эрдынеева, В.П. Филиппова. – М., 2011.
5. Вагин, И.О. Психология жизни и смерти. – СПб., 2002.
6. Зубова, Л.В. О проблеме психологии асоциальной личности в современном российском обществе с позиции интегративного подхода // Вестник ОГУ. – 2013. № 2(151).
7. Социальная работа: теория и практика: учеб. пособие / отв. ред. Е.И. Холостова, А.С. Сорвина. – М., 2003.
8. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты. – Минск, 1998.
9. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М., 2000.
10. Епанчинцева, Г.А. Интеграционные тенденции в развитии методов психологического исследования / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская // Сибир. психол. журн. – 2011. – № 39.
11. Епанчинцева, Г.А. Развивающая психологическая диагностика саморазвития и самоорганизации личности / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская. – Germany, 2012.

## Bibliography

1. Abramova, A.G. Psikhologiya samoubiystva //Socialnaya i klin. psixiatriya. – 1996. – № 4. – Т. 6.
2. Aleksandrovskiy, Yu.A. Pogranichniye psikhicheskie rasstroystva. – M., 2000.
3. Igumnov, S.A. Osnovih psixoterapii detey i podrostkov: sprav posobie / pod red. V. T. Kondrashenko. – SPb., 2000.
4. Suicidalnoye povedenie: suthnostj, faktorih i prichinih (krosskuljturnihj analiz) / pod red. K.G. Ehrdihneeva, V.P. Filippova. – M., 2011.
5. Vagin, I.O. Psikhologiya zhizni i smerti. – SPb., 2002.
6. Zubova, L.V. O probleme psixologii asocialnoj lichnosti v sovremennom rossijskom obthestve s pozicii integrativnogo podkhoda // Vestnik OGU. – 2013. № 2(151).
7. Socialnaya rabota: teoriya i praktika: ucheb. posobie / otv. red. E.I. Kholostova, A.S. Sorvina. – M., 2003.
8. Kondrashenko V.T. Deviantnoye povedenie podrostkov: socialjno-psixologicheskie i psixiatricheskie aspektih. – Minsk, 1998.
9. Bodalev, A.A. Obthaya psixhodignostika / A.A. Bodalev, V.V. Stolin. – M., 2000.
10. Epanchineva, G.A. Integracionniye tendencii v razvitii metodov psixologicheskogo issledovaniya / G.A. Epanchineva, T.N. Kozlovskaya / Sibir. psikh. zhurn. – 2011. – № 39.
11. Epanchineva, G.A. Razvivayuthaya psixologicheskaya diagnostika samorazvitiya i samoorganizacii lichnosti / G.A. Epanchineva, T.N. Kozlovskaya. – Germany, 2012.

Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 159.9

**Zubova L.V., Kharkova A.A. THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP STRESSOUSLYCHIVOSTI AND SUICIDAL SYMPTOMS IN ADOLESCENCE.** The article presents the analysis of the relationship of suicidal symptoms and stress in adolescence. The study focuses on the stress teenager's personality as psychological and emotional stability to the action of stress factors. The aim of the work was to study the characteristics of suicidal symptoms in a certain stress level. As a result of clustering identified three groups of respondents with high, medium, low levels of stress. On the basis of this group of respondents was identified with low stress on the parameters: the overall level of stress, self-esteem stress, predisposed to psychosomatic diseases, destructive ways of coping. By suicidal concepts most pronounced in all three groups, identified concepts affectivity, insolvency, social pessimism, where teenagers were among the groups revealed significant differences. Discovered their specific differences and severity on concepts for groups of respondents with high, medium and low levels of stress, can in practical terms, to implement psycho program with a focus on a particular manifestation of suicidality in adolescents.

**Key words:** adolescence, social values, stress, stress, suicidal, suicidal manifestations, suicidal behavior.

*Л.В. Зубова, д-р психол. наук, доц., зав. каф. общей психологии и психологии личности Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: zubowa@yandex.ru; А.А. Харькова, преп. каф. общей психологии и психологии личности Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, Email: nochkangel@mail.ru*

## К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ\*

В статье осуществлен анализ взаимосвязи суицидальных проявлений и стрессоустойчивости в подростковом возрасте. В исследовании сделан акцент на стрессоустойчивости личности подростка, как психоэмоциональной устойчивости на действие стресс-факторов. Целью работы стало изучение особенностей суицидальных проявлений на определенном уровне стрессоустойчивости. В результате кластеризации были определены три группы респондентов с повышенным, средним, низким уровнем стрессоустойчивости. На основании этого была выявлена группа респондентов с низкими показателями по стрессоустойчивости по параметрам: общий уровень стрессоустойчивости, самооценка стрессоустойчивости, **предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, деструктивные способы преодоления стрессов.** По суицидальным концептам наиболее выраженным, во всех трех группах, выявлены концепты: аффективность, несостоятельность, социальный пессимизм, где между группами подростков были выявлены достоверные различия. Обнаруженные свои специфические отличия и выраженность по концептам для групп респондентов с высоким, средним и низким уровнем стрессоустойчивости, позволяют в практическом плане реализовать психокоррекционные программы с акцентом на ту или иную выраженность суицидальности у подростков.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, социальные ценности, стрессовая ситуация, стрессоустойчивость, суицидальные тенденции, суицидальные проявления, суицидальное поведение.

В настоящее время проблема самоубийств приобретает актуальный характер, так как суицидальные попытки все чаще становятся острой формой поведения молодежи.

Анализ научной литературы показывает, что суицидальное поведение связывается с нарушением социальных ценностей и религиозного сознания (Э. Дюркгейм), с личностными психическими расстройствами (А.Е. Личко), с переадресацией агрессии внешнего мира на себя (З. Фрейд), с заниженной самооценкой (А. Адлер), с мстостью (агрессия, направленная вовне), виной (агрессия, направленная внутрь) и депрессией (желание умереть) (К. Меннингер), с душевной болью и социальной фрустрацией (Э. Шнейдман), с социально-психологической дезадаптацией (А.Г. Амбрумовой, В.А. Тихоненко, Л.Л. Бергельсон). Многие ученые сходятся во мнении, что суицид это реакция на воз-

никшую стрессовую ситуацию (Э. Шнейдман, А.Г. Амбрумова, Т.Г. Бохан и др.). Мы в нашем исследовании сделали акцент на стрессоустойчивости личности подростка, как психоэмоциональной устойчивости на действие стресс-факторов [1-4].

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов онтогенеза. Следует отметить, что не все подростки готовы к новым требованиям, которые предъявляет молодому человеку современное общество. Многие подростки не способны сделать самостоятельный выбор поведения и взять на себя ответственность за него, за свое будущее, и поэтому вынуждены прибегать к различным способам психологической защиты и стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций, что создает дополнительное эмоциональное напряжение (И.В. Дубровина, 1987, И.Ю. Кулагина, 1998). Проблема самодеструктив-

ного поведения, направленного на физическое уничтожение своего организма достаточно серьезна и требует интегративных психологических исследований скрытых причин, толкающих людей на самоубийство [5; 6].

Не обладая жизненными навыками, не умея выбирать адекватные способы снятия напряжения, подростки зачастую не справляются с многочисленными проблемами, возникающими в этот период. Залогом эффективного преодоления трудных жизненных ситуаций является формирование и развитие стрессоустойчивости личности. Именно поэтому мы в нашем исследовании связываем суицидальные проявления с уровнем развития стрессоустойчивости у подростка [3].

По мнению А.Г. Амбрумовой, в условиях стрессовой ситуации личность неодинаково перестраивает свою приспособительную тактику. Наиболее устойчивые из индивидов за счет пластичности и резервов сохраняют прежний общий уровень адаптации. Другая группа людей характеризуется временным снижением уровня, но без слома основных направлений адаптации, что влечет за собой суицидальное поведение [7; 8].

Д.С. Исаев характеризует суицидальное поведение как совокупность внутренних и внешних форм психических актов направленных на лишение себя жизни [9].

Внутренние формы суицидального поведения проявляются в суицидальных мыслях, искаженных представлениях о происходящих событиях, глубоких и длительных переживаниях; суицидальных замыслах и суицидальных намерениях. Внешние формы суицида это суицидальные проявления; суицидальные покушения и попытки.

Суицидальные мысли представлены пассивными размышлениями об отсутствии ценности, смысла жизни («жить не стоит», «счастья в жизни нет», «не живешь, а существуешь»), а также представлениями и фантазиями на тему своей смерти, но не лишения себя жизни («лучше умереть, чем так жить», «хочется заснуть и не проснуться»). В норме суицидальные мысли в виде представлений и переживаний бывают практически у всех людей при осознании неразрешимости какого-либо конфликта или психотравмирующего события, но они не переходят в суицидальные тенденции.

Суицидальные тенденции в виде замыслов и намерений характеризуются активными и серьезными размышлениями, разработкой плана совершения суицида, определение способов времени и места осуществления самоубийства. Во внешнем ведении возможны проявления побуждений к непосредственному осуществлению суицидального замысла. Следует отметить, что почти все суициденты в этот период высказывают в той или иной форме суицидальные намерения в виде намеков, причем около 12-15% делают это публично. Обычно открытые высказывания суицидальных замыслов воспринимаются окружающими демонстративно-шантажными и им вообще не придается долж-

ного внимания. Однако не стоит их недооценивать. В большинстве случаев, необходима консультация психолога [9; 10].

Суицидальные покушения или попытки выражаются в целенаправленном оперировании средствами лишения себя жизни с целью покончить самоубийством или с демонстративно-шантажными целями. Иногда попытки суицида не завершаются смертью по независящим от суицидента причинам.

На наш взгляд, одной из очень важных задач в анализе суицидального поведения личности является наличие психодиагностического инструментария, который бы отвечал всем требованиям валидности и надежности при исследовании столь сложного социального явления. На современном этапе эта очень серьезная проблема, так как психологическая практика нуждается в инструментарии, который мог бы достаточно точно диагностировать варианты суицидального поведения и личности. Отсутствие должного инструментария затрудняет диагностику и своевременную профилактику данного феномена. В нашем исследовании мы использовали следующие психодиагностические методики: диагностика уровня стрессоустойчивости С. Коухена, Г. Виллиансона, тест на стрессоустойчивость, опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой [11; 12; 13; 5].

Целью нашего исследования является изучение особенностей суицидальных проявлений при определенном уровне и определенных значениях стрессоустойчивости.

В исследовании принимали участие 350 подростков 13-15 лет из них 130 мальчиков и 120 девочек вошедших в группу детей суицидального риска в г. Оренбурге и Оренбургской области. Обработка полученных эмпирических результатов проводилась с использованием t-критерия Стьюдента,  $\chi^2$ -критерия Пирсона при помощи статистического пакета SPSSStatistics 17.0.

С помощью методики самооценки стрессоустойчивости С. Коухена, Г. Виллиансона, теста на стрессоустойчивость были кластеризованы три группы респондентов с повышенным, средним, низким уровнем стрессоустойчивости. В группу с повышенными показателями по стрессоустойчивости вошли 58 подростков (1 группа) со средними значениями от 11,2 до 42,8; в группу с низкими показателями по стрессоустойчивости вошли 153 подростка (2 группа) со значениями от 24 до 110,3; в группу со средними показателями по стрессоустойчивости вошли 83 подростка (3 группа) со значениями от 20,6 до 75,2 (рис. 1).

Примечание:

**1 шкала** определяет повышенную реакцию на обстоятельства, на которые мы не можем повлиять; **2 шкала** определяет склонность все излишне усложнять, что может приводить к стрессам; **3 шкала** предрасположенность к психосоматическим заболеваниям; **4 шкала** определяет деструктивные способы преодоления стрессов; **5 шкала** определяет конструктивные способы преодоления стрессов.

Из рисунка мы видим, что большая степень выраженности на низком уровне стрессоустойчивости по параметрам: общий уровень стрессоустойчивости, самооценка стрессоустойчивости, предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, деструктивные способы преодоления стрессов преобладает во 2 группе, чем в 3 и 1 группах. Для респондентов 1 группы характерны повышенные результаты стрессоустойчивости по параметрам, таким как самооценка стрессоустойчивости, конструктивные способы преодоления стрессов, низкие показатели по параметрам склонностей усложнять жизненные ситуации, использование деструктивных способов совладения со стрессами. Общий уровень стрессоустойчивости у данной группы находится на повышенном уровне.

Что касается 3 группы, то для нее характерен средний уровень стрессоустойчивости, так как по всем показателям группа имеет достаточно средний уровень выраженности, что свидетельствует об оптимальном уровне стрес-

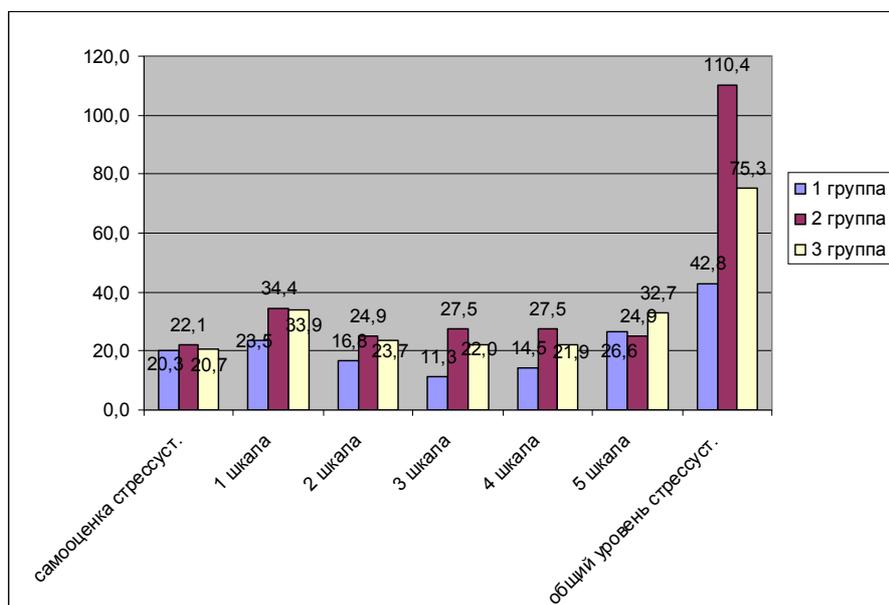


Рис. 1. Средние значения по стрессоустойчивости для трех групп

Таблица 1

Уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента

Параметры стрессоустойчивости	t-критерий Стьюдента 1 и 2 группы	t-критерий Стьюдента 1 и 3 группы	t-критерий Стьюдента 2 и 3 группы
Самооценка стрессоустойчивости	13,3	16,65	15,75
1 шкала	7,05***	9,61***	10,39
2 шкала	4,62***	6,08***	8,46***
3 шкала	2,78**	3,49**	7***
4 шкала	2,84**	3,42**	8,71***
5 шкала	5,69***	7,13***	5,41***
Общий уровень стрессоустойчивости	5,8***	7,31***	26,26***

\* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ 

Таблица 2

Показатели выраженности суицидальных намерений по трем группам

Психодиагностический концепт	Высокие значения			Повышенные значения			Низкие значения		
	Количество испытуемых (%)								
	1 гр.	2 гр.	3 гр.	1 гр.	2 гр.	3 гр.	1 гр.	2 гр.	3 гр.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Демонстративность	5,6	14,3	-	16,6	14,3	51,2	77,8	71,4	48,8
Аффективность	33,3	80,1	39,1	27,8	14,3	52,2	39,9	5,6	8,7
Уникальность	5,6	5,6	-	16,7	73	30,4	77,7	21,4	69,6
Несостоятельность	22,2	28,6	39,1	55,6	65,8	43,5	22,2	5,6	17,4
Социальный пессимизм	27,8	42,8	26,1	66,6	51,6	65,2	5,6	5,6	8,7
Слом культурных барьеров	11,1	-	8,7	-	14,3	8,7	88,9	85,7	82,6
Максимализм	-	28,7	8,7	27,8	42,6	43,5	72,2	28,7	47,8
Временная перспектива	-	-	8,7	11,1	50	17,4	88,9	50	73,9
Антисуицидальный фактор	5,6	14,3	13	55,6	35,7	82,6	38,8	50	4,4

соустойчивости. У респондентов данной группы почти не проявляется предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, и преобладают конструктивные способы преодоления стрессов. И наконец, следует обратить внимание, что по 2 группе выявлен низкий уровень стрессоустойчивости и ее самооценки. Для нее больше характерны повышенные реакции на трудности и обстоятельства, склонность все излишне усложнять, предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, высокий уровень использования деструктивных способов преодоления стрессов, и низкий конструктивных.

Количественный и качественный анализ показал, что по параметрам стрессоустойчивости между эмпирически выделенными группами существуют статистически значимые различия. Достоверность различий была проверена с помощью t-критерия Стьюдента и наглядно представлена в таблице 1.

Далее нами были проанализированы данные, полученные по методике склонности к суицидальному риску Т.Н. Разуваевой для каждой из трех групп, которые представлены в таблице 2.

Приведенные данные таблицы 1 наглядно представлены на рис. 2.

Как видно из рис. 2, 33,3% респондентов **1 группы** имеют высокие значения, 27,8% респондентов имеют повышенные значения по концепту аффективность. Следовательно, можно предположить, что у данных респондентов присутствует преобладание эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации. Реагирование на психотравмирующую ситуацию происходит в непосредственно эмоциональной сфере. В крайнем варианте может проявляться аффективная блокада интеллекта.

По концепту несостоятельность 22,2% респондентов этой группы имеют высокие значения, 55,6% респондентов имеют повышенные значения. Мы можем предположить, что у этого числа респондентов возможны проявления отрицательной концепции собственной личности, представлений о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, где формулой внутреннего диалога может выступать – «я – плохой».

По концепту социальный пессимизм 27,8% респондентов имеют высокие значения, 66,6% респондентов имеют повышенные значения. Это может свидетельствовать об отрицании концепции окружающего мира, восприятие мира как враждебного,

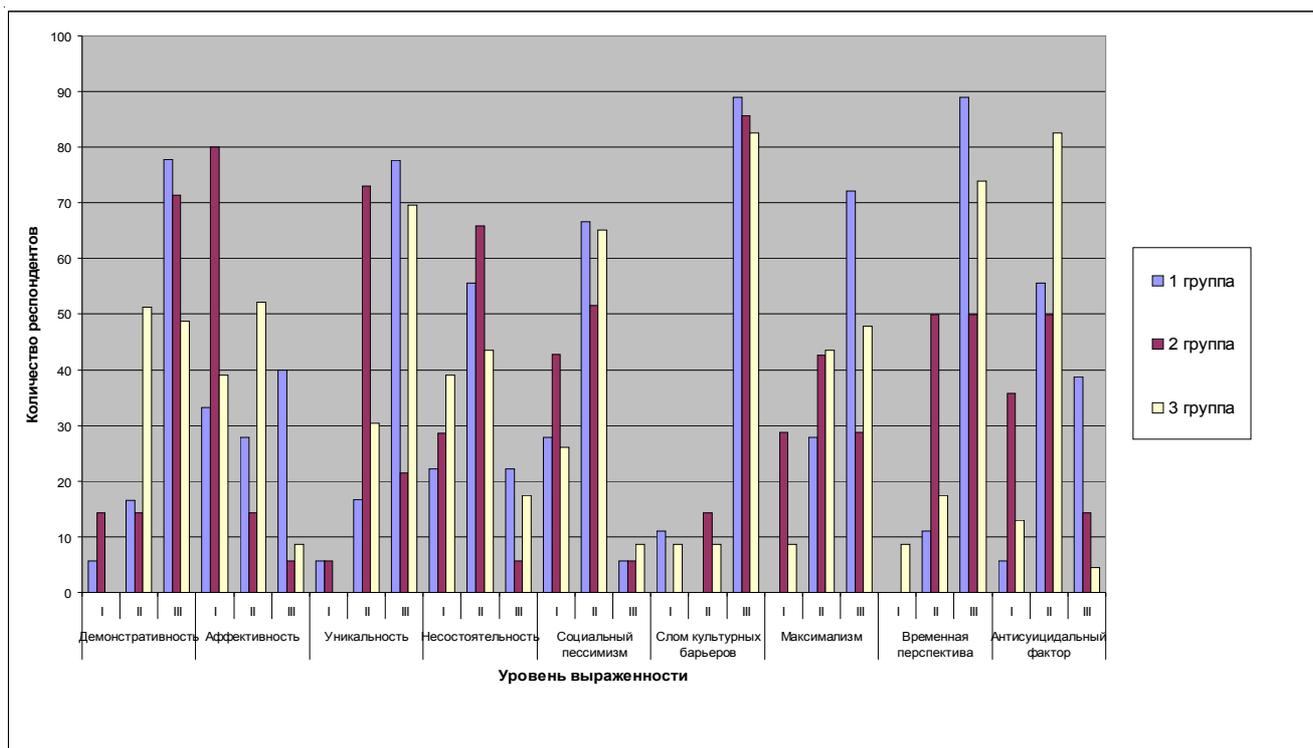


Рис. 2. Количественные показатели выраженности суицидальных намерений для трех групп

Примечание: I – высокий уровень суицидальных намерений; II – повышенный уровень суицидальных намерений; III – низкий уровень суицидальных намерений

не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением, где формулой внутреннего диалога может выступать – «вы все недостойны меня».

Что касается **2 группы** то видно, что по концепту аффективность 80,1% респондентов имеют высокие значения, 14,3% респондентов имеют повышенные значения. Следовательно, можно предположить, что у данных респондентов 2 группы присутствует явное доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации. Готовность реагирования на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально. В крайнем варианте может проявляться аффективная блокада интеллекта.

По концепту социальный пессимизм 42,8% респондентов 2 группы имеют высокие значения, 51,6% респондентов данной группы имеют повышенные значения. Следовательно, мы можем говорить о том, что у респондентов присутствует отрицание концепции окружающего мира, восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением, где формулой внутреннего диалога может выступать – «вы все недостойны меня».

По концепту несостоятельность 28,6% респондентов 2 группы имеют высокие значения, 65,8% респондентов данной группы имеют повышенные значения. Мы можем предположить, что у этого числа респондентов данной группы возможно проявление отрицательной концепции собственной личности, представлений о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, где формулой внутреннего диалога может выступать – «Я – плох».

По концепту временная перспектива 50% испытуемых имеют повышенные показатели, что может говорить о том, что данные респонденты сильно погружены в настоящую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем.

Следует обратить внимание на то, что по концепту уникальность 5,6% респондентов 2 группы имеют высокие значения, 73% респондентов данной группы имеют повышенные значения. Соответственно мы можем предположить то, что эти респонденты воспринимают себя и возможно собственную жизнь в целом как явление исключительное, не похожего на другие, следовательно,

подразумевающие исключительные варианты выхода из трудной жизненной ситуации, в частности повышен и риск выбора суицида.

Анализируя показатели **3 группы**, мы отмечаем, что по концепту аффективность и несостоятельность 39,1% респондентов имеют в большей степени высокие и повышенные значения. Эти показатели говорят об отрицательной концепции собственной личности. Респонденты видят свою несостоятельность, некомпетентность, ненужность. По концепту антисуицидальный фактор 13% респондентов имеют высокие показатели, 82,6% респондентов имеют повышенные показатели. Подобный разброс значений позволяет уточнить, что данные респонденты понимают чувство ответственности за близких и чувство долга.

Количественный и качественный анализ показал, что по концептам несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров между эмпирически выделенными группами существуют статистически значимые различия (Таблица 3). Достоверность различий была проверена с помощью t-критерия Стьюдента. Нами найдены значимые различия у 1 группы и 2 группы по концептам «несостоятельность» ( $t=3,81; 0,01$ ), «социальный пессимизм» ( $t=4,67; 0,01$ ), «слом культурных барьеров» ( $t=4,19; 0,01$ ). Значимые различия были обнаружены у 1 группы и 3 группы по концептам «несостоятельность» ( $t=3,9; 0,01$ ), «социальный пессимизм» ( $t=5,49; 0,01$ ), «слом культурных барьеров» ( $t=3,67; 0,01$ ). Значимые различия были обнаружены у 2 группы и 3 группы по концептам «демонстративность» ( $t=3,65; 0,01$ ), «аффективность» ( $t=5,16; 0,01$ ), «уникальность» ( $t=3,21; 0,01$ ), «несостоятельность» ( $t=4,19; 0,01$ ), «социальный пессимизм» ( $t=6,83; 0,01$ ), «слом культурных барьеров» ( $t=3,95; 0,01$ ), «временная перспектива» ( $t=2,02; 0,5$ ), «антисуицидальный фактор» ( $t=2,59; 0,5$ ).

Следовательно, значимые различия у 1, 2, 3 групп обнаруживаются по трем психодиагностическим концептам: несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров. По концептам несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров между 1 группой и 2 группой, 1 группой и 3 группой, 3 группой и 2 группой существует достаточно высокие уровни статистической значимости различий ( $p \leq 0,01$ ). По концептам демонстративность, уникальность между 2 и 3 группой выявлен достаточно высокий уровень статистической значимости различий ( $p \leq 0,01$ ). По концептам временная перспектива

Уровень значимости различий по опроснику суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой) между группами по t-критерию Стьюдента

Психодиагностический концепт	t-критерий Стьюдента 1 и 2 группы	t-критерий Стьюдента 1 и 3 группы	t-критерий Стьюдента 2 и 3 группы
Демонстративность	0,45	0,54	3,65**
Аффективность	1,22*	1,4*	5,16**
Уникальность	-1,3	-1,4	3,21**
Несостоятельность	3,81**	3,9**	4,19**
Социальный пессимизм	4,67**	5,49**	6,83**
Слом культурных барьеров	4,19**	3,67**	3,95**
Максимализм	-0,67	-0,94	0,88
Временная перспектива	-0,79	-0,88	2,02*
Антисуицидальный фактор	0,47	0,65	2,59*

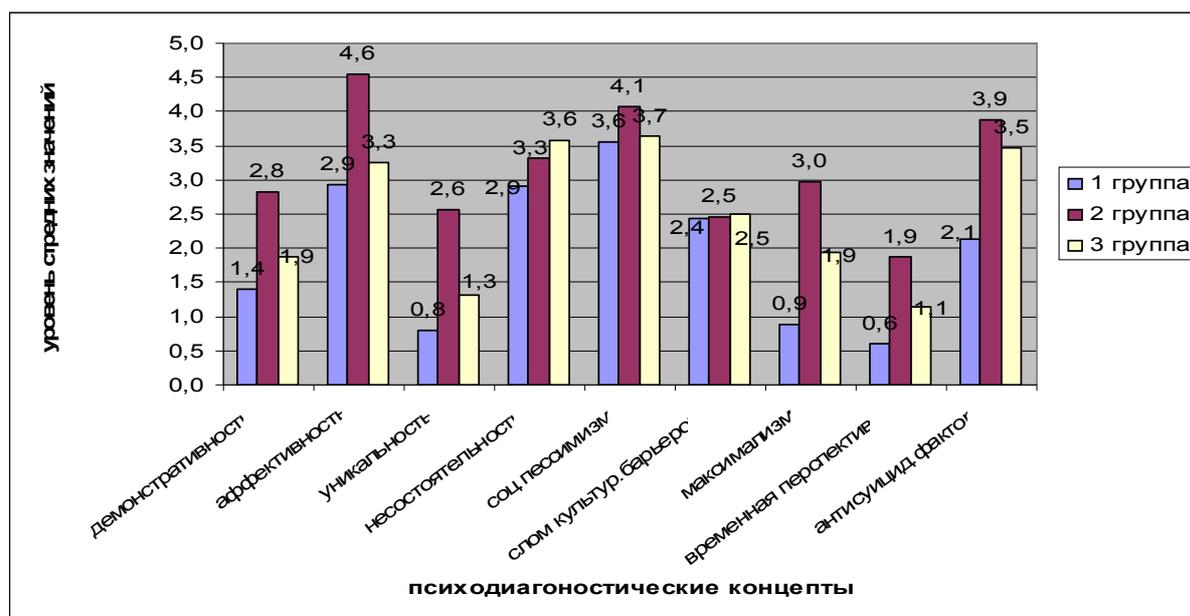
\* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ 

Рис. 3. Качественные показатели по суицидальным концептам для трех групп

и антисуицидальный фактор между 2 и 3 группой выявлен низкий уровень статистической значимости различий ( $p \leq 0,05$ ). По концепту максимализм статистически значимых различий между группами обнаружено не было.

Далее нами были проанализированы средние значения по выраженности суицидальных концептов для трех групп (рис. 3) и осуществлен корреляционный анализ с параметрами стрессоустойчивости.

Что касается анализа средних значений по суицидальным концептам, то для респондентов 1 группы характерны повышенные значения по аффективности (сред.знач.=2,92), несостоятельности (сред.знач.=2,91) и социальному пессимизму (сред.знач.=3,55).

Далее важно подчеркнуть обнаруженные статистически значимые корреляционные взаимосвязи по показателям стрессоустойчивости и суицидальным концептам в 1 группе.

Концепт демонстративность имеет прямую положительную корреляцию с показателем общего уровня стресса (0,505;  $p < 0,05$ ), самооценки стрессоустойчивости (0,55;  $p < 0,05$ ). Концепт аффективность имеет прямую положительную корреляцию

с повышенной реакцией на обстоятельства (0,545;  $p < 0,05$ ), со склонностью все излишне усложнять (0,507;  $p < 0,05$ ). Концепт уникальность имеет статистически прямую корреляцию с показателями общий уровень стресса (0,586;  $p < 0,05$ ) и предрасположенностью к психосоматическим заболеваниям (0,553;  $p < 0,05$ ). Концепт несостоятельность имеет статистически значимую положительную корреляцию с предрасположенностью к психосоматическим заболеваниям и отрицательную с самооценкой стрессоустойчивости (-0,515;  $p < 0,05$ ). Концепт слом культурных барьеров имеет отрицательную корреляцию с 1 шкалой (реакция на обстоятельства на которые мы не можем повлиять) (0,531;  $p < 0,05$ ). Концепт временная перспектива имеет статистически прямую корреляцию с самооценкой стрессоустойчивости (0,532;  $p < 0,05$ ) и 3 шкалой (предрасположенность к психосоматическим заболеваниям) (0,678;  $p < 0,01$ ).

Следовательно, мы можем сказать, что подростки данной группы дают оценку психотравмирующей ситуации эмоционально, воспринимая ее как сложную и неразрешимую. Подростки данной группы чувствуют свою ненужность и компетентность, за счет этого проявляется предрасположенность к психосоматическим

тическим заболеваниями и снижается самооценка собственной устойчивости в трудных ситуациях. Важно заметить, что не смотря на повышенные показатели по суицидальным концептам, обнаруженная корреляция антисуицидальный фактор с конструктивными способами преодоления стрессов (0,512;  $p < 0,05$ ), говорит, что у подростков снижен глобальный суицидальный риск за счет использования конструктивных способов преодоления стрессов.

Если обратить внимание на рис. 3, то для респондентов 2 группы характерны высокие значения по концептам аффективность (сред.знач.=4,55), социальный пессимизм (сред.знач.=4,07), повышенные значения выявлены по концептам несостоятельность (сред.знач.=3,32), демонстративность (сред.знач.=2,82), уникальность (сред.знач.=2,55), временная перспектива (сред.знач.=2,97).

Корреляционный анализ во 2 группе показал следующие результаты. Концепт «Демонстративность» имеет прямую положительную корреляцию со склонностью все излишне усложнять (0,536;  $p < 0,05$ ). Концепт «Аффективность» имеет обратную отрицательную корреляцию с общим уровнем стрессоустойчивости (-0,545;  $p < 0,05$ ). Концепт «Уникальность» имеет прямую положительную корреляцию с самооценкой стрессоустойчивости (0,602;  $p < 0,05$ ). Концепт «Несостоятельность» имеет прямую положительную корреляцию с психосоматическими заболеваниями (0,552;  $p < 0,05$ ), с реакцией на обстоятельства на которые не можем повлиять (0,592;  $p < 0,05$ ). Концепт «Социальный пессимизм» имеет прямую положительную корреляцию и показателем 4 шкалы (деструктивные способы преодоления стрессов) (0,570;  $p < 0,05$ ). Концепт «Максимализм» имеет статистически значимую обратную (отрицательную) корреляцию с деструктивными способами преодоления стрессов (-0,555;  $p < 0,05$ ).

Данные значения свидетельствуют о том, что подростки во 2 группе имеют высокие показатели по большинству суицидальных концептов. За счет повышенной эмоциональной реакции на стресс-фактор, уменьшается общий уровень стрессоустойчивости. Подростки воспринимают мир как враждебный, чуждый, отделяя себя от него, используя деструктивные способы в стрессовых ситуациях. Подростки этой группы хотят привлечь к себе внимание со стороны окружающих, однако, они придают ситуации слишком мрачный и сложный характер.

Как видно из рис. 3 у респондентов 3 группы имеют повышенные значения по психодиагностическим концептам аффективность (сред.знач.=3,25), несостоятельность (сред.знач.=3,58), социальный пессимизм (сред.знач.=3,65), антисуицидальный фактор (сред.знач.=3,47).

Можно проследить, что уменьшение у подростков ощущения несостоятельности и социального пессимизма ведет к увеличению общего уровня стрессоустойчивости (-0,505;  $p < 0,05$ ). А также с уменьшением социального пессимизма увеличивается самооценка стрессоустойчивости. У подростков данной группы обнаружилась положительная корреляция антисуицидального фактора (0,596;  $p < 0,05$ ) и отрицательная временной перспективы (-0,501;  $p < 0,05$ ) с **конструктивными способами преодоления стрессов**, что говорит о том, что подростки **понимают ответственность перед близкими**

Важно отметить, что в каждой их трех групп выявлены высокие и повышенные показатели по всем суицидальным концептам, что говорит о том, что существует суицидальный риск. На наш взгляд, важность данного исследования суицидальных проявлений заключается в выявлении лиц (даже если выборка имеет небольшой процент) с суицидальными склонностями и проведения своевременной психокоррекционной и профилактической работы.

Также обнаружили дополнительные категории факторов, касающиеся учебной деятельности, будущей профессии, предстоящих экзаменов. Негативные высказывания касались страхов, вины перед близкими, пессимистического взгляда на будущее и мир, оценивание жизни после смерти как положительного продолжения, началом другой жизни.

Осуществленный сравнительно-сопоставительный анализ взаимосвязи суицидальных проявлений у подростков с различным уровнем стрессоустойчивости обнаружил особенности суицидальных проявлений при определенной выраженности стрессоустойчивости. Особенности суицидальных проявлений с высоким уровнем стрессоустойчивости являются: аффективность, несостоятельность, социальный пессимизм, со средней степенью выраженности остальные параметры суицидальных проявлений выражены слабо. Для подростков с низким уровнем стрессоустойчивости характерна наибольшая степень выраженности по суицидальным концептам, следовательно, мы можем говорить о повышенной склонности к суицидальному риску респондентов, не умеющих конструктивно преодолевать стрессовые ситуации. Данные результаты можно использовать при разработке коррекционно-развивающих программ по профилактике суицидальных проявлений в подростковом возрасте, учитывая индивидуальную неповторимость развития личности.

\* Статья печатается при финансовой поддержке гранта РГНФ и Правительства Оренбургской области № 13-16-56009а

#### Библиографический список

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – № 1. – Т. 15.
2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М., 1995.
3. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. – М., 1983.
4. Шнейдман, Э. Душа самоубийцы. – М., 2001.
5. Зубова, Л.В. О проблеме психологии асоциальной личности в современном российском обществе с позиции интегративного подхода // Вестник ОГУ. – 2013. № 2(151).
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла / под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М., 1990.
7. Амбрумова, А.Г. Предупреждение самоубийств / А.Г. Амбрумова., С.В. Бородин, А.С. Михлин. – М., 1980.
8. Амбрумова, А.Г. Диагностика суицидального поведения./ А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко. – М., 1980.
9. Исаев, Д.С. Психология суицидального поведения. – Самара, 2000.
10. Кондратенко, В.Г. Девиантное поведение у подростков. – Минск, 1988.
11. Епанчинцева, Г.А. Интеграционные тенденции в развитии методов психологического исследования / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская // Сибир. психол. журн. – 2011. – № 39.
12. Епанчинцева, Г.А. Развивающая психологическая диагностика саморазвития и самоорганизации личности / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская. – Germany, 2012.
13. Зубова, Л.В. Информационно-когнитивный подход к методологии генезиса асоциальной личности: монография. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Ancihferova, L.I. Lichnostj v trudnihkh zhiznennihkh usloviyakh: pereosmihslenie, preobrazovanie situacij i psikhologicheskaya zathita // Psikhhol. zhurn. – 1994. – № 1. – Т. 15.
2. Bodrov, V.A. Psikhologicheskij stress: razvitie ucheniya i sovremennoe sostoyanie problemih. – М., 1995.
3. Kitaev-Smihk, L.A. Psikhologiya stressa. – М., 1983.
4. Shneyjdman, Eh. Dusha samoubijyicij. – М., 2001.
5. Zubova, L.V. O probleme psikhologii asocial'nojy lichnosti v sovremennom rossijskom obthestve s pozicii integrativnogo podkhoda // Vestnik OGU. – 2013. № 2(151).
6. Frankl, V. Chelovek v poiskakh smihsla / pod red. L.Ya. Gozmana, D.A. Leontjeva. – М., 1990.
7. Ambrumova, A.G. Preduprezhdenie samoubijystv / A.G. Ambrumova., S.V. Borodin, A.S. Mikhlin. – М., 1980.
8. Ambrumova, A.G. Diagnostika suicidal'nogo povedeniya./ A.G. Ambrumova, V.A. Tikhonenko. – М., 1980.
9. Isaev, D.S. Psikhologiya suicidal'nogo povedeniya. – Samara, 2000.
10. Kondratenko, V.G. Deviantnoe povedenie u podrostkov. – Minsk, 1988.

11. Epanchineva, G.A. Integracionnihe tendencii v razvitii metodov psikhologicheskogo issledovaniya / G.A. Epanchineva, T.N. Kozlovskaya // Sibir. psikhol. zhurn. – 2011. – № 39.
12. Epanchineva, G.A. Razvivayutaya psikhologicheskaya diagnostika samorazvitiya i samoorganizacii lichnosti / G.A. Epanchineva, T.N. Kozlovskaya. – Germany, 2012.
13. Zubova, L.V. Informacionno-kognitivniy podkhod k metodologii genezisa asocijalnoy lichnosti: monografiya. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 372.853

**Baskov S.V. FORMATION AT STUDENTS OF ABILITY TO INFORMATION AND INFORMATIVE ACTIVITY WHEN TRAINING IN PHYSICS.** This paper proves need of development of abilities of students to information and informative activity and changes of structure of activity of students in educational process in the conditions of transition to a new stage development of informatization society.

*Key words:* abilities, information and informative activities, society informatization, information sources.

**С.В. Басков**, аспирант Челябинского гос. педагогического университета, г. Пласт, E-mail: baskovsv@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ К ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

В работе обоснована необходимость развития способностей учащихся к информационно-познавательной деятельности и изменения структуры деятельности учащихся в учебном процессе в условиях перехода на новый этап развития информатизации общества.

*Ключевые слова:* способности, информационно-познавательная деятельность, информатизация общества, информационные источники.

Динамичность обновления содержания информации в XXI веке показывает, что информация содержит в различных формах новые знания, без усвоения которых немислима подготовка специалистов завтрашнего дня. В XXI веке процесс усвоения информации, развития знаний, умений и навыков учащихся и студентов кардинально отличается от того, как он осуществлялся десятилетием ранее, поскольку сейчас он протекает в динамике резко изменяющихся условий среды и требований, предъявляемых современным информационным обществом. Приведем факты, подтверждающие наличие этих отличий:

- в начале XXI века наблюдается явление информационного резонанса;
- осуществляется информатизация общества и всех сфер человеческой деятельности;
- увеличение объема информации привело к сокращению времени на изучение учебного материала в школьной программе;
- развитие новых информационных технологий способствовало созданию быстрых способов поиска информации;
- появление новых источников информации;
- идет научно-информационный прогресс;
- все меньше учащихся, студентов учебных заведений обращаются за помощью к основному источнику информации XX века – книге;
- на протяжении 2000-2013 годов наблюдается резкий спад в уровне естественнонаучных знаний учащихся, читательской грамотности и т.д.

Данные отличия показывают положительные и отрицательные аспекты влияния информатизации образования на качество подготовки выпускников. Сам специалист в условиях информатизации общества должен постоянно саморазвиваться, а это возможно только тогда, когда в процессе подготовки (обучения) он будет развивать способности к информационно-познавательной деятельности, которые впоследствии преобразуются в умения и компетенции. Запущенный процесс модернизации системы образования с использованием системно-деятельностного и компетентностного подходов, дает понять, что в условиях протекающей информатизации общества необходимо менять сам процесс обучения. Логично, что насыщение образовательного процесса информационными ресурсами раскрывает возможности широкого спектра профессионального личностного самоопределения и высокий уровень образовательной и научно-исследовательской деятельности. Следует заметить, что в реальности мы получаем жесткое противоречие, заключающееся в отсутствии активной субъектной позиции в образовательном процессе – современная система образования не может развить способности

учащихся продуктивно перерабатывать информацию для установления точки опоры своего личностно-профессионального развития. До сих пор учащиеся используют технологии сети Интернет для создания презентаций, подготовки рефератов, содержание и суть которых не сохраняется в их сознании. Они успешно используют поиск информации, находят ее, но не перерабатывают и не воспринимают. С.И. Гессен писал о том, что само обучение «...заключается не в том, чтобы сделать человека умнее, но в том, чтобы сделать его ум культурнее», важно понимать, что в процессе обучения ребенок открывает для себя новые знания, изученные ранее старшими поколениями, и постепенно раздвигает границы своего опыта [1]. Накопление опыта приводит к формированию специфических способностей человека, которые позволяют развивать ему те области познания, как в интеллектуальном, так и в материальном плане, к которым он проявляет повышенный интерес.

Развитие способностей человека осуществлять деятельность связано с тем, как реализуется деятельностный подход в процессе обучения. Долгое время школа находилась на позиции «знаниевого» подхода, при котором основной задачей образования считалось формирование у обучаемых прочных систематизированных знаний, умения и навыки выступали второстепенными компонентами. Знаниевый и владениевый компоненты, рассмотренные в ФГОС нового поколения, указывают на то, что знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Принцип «знать» – значит выполнять действия, связанные с некоторыми знаниями, то есть познавать новое в процессе выполнения каких-либо действий [2]. Следует заметить, что в условиях перехода общества на новый уровень информационного взаимодействия должна осуществляться информационно-познавательная деятельность, являющаяся ключевой в развитии информационного общества.

Для информационного общества характерны следующие признаки:

- увеличение роли информации и информационных технологий в жизни общества;
- возрастание числа людей, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг;
- создание информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие.

Данные признаки нацеливают само общество на необходимость замены экономической структуры, основанной на тяжелой промышленности, структурой базирующейся на наукоемких отраслях человеческой деятельности, широкое использование достижений мировой науки и техники, развитие интеллекта – все это лежит на плечах «способного» будущего поколения.

На основе вышесказанных слов, можно сделать вывод, что информация является ключевым компонентом информационного общества, которое вынуждено предъявлять перед системой образования жесткие требования, позволяющие подготавливать специалистов, способных успешно выполнять деятельность, связанную с информационным циклом. Выделим основные требования, предъявляемые информационным обществом к системе образования. Современный выпускник школы должен:

- быть полностью адаптирован к среде информационного общества;
- уметь инкапсулировать информацию и доказывать ее полезность;
- уметь «фильтровать» полученную информацию;
- уметь производить, обрабатывать, и реализовывать информацию, поскольку в условиях нового этапа информатизации общества основной движущей силой становится производство информационного продукта, а не материального.

В соответствии с требованиями информационного общества должны, начиная с начальных этапов обучения, формироваться способности учащихся к информационно-познавательной деятельности.

Рассмотрим различные точки зрения ученых на понятия «способность» и «информационно-познавательная деятельность». С.Л. Рубинштейн понимал под способностями «... сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [3]. Б.М. Теплов выделил три признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого учеными:

- способности — это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;
- особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей;
- способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения [4].

На основе вышесказанных слов сделаем вывод, что способность человека является не умениями и навыками, а условием развития последних. В.Н. Дружинин предлагает рассматривать любую способность с трех позиций: интеллекта, обучаемости и креативности [5]. С позиции интеллекта учащегося, невозможно определить, какими способностями он обладает, мы можем выяснить это только при определении степени обучаемости. Обучаемость — это есть способность к приобретению знаний, а креативность является общей творческой способностью к преобразованиям полученных знаний, развитие воображения, порождение гипотез, постановка каких-либо исследовательских задач, и как следствие, развитие способности к осуществлению научно-исследовательской деятельности. Анализ работ И.Ф. Харламовой, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной показывает, что результатом познавательной деятельности является формирование у учащихся мотивации учения и обучения их навыкам добывания информации [6]. Таким образом, познавательная деятельность подразумевает под собой осуществление комплекса взаимосвязанных элементов, полностью поглощающих креативность и интеллект, которыми должны обладать учащиеся, чтобы успешно достичь поставленных целей. Фактически она определяется:

- способностью учащихся самостоятельно и мотивированно организовывать исследования несложных реальных связей и зависимостей;
- способностью определения существенных характеристик изучаемого объекта;
- умением самостоятельно осуществлять выбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов;
- способностями организовать учебно-исследовательскую работу, выдвигать гипотезы, проверять их и прогнозировать результаты;
- умением отвечать на вопрос: «Что произойдет, если...»;
- способностью самостоятельно создавать алгоритмы решения задач исследовательского характера, объяснять полученные результаты [7].

Необходимо понимать, что познавательная деятельность, исходя из функций деятельности, преследует не только освое-

ние личностью новых знаний, она направлена на адаптацию личности к постоянно изменяющимся условиям. Деятельность информационно-познавательного характера является в большей степени адаптивным видом познавательной деятельности. Нельзя исключать, что результат достижения цели в процессе познавательной деятельности во многом зависит от заинтересованности учащегося в определенной области познания. Это ярко выражено в динамике изменения количества учащихся, студентов, увлекающихся физикой и информатикой. В XX веке информационные технологии развивались относительно медленно по сравнению с фундаментальной наукой. В основу научно-технического прогресса легло создание искусственного интеллекта, информационно-вычислительной техники, что фактически дало толчок к развитию новой стадии информационного общества. Все это привело к огромному оттоку интеллектуальных ресурсов из одной области познания в другую. Также был задействован закон Мура, суть которого заключается в том, что все технологии, разработки информационно-вычислительной техники должны работать быстрее и быть минимизированными. В настоящее время он перестает действовать, так как сам процесс минимизации цифровых устройств и их быстродействие достигли максимальной точки развития:

- ученые научились управлять сигналами на атомарном уровне;
- разработки элементов электронно-вычислительных устройств ведутся по 4 – 10 нанометровым технологиям.

Следует заметить, что избежать технологического тупика в данной ситуации позволит только развитие фундаментальной науки.

Особенностью перехода общества на новый этап информатизации является изменение структуры информационного обеспечения. Основными источниками информации в XX веке являлись собственные наблюдения, учитель, учебники, научные журналы и СМИ (рис.1).

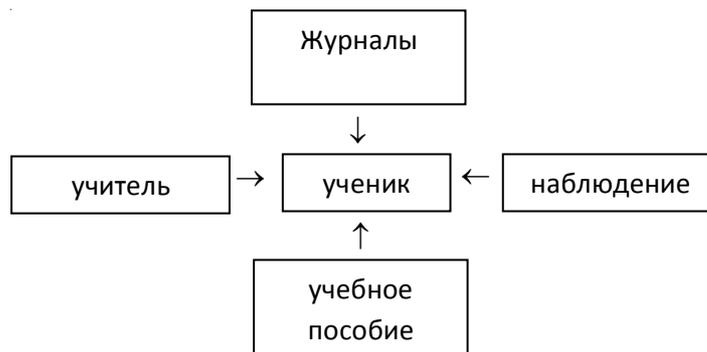


Рис. 1. Система информационного обеспечения в XX веке

В настоящее время учащиеся редко открывают учебное пособие с целью получения знаний. Причиной данного парадокса является использование более быстрых и эффективных способов поиска информации, с помощью которых находится только необходимая информация, нужная для выполнения какого-либо задания. Новые способы поиска информации эффективны только в скорости их нахождения, но никак не в эффективности их усвоения, полученная учащимися информация носит не познавательный, а чисто потребительский характер. Чаще всего подобная информация искажает реальное восприятие физической картины мира учащимися, поскольку поступает в их сознание в готовом виде и, что не менее важно, часто бывает недостоверной. Информационный доступ в XXI веке осуществляется по пути, представленному на схеме (рис. 2).

На схеме, представленной на рис. 2, мы видим, что основным источником информации становится Интернет. В процессе информационно-коммуникационной деятельности учащиеся взаимодействуют с информационно-познавательным полем, в котором они практически не производят отбор важной информации и ее систематизацию. Сама информационная система или среда предоставляет по запросу учащегося готовую информацию в «сыром» виде, для которой фактически неопределена ее полезность и достоверность. Делаем вывод, что в процессе информационно-коммуникационной деятельности не происходит



Рис. 2. Система информационного обеспечения в XXI веке

развитие способностей учащихся самостоятельно извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую информацию для решения поставленных задач. Между двумя видами человеческой деятельности существует связь, с помощью которой определяются условия успешности развития информационного общества. Достаточно рассмотреть два элемента, входящих в информационно-коммуникационную деятельность и в познавательную. Познавательная деятельность, в которую входят совокупность способностей, например, определения существенных характеристик объекта, подразумевает работу с информацией. В информационно-коммуникационной деятельности также осуществляется работа над информацией. Делаем вывод, что объектом деятельности в обоих случаях является информация, с той только разницей, что в процессе познавательной деятельности учащиеся открывают для себя новые знания, скрытые в информации, и, сами способности учащихся к познавательной деятельности являются условием развития информационной культуры человека. Если у учащегося есть желание познать новое, то на рефлекторном уровне обязательно активизируется информационно-коммуникационная деятельность.

Информационно-познавательная деятельность включает в себя элементы:

- информационно-коммуникационной деятельности;
- познавательной деятельности;
- исследовательской деятельности.

Поясним сказанное на примере раздела «Физика частиц».

Активизационным фактором информационно-познавательной деятельности является поиск исследовательских задач. Осуществление информационно-познавательной деятельности учащихся при изучении физики частиц имеет важные отличительные черты, но это не означает, что другие области сферы человеческой деятельности не важны. Во-первых, это научная новизна и современность. Сама по себе современность и обширный интерес общественности к этой науке позволяют правильно и в короткие сроки построить правильную структуру информационно-познавательной деятельности, чтобы не вызвать обратной отрицательной связи и осуществить формирование способностей учащихся к информационно-познавательной деятельности. Исследования по физике частиц, осуществляемые в процессе информационно-познавательной деятельности учащимися, позволит сформировать в их сознании:

- основные аспекты свойств микромира и экстраполировать их на макроуровень (знаниевый компонент);
- развивать умения осуществлять исследовательскую деятельность (владениевый компонент).

Ценность исследовательской деятельности состоит в том, что она требует привлечения предшествующего опыта учащегося для ее осуществления, что способствует установлению преемственных связей между новыми и уже усвоенными знаниями, формированию целостной картины мира. Организация исследовательской деятельности на учебных занятиях дает реальную возможность оптимизации образовательного процесса. Учитывая динамику развития современной науки в условиях информатизации общества, процесс синтеза новых знаний должен быть непрерывным. Поэтому наука не просто требует развития у учащихся элементов исследовательской деятельности, как будущих интеллектуальных ресурсов, способных ее осуществлять, а акцентирует внимание образовательных учреждений на то, чтобы фрагментарное включение методов научно-исследовательской

деятельности было заменено целенаправленным, систематизированным и непрерывным процессом развития способностей учащихся осуществлять исследовательскую деятельность. Формируется громадный ресурс интереса к физическому познанию и определенный стиль проблемно-поисковой деятельности учащихся, который выделяет основные пункты деятельности учащихся:

1. Ознакомление с предметной областью, содержание предстоящего исследования (информационно-поисковая деятельность).

2. Столкновение с проблемой, формулирование целей и задач исследования (развитие способности к исследовательской деятельности).

3. Сбор фактов и данных об изучаемом явлении или объекте, инкапсуляция информации и определение ее достоверности (компонент информационно-познавательной деятельности).

4. Экспериментальное (теоретическое) исследование: выдвижение гипотез, моделирование эксперимента (исследовательская деятельность).

5. Построение объяснения, следствия (способность доказать полезность новой информации).

6. Формирование выводов и оформление проделанной работы (информационно-коммуникационная деятельность).

Сформируем целостное понятие «способность к информационно-познавательной деятельности».

**Способность к информационно-познавательной деятельности** — это совокупность способностей, определяющих условия успешного усвоения информации и ее создания, и направленных на получение и преобразование информации с целью решения исследовательских задач. Информационно-познавательная деятельность учащихся носит ценностно-смысловой, индивидуально-деятельностно-практический характер и является фактором академической успешности учащихся. Эффективное развитие способности к информационно-познавательной деятельности у учащегося предполагает возможность в процессе решения отбирать, структурировать и использовать на практике необходимую информацию. Поскольку информационно-познавательная деятельность связана с исследовательской, то она носит творческий характер и ориентирована на получение новых знаний.

Информационно-познавательная деятельность осуществляется в несколько этапов:

1. Поиск источников, в которых предполагается обнаружить информацию о новых знаниях.

2. Получение информации. На данном этапе осуществляется отбор источников, проверяется достоверность информации на основе приобретенных ранее знаний.

3. Анализ информации. Проверяется адекватность найденной информации и возможность применения этой информации для решения поставленной проблемы.

4. Инкапсуляция информации. Здесь предполагается использование отборной информации на практике, в процессе осуществления эксперимента учащиеся будут учитывать полученную информацию и пытаться найти на исследуемом объекте факты полезности выявленной информации.

5. Передача информации. Элемент информационно-коммуникационной деятельности, при которой возможно с помощью различных методов передать созданную информацию другим. Учащиеся сами становятся не только создателями информации, но и их источником, здесь предполагается организация образовательного процесса с помощью технологий сети Интернет.

6. Хранение информации. Это завершающий этап информационно-познавательной деятельности учащихся, который подразумевает отображение новой информации в информационно-познавательном поле.

Выясним, в каком случае осуществляется информационно-познавательная деятельность учащихся. Небольшой эксперимент был осуществлен на учащихся седьмого класса. Было сформировано три группы, которым предложили решить исследовательскую задачу. С помощью предложенного оборудования они должны были выяснить, при какой минимальной высоте  $h$  шарик массой  $m$  будет совершать мертвую петлю. Для решения

задачи исследовательского характера первой группе было предложено найти и изучить теорию, работая с источником информации — учебником, второй группе был обеспечен доступ к системе поиска информации «Google», а третья группа работала при наличии только экспериментальной установки и полученных ранее знаний: потенциальная энергия, кинетическая энергия и закон сохранения энергии. Учащиеся второй группы быстро нашли необходимую информацию, однако, не вдумываясь в условия задачи и эксперимента, который необходимо было осуществить на установке, они выписали из источника данные, их анализ и выводы, и посчитали задание выполненным, несмотря на то, что необходимо было выполнить измерение физических параметров самого тела и установки. В результате учащиеся первой группы выполнили копирование готовой информации, которая является недействительной для реальной установки. Делаем вывод, что ни какой речи о развитии способности у учащихся к информационно-познавательной деятельности говорить нельзя. Учащиеся первой группы, которым был предложен в качестве источника информации учебник, усвоили готовую информацию, в которой четко было прописано, что необходимо сделать, они действовали по готовому плану, определив экспериментально физические параметры тела, законы. Ответить на вопросы такого характера «Что будет, если...», они не смогли. Третья группа руководствовалась только своими первоначальными знаниями о массе, скорости и энергии. Они сумели экспериментально установить зависимость траектории движения шарика от высоты, сделали правильные выводы, соответственно смогли ответить на вопросы «Что будет, если...».

Работа была проведена тремя группами, остается выяснить, в какой группе учащиеся осуществляли информационно-познавательную деятельность? Мы видим, что использованная технология сети Интернет в образовательном процессе привела к худшему результату. Не противоречим ли мы сами себе, указывая на то, что информационные технологии способствуют развитию будущего специалиста, дееспособного в совре-

менном информационном обществе его развивать? Разрешим данный парадокс. Определим, какую деятельность выполняла каждая группа.

Первая группа выполняла стандартную лабораторную работу. Действуя по плану, и, обладая конкретным набором готовой информации, они успешно справились с задачей, поставленной перед ними. Они осуществляли в большей степени практическую составляющую исследовательской деятельности (практическая деятельность). Предоставленная информация в готовом виде ставила перед учащимися совершенно иную задачу — провести эксперимент, осуществить измерения и расчет физических величин и сделать вывод.

Третья группа выглядит самой перспективной, поскольку учащиеся не имели доступа к информационным источникам, добились поразительных результатов. Следует заметить, что их деятельность была максимально приближена к научно-исследовательской деятельности, поскольку они руководствовались только своими знаниями и способностями.

Со второй группой все гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд. Они успешно осуществили два этапа информационно-познавательной деятельности: поиск необходимой информации и получение информации. Проблема возникла на этапе инкапсуляции информации и ее применения. Найденная с помощью информационных технологий информация являлась актуальной для решения задачи исследовательского характера, здесь прослеживается элемент информационно-коммуникационной деятельности. Однако учащиеся не смогли ее правильно применить и оценить достоверность. Таким образом, помимо того, что учащиеся должны уметь ориентироваться в информационном пространстве, они должны находить необходимую информацию, применять ее на практике, создавать новые знания и инкапсулировать новую информацию. Данную задачу на сегодняшний момент мы считаем наиболее актуальной для решения проблемы овладения информационно-познавательной деятельностью учащимися.

#### Библиографический список

1. Гессен, СИ. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Федеральный государственный стандарт второго поколения общего образования (ФГОС ОО).
3. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959.
4. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
5. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 1999.
6. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.
7. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982.

#### Bibliography

1. Gessen, SI. Osnovih pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu. – M., 1995.
2. Federalniy gosudarstvenniy standart vtorogo pokoleniya obshchego obrazovaniya (FGOS OO).
3. Rubinshteyn, S.L. Principih i puti razvitiya psikhologii. – M., 1959.
4. Teplov, B.M. Problemih individualnihkh razlichiy. – M., 1961.
5. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey. – SPb., 1999.
6. Thukina, G.I. Aktivizaciya poznatel'noy deyatel'nosti uchast'nikhsya v uchebnoy processe. – M., 1979.
7. Shamova, T.I. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 378.046

**Dudko V.V. PEDAGOGICAL INTENTIONALITY AS COMPETENCE OF THE TEACHER.** Presents the results of theoretical and empirical study of a new phenomenon – pedagogical intentionality. Describes the results of ascertaining stage of the research. Identified own interpretations of the basic categories of research, criteria and indicators pedagogical intentionality

**Key words:** intention, pedagogical intentionality, teacher, meaning.

**В.В. Дудко, методист каф. информационных технологий Приморского краевого института развития образования, г. Владивосток, E-mail: vika.v.\_@rambler.ru**

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования нового феномена – педагогической интенциональности. Описаны результаты констатирующего этапа исследования. Выявлены авторские трактовки базовых категорий исследования, критериев и показателей педагогической интенциональности.

**Ключевые слова:** интенция, педагогическая интенциональность, учитель, смысл.

Современной педагогической наукой признано, что в настоящее время развивается принципиально новая образовательная парадигма, которая отвечает вызовам нынешнего этапа развития общества.

Актуальность исследования интенциональности учителя, как направленности на определенный предмет, обусловлена несколькими факторами: формирование информационной образовательной среды образовательных учреждений; введение ФГОС общего образования; изменения в системе повышения квалификации учителей; необходимость ценностно-смыслового подхода в повышении квалификации учителей – все это меняет и трансформирует предмет направленной профессиональной деятельности учителя, а значит и его интенциональность. Под интенциональностью Р. Мэй имеет в виду «структуру, которая придает смысл переживанию».

Под компетентностным подходом мы понимаем такую образовательную стратегию, которая направлена на выявление основных принципов, целей и результатов образования, которые не ограничиваются знаниями, а учитывают виды, способы деятельности, которые предполагают определенную организацию образовательного процесса.

Наиболее важной составляющей образовательного процесса мы, вслед за отечественными психологами и педагогами, представляем культуру-исторической психологии, личностно-деятельностного подхода, личностно-ориентированного подхода считаем активность личности учащегося. В системе повышения квалификации учитель выступает в качестве учащегося, а также несет в себе источник активности как в качестве такового, так и в качестве педагога- методиста и организатора будущего образовательного процесса, его интенция может быть связана со всеми этими компонентами субъектного опыта. Вопрос определения его интенциональности, следовательно, предмета его направленности в данном случае сложен.

А.А. Вербицкий связывает развитие образовательной системы с инновационным опытом, развитой психолого-педагогической теорией, обобщающей опыт, создаваемых новых педагогических технологий в образовательной практике; и внешним – административным ресурсом, который всегда доминирует в периоды кардинальных изменений в обществе.

В качестве внешнего фактора повышения квалификации учителя выступают принятые законы, ФГОС, финансовые рычаги образования.

Инновационный опыт учителя, инициированный им самим на основе психолого-педагогической теории, без внешнего влияния приобретает крайне редко, однако такой опыт по определению интенционален. Вместе с тем в процессе повышения квалификации существуют уникальные возможности «вовлечь» учителей в инновационный процесс, для этого необходимо использовать их личностно-профессиональные мотивы, ценности и смыслы.

Важность изучения интенции учителя, как причины проявления активности в образовательной системе объясняется теми смыслами, пристрастностью и субъектным опытом, которые обнаруживаются у субъектов образовательного процесса и, прежде всего – у учителя и учеников. В.П. Зинченко пишет, что смысл создает пристрастность человеческого сознания и выражает укорененность индивидуального сознания в бытии человека. Исследования смысловой сферы сознания в психологии связаны с анализом воплощения смысла в значениях (глубоко интимный, психологически содержательный процесс; во всей полноте проявляется в художественном творчестве), извлечения (вычерпывания) смыслов из ситуации или наделения ситуации смыслом.

Педагогическая интенция – феномен деятельности учителя, обнаруживающий преднамеренное проектирование компетенционного приращения ученика и его заданность во всех элементах деятельности.

Для исследования феномена педагогической интенциональности мы анализировали интерпретации высказываний известных людей, предложенные учителям в качестве стимульного материала в процессе повышения квалификации.

Желая акцентировать внимание на детерминирующей в развитии роли деятельности, мы неоднократно предлагали учителям выбрать и прокомментировать одно из высказываний о деятельности, экстраполировав их на ситуацию учебного процесса. Ожидая раскрытия роли активности учащегося, мы обратили внимание, на то, что интерпретации в значительной степени говорили о собственной активности учителя. Например: «Учи-

тель только открывает дверь, а войти в нее должен ты сам»: «Учитель должен развить интерес, объяснить все ребенку, а каждый человек возьмет столько, сколько ему нужно; безусловно, что каждый педагог должен научить каждого ребенка быть самостоятельным, подготовить его к вступлению во взрослую жизнь безбоязненно, уверенно, суметь найти себя там и реализовать».

«Где нет простора для проявления способностей, там нет и способностей»: «Бывает, что в классе нет способных детей, и тогда учителю там нечего делать, и поэтому нет простора для развития способностей».

Данные, подтверждающие выявленную интенцию, были обнаружены и в ответах на другие вопросы. Часть ответов имела непосредственное отношение к учителю, а часть косвенное: «все-сторонне развитый педагог»; «видеть ученика как развитую личность, умеющую ориентироваться в современных условиях, любящих свою страну»; «душа», «ребенка надо уважать, это бывает очень трудно, когда долго не знаешь за что»; «личность надо видеть в каждом», «помочь ребенку понять, что он – личность»; «личность – школьник со своей жизненной позицией, ценностями, с которыми необходимо считаться, ломать ее нельзя, необходимо только отшлифовать»; «каждый человек должен иметь свою точку зрения, к каждому ученику нужно подходить индивидуально»; «каждый – личность, помоги ей развиться!».

При исследовании качественных составляющих образа ученика, мы обнаружили, что около 10% ответов содержали «лишние» высказывания, апеллирующие к учителю как источнику активности и предмету, на который направлено внимание педагога.

Непосредственные наблюдения также показывают, что при проектировании урока, в большинстве случаев учителя определяют в качестве его цели элементы собственной активности, прикладывая в дальнейшем значительные усилия для их осуществления. На вопрос: «Что хотите получить от ученика (качества, поведение)?», большинство учителей отвечают, доказывая актуальность преподаваемого предметного содержания.

На основании: 1) анализа данных анкет посредством проведения первого феноменологического различия; 2) материалов интерпретационного теста; 3) контент анализа целей урока; 3) наблюдений проектирования урока в ходе повышения квалификации, мы пришли к нижеследующим выводам.

1. Педагогическая интенциональность учителя может быть выявлена и охарактеризована на основании выделения в высказываниях предмета педагогической деятельности методом первого феноменологического различия.

2. В осознании учителем смысла образовательной деятельности в значительной степени интенционирован образ учителя, а образ ученика определяется нами имманентным содержанием высказывания, и не сопровождается интенциональной деятельностью сознания.

3. Выявленная ситуация, когда «явление предмета признается за сам предмет», создает иллюзию направленности образовательного процесса, детерминированного учителем, на ученика.

4. Неочевидность интенции и наши наблюдения позволяют определить интенциональность педагогической деятельности в значительной степени как первичную (бессознательную).

5. Существует необходимость развития педагогической интенциональности как личностно – профессиональной способности учителя.

Педагогическую интенциональность мы рассматриваем как компетенцию учителя, выражающуюся в готовности ставить в качестве основной цели педагогической деятельности компетенционные приращения ученика – иметь осознанные представления о типах, видах компетенций ученика и их источниках. В качестве основных категорий педагогической интенциональности мы рассматриваем: 1) сформированность представлений о компетенциях ученика, как целях своей профессиональной деятельности; 2) включение категорий активности учащегося в контекст педагогического целеполагания; 3) осознание педагогических средств для компетенционных приращений учащегося.

Проявления педагогической интенциональности состоят в готовности учителя осуществлять преднамеренный образовательный процесс, предполагающий: знания, умения, навыки, ценности.

Педагогическая интенциональность как компетентность учителя представляет собой единство мотивационно-ценностной, когнитивной и поведенческой составляющих и выражается в готовности.

Системное проявление знаний умений и личностных качеств, позволяющее проектировать и удерживать интенции педагогической деятельности мы заструктурировали с помощью выделения **метапредметных категорий**. Данные категории являются ключевыми в исследовании и представлены в последовательной интеграции педагогической интенциональности: интенциональный предмет; интенциональный акт; интенциональная система; интенциональное пространство.

В качестве **критериев** интенциональности выделены: представление о компетенционных приращениях ученика и их основаниях; рассмотрение учебной ситуации как интенционального акта; готовность к проектированию образовательной деятельности как интенциональной системы; осознание интересубъектности целей и результатов образования.

Показатели педагогической интенциональности по критерию «Представление о компетенционных приращениях ученика и их основаниях»: 1) представление о разнообразии и типологии личностных характеристик; 2) проектирование компетенции в контексте личностных способностей; 3) осознание интересубъектности целей и результатов образования.

#### Библиографический список

1. Разеев, Д.Н. Переживание, фантазия, интенциональность: взаимосвязь понятий в феноменологии Гуссерля. *Homophilosophans* // Сборник к 60-летию проф. К.А. Сергеева. – СПб., 2002. – Сер. Мыслители. – Вып. 12.
2. Мэй, Р. Любовь и воля. – М.; Киев, 1997.

#### Bibliography

1. Razeev, D.N. Perezhivanie, fantaziya, intencionalnostj: vzaimosvyazj ponyatij v fenomenologii Gusserlya. *Homophilosophans* // Sbornik k 60-letiyu prof. K.A. Sergeeva. – SPb., 2002. – Ser. Mihsliteli. – Vihp. 12.
2. Mehyj, R. Lyubovj i volya. – M.; Kiev, 1997.

Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 378:37.013

*Zinkevich E.R., Koulbakh O.S. THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF CONDUCTING THE TEST OF STUDENTS IN MEDICAL INSTITUTE.* In the article the authors actualize the problem of pedagogical creativity, which, in particular, reveals itself in creation of the pedagogical technologies of instruction. The authors describe the pedagogical technology of organization of the knowledge control of students in the medical Institute, which is the result of their creative activity. As an example the pedagogical technology of conducting test on training discipline «The functional anatomy of the central nervous system» is proposed.

**Key words:** higher professional education, pedagogical creativity, the pedagogical technology of instruction, knowledge control.

*Е.Р. Зинкевич, канд. пед. наук, доц. каф. общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин Санкт-Петербургского гос. педиатрического медицинского университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: lenazinkevich@mail.ru; О.С. Кульбах, д-р мед. наук, проф. каф. общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин Санкт-Петербургского гос. педиатрического медицинского университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: os\_koulbakh@mail.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В статье авторы актуализируют проблему педагогического творчества, которое, в частности, обнаруживает себя в создании педагогических технологий обучения. Авторы описывают педагогическую технологию организации контроля знаний студентов в медицинском вузе, являющуюся результатом их творческой деятельности. В качестве примера предлагается педагогическая технология проведения контрольной работы по учебной дисциплине «Функциональная анатомия центральной нервной системы».

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, педагогическое творчество, педагогическая технология обучения, контроль знаний.

*Истинный ученый – это мечтатель, а кто им не является, тот называет себя практиком.*

*Оноре де Бальзак*

Процессы, происходящие в настоящее время в системе высшего профессионального образования, характеризуются динамичностью, интенсивностью, новизной и ярко выраженным инновационным характером. Инновационная деятельность преподавателя может реализоваться в педагогическом творчестве. Педагогическая деятельность, как никакая другая, находит свое

яркое воплощение в совершенно особом продукте – в развивающейся личности человека.

Педагогическое творчество эффективно тогда, когда оно опирается на высокий уровень развития педагогического мышления, позволяющего преподавателю анализировать процесс обучения с различных позиций, видеть его слабые и сильные стороны, выстраивать перспективные линии развития этого процесса.

Креативность преподавателя, его ценностное отношение к педагогической деятельности, стремление улучшить процесс

обучения, вызвать познавательный интерес и развить мотивацию учения студентов порождает разнообразные виды творчества: дидактическое, технологическое или организаторское.

Построение и проведение любого учебного занятия, безусловно, требует творческого подхода преподавателя, так как взаимодействие со студентами в процессе обучения – это всегда двустороннее общение субъектов, отличающихся не только разными характерами, гендерными особенностями, но и уровнем образованности, обученности и обучаемости. Все это требует создания обновленных методических схем проведения занятий, разнообразных дидактических методов обучения и контроля, создающих ситуацию личностного развития и успеха для студентов. Собственно вся структура процесса обучения выступает побуждающим началом для творческой мысли преподавателя. В частности, наиболее ярко заявляет себя педагогическое творчество в создании педагогических технологий.

В современной педагогической науке понятие «технология» довольно распространенное. Это понятие пришло «<...> к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В науке появилось специальное направление – педагогическая технология» [1, с. 309].

Обращение к проблеме педагогической технологии можно объяснить объективными и субъективными причинами. Объективные причины лежат в плоскости модернизации современного профессионального образования, а субъективные вполне отражают творческий подход к организации педагогической деятельности, которая, по сути, является искусством.

Г.В. Селевко подверг анализу это широко используемое понятие: «1. Педагогическая технология как **разработка и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса** (Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов, Р. де Киффер, М. Майер). 2. Педагогическая технология понимается как **процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи**, включающий применение бихевиористских методов и системного анализа для улучшения обучения (В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластёнин, В.М. Моныхов, А.М. Кушнир, Б.Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамого). 3. Педагогическая технология рассматривается как **обширная область знания, занимающаяся конструированием** оптимальных обучающих систем и **опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук** (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер). 4. Четвертая позиция представляет многоаспектный подход и предлагает **рассматривать несколько значений педагогической технологии одновременно** (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Д. Финн, К.М. Силбер, М. Митчел, Р. Тормас) [2, с. 4].

Важнейшими характеристиками педагогической технологии рассматриваются: «управляемость (диагностическое целеполагание, осуществление мониторинга учебного процесса, его необходимая коррекция); эффективность (соответствие образовательным стандартам, возможность достижения поставленных целей обучения, минимальные временные и экономические затраты); воспроизводимость (возможность применения другими преподавателями)» [3, с. 269].

С нашей точки зрения, педагогическая технология обучения – это модель совместной деятельности преподавателя и студентов по проектированию, организации и проведению учебного процесса при активном участии всех его субъектов, что позволяет сформулировать важнейший принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике – принцип целостности (структурной и содержательной) всего учебного процесса.

Педагогическая технология может, как локально моделировать учебный процесс, заявляя себя в одном учебном занятии, так и системно, охватывая все занятия дисциплины (или даже все дисциплины предметной области).

Как известно, в структуре процесса обучения выделяется шесть взаимосвязанных компонентов: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, мотивационный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный. Проверку и последующую оценку знаний и формирующихся компетенций студентов можно назвать едва ли не важнейшим компонентом процесса обучения. Принимая во внимание дидактический принцип систематичности и последовательности, проверка должна проводиться постоянно. Это обуславливает разнообразие способов проверки и видов оценки знаний и компетенций студентов.

«В современном динамичном мире способы, средства диагностики и контроля качества образования быстро меняются. Отметочная система, существовавшая доньше и измеряющая только конкретный результат, становится малоэффективной. Для анализа результатов образовательных целей сегодня востребованы такие способы и средства, которые позволяют увидеть и оценить динамичность протекания самого процесса реализации образовательных целей и задач» [4, с. 88].

Мы остановимся на описании педагогической технологии, иллюстрирующей контрольно-регулирующей и оценочно-результативный компоненты процесса обучения.

Завершение нескольких разделов курса или отдельно взятой темы, как правило, заканчивается проведением контрольной работы, которая выполняет функцию систематизации и обобщения знаний, а также контроля сформированных компетенций, как готовности и способности к организации самостоятельной исследовательской деятельности.

Моделируя педагогическую технологию организации контрольной работы, мы выделили в ней следующие взаимосвязанные этапы:

- организационный этап;
- практический этап;
- аналитический этап;
- рефлексивный этап;
- оценочно-результативный этап.

Задача организационного этапа педагогической технологии проведения контрольной работы состоит в разъяснении преподавателем особенностей и условий ее организации. Каждый студент получает вариант контрольной работы (общее количество вариантов – не менее пяти, что обеспечивает широкое разнообразие вопросов (заданий) и минимизирует возможность списывания).

Вариант контрольной работы включает в себя определенное количество заданий, выполнение которых регламентируется временем, повторяющихся заданий в работе нет.

Следует обратить внимание на то, что в процессе выполнения контрольной работы студенты должны не только показать свои знания, но и продемонстрировать понимание учебного материала, готовность применить его на практике, проанализировать состоявшуюся работу и дать ей объективную оценку.

Практический этап педагогической технологии решает задачу самостоятельного выполнения контрольной работы.

После завершения практического этапа студентам предлагается объединиться в творческие группы по уже заявленным вариантам и осуществить проверку выполненных заданий. Подобное объединение способствует личностному и профессиональному развитию студентов, совершенствованию их межличностной коммуникации, формированию корпоративной культуры, обогащению знаний и расширению кругозора.

На аналитическом этапе педагогической технологии главная задача заключается в обсуждении выполненных заданий, оказании помощи друг другу и осуществлении подготовки участников творческой группы к защите результатов своей обобщенной деятельности.

После того, как все творческие группы завершат выступление, им предлагается провести рефлексию своей учебно-познавательной деятельности. Заранее преподаватель предлагает направления рефлексивного анализа: что удалось сделать, что нового узнали, какие допустили ошибки и что хотели бы исправить, чему научились у своих сокурсников, какие компетенции сформировались. Таким образом, каждый обучающийся оказывается вовлеченным в индивидуальную и в коллективную работу, которая закономерно сказывается на формировании его самооценки и развитии умения оценивать результаты деятельности своих коллег.

На оценочно-результативном этапе преподаватель и студенты подводят итоги состоявшейся контрольной работы, они самостоятельно оценивают результаты своей деятельности в соответствии с критериями, заявленными в технологической карте балльно-рейтинговой оценки успеваемости учебной дисциплины. Следует принять во внимание, что в настоящее время государственная политика в области профессионального образования в контексте Болонских соглашений предусматривает изменения в подходах к оценке качества образования и в качестве аналогового механизма оценки рекомендуется использовать накопительную систему баллов за результаты учебно-познавательной деятельности студентов [5].

Мы остановимся на описании педагогической технологии проведения контрольной работы по учебной дисциплине «Функциональная анатомия центральной нервной системы». Содержание контрольной работы опирается на знания, полученные студентами при изучении темы «Краткая характеристика основных этапов пренатального онтогенеза человека», раздел 1. «Основы общей морфологии».

На организационном этапе контрольной работы каждый студент получил один из вариантов с заданиями контрольной работы и условиями ее выполнения.

Содержание контрольной работы было представлено 5 вариантами, каждый вариант включал в себя:

- выполнение тестового задания, предполагающего узнавание теоретического материала;
- работу с научной статьей, отражающей особенности пренатального онтогенеза человека;
- создание кроссворда по теме раздела.

Ниже приведен один из вариантов контрольной работы.

#### 1 вариант контрольной работы

##### Задание 1

Выберите один или несколько правильных ответов.

**1. Индивидуальное развитие организма от зачатия до смерти называется:**

- a) Гаметогенез
- b) Филогенез
- c) Органогенез
- d) Онтогенез
- e) Гистогенез

**2. Период внутриутробного развития со 2 по 8 неделю развития называется:**

- a) Фетальный
- b) Эмбриональный
- c) Начальный
- d) Пренатальный
- e) Постнатальный

**3. Период внутриутробного развития с 9 по 40 недели называется:**

- a) Фетальный
- b) Эмбриональный
- c) Начальный
- d) Пренатальный
- e) Постнатальный

**4. Возрастной период от 1 года до 3 лет называется:**

- a) Раннее детство
- b) Первое детство
- c) Дошкольное детство
- d) Нейтральное детство
- e) Счастливое детство

**5. Хромосомный набор гамет:**

- a) 22 X или 22 Y
- b) 22 XY
- c) 22 XX
- d) 44 XX или 44 XY
- e) 46 XY

**6. Хромосомный набор соматических клеток:**

- a) 22XY
- b) 22XX
- c) 22X или 22Y
- d) 44 XX или 44XY
- e) 46 XY

**7. Процесс слияния гамет с образованием зиготы называется:**

- a) Имплантация
- b) Оплодотворение
- c) Гастрюляция
- d) Дробление
- e) Гистогенез

**8. Процесс последовательного деления бластомеров без последующего роста дочерних клеток называется:**

- a) Имплантация
- b) Оплодотворение
- c) Гастрюляция
- d) Дробление
- e) Гистогенез

**9. Процесс образования зародышевых листков называется:**

- a) Имплантация
- b) Оплодотворение

- c) Гастрюляция
- d) Дробление
- e) Гистогенез

**10. Процесс внедрения зародыша в слизистую оболочку матки называется:**

- a) Имплантация
- b) Оплодотворение
- c) Гастрюляция
- d) Дробление
- e) Гистогенез

**11. Образование тканей из материала зародышевых листков называется:**

- a) Имплантация
- b) Оплодотворение
- c) Гастрюляция
- d) Дробление
- e) Гистогенез

**12. Оплодотворение происходит:**

- a) Во влагалище
- b) В матке
- c) В маточной трубе
- d) В брюшной полости
- e) Во внешней среде

**13. Дробление происходит:**

- a) Во влагалище
- b) В матке
- c) В маточной трубе
- d) В брюшной полости
- e) Во внешней среде

**14. Имплантация происходит в период внутриутробного развития:**

- a) С 7-х по 8-е сутки
- b) С 7-х по 21-е сутки
- c) Со 2-х по 6-е сутки
- d) С 1-х по 3-е сутки
- e) С 22-х по 44-е сутки

**15. Дробление происходит в период внутриутробного развития:**

- a) С 7-х по 8-е сутки
- b) С 7-х по 21-е сутки
- c) Со 2-х по 6-е сутки
- d) С 1-х по 3-е сутки
- e) С 22-х по 44-е сутки

**16. Гастрюляция происходит в период внутриутробного развития:**

- a) С 7-х по 8-е сутки
- b) С 7-х по 21-е сутки
- c) Со 2-х по 6-е сутки
- d) С 1-х по 3-е сутки
- e) С 22-х по 44-е сутки

**17. Зародышевый щиток (диск) образован:**

- a) Крышей желточного пузырька и крышей амниотического пузырька
- b) Крышей амниотического пузырька и дном желточного пузырька
- c) Дном желточного пузырька и дном амниотического пузырька
- d) Дном амниотического пузырька и крышей желточного пузырька
- e) Дном и крышей амниотического пузырька

**18. Зародышевая эктодерма представлена клетками:**

- a) Крыши желточного пузырька
- b) Дна желточного пузырька
- c) Крыши амниотического пузырька
- d) Дна амниотического пузырька
- e) Зародышевого щитка

**19. Внезародышевая эктодерма представлена клетками:**

- a) Крыши желточного пузырька
- b) Дна желточного пузырька
- c) Крыши амниотического пузырька
- d) Дна амниотического пузырька
- e) Зародышевого щитка

**20. Внезародышевая эктодерма представлена клетками:**

- f) Крыши желточного пузырька
- g) Дна желточного пузырька
- h) Крыши амниотического пузырька
- i) Дна амниотического пузырька
- j) Зародышевого щитка

**Задание 2**

Осуществите анализ предложенной статьи, посвященной проблемам пренатального развития: Агейкин В.А. Недоношенные дети // Медицинский научный и учебно-методический журнал. – 2003. – № 16 (октябрь). – С. 3-15.

**Алгоритм выполнения задания следующий:**

- назовите основную идею, отраженную в статье;
- объясните возможную причину обращения автора к исследованию этой проблемы;
- какие пути решения обозначенной проблемы предлагает автор;
- какие бы Вы предложили пути решения проблемы;
- подготовьтесь к устному выступлению.

**Задание 3**

Создайте кроссворд по теме «Краткая характеристика основных этапов пренатального онтогенеза человека» на основе предложенных понятий: имплантация, дробление, гистогенез, амнион, хорион, трофобласт, хорда, склеротом. Вы также можете использовать иную терминологию, относящуюся к изученному разделу 1. «Основы общей морфологии».

После выполнения заданий теста преподаватель предложил студентам проверить и оценить качество его выполнения. Индикатором качества выступали правильные ответы, которые преподаватель продемонстрировал на слайде. Каждый студент имел возможность проверить свою работу и оценить ее. Затем студенты приступили к выполнению остальных заданий контрольной работы.

Вслед за выполнением всех предложенных заданий студенты объединились в творческие группы по вариантам и осуществили проверку своих выполненных работ, выбрали наиболее удачные кроссворды и подготовили их визуальное изображение, обменялись мнениями по поводу предложенной статьи и подготовились к устному выступлению.

Таким образом, на практическом этапе педагогической технологии студенты самостоятельно выполняли все задания контрольной работы, ее продолжительность составила два академических часа.

В процессе выступления перед аудиторией каждый студент имел возможность высказать свою точку зрения, вступить в дискуссию и диалог с преподавателем или со своими коллегами, что обеспечивало обогащение профессионального словаря, формировало способность выступать публично, грамотно и структурно излагать свои мысли.

Завершилась контрольная работа обобщенной оценкой, которая складывалась из следующих слагаемых: оценка студентом результатов своей деятельности, оценка его деятельности коллегами и оценка деятельности студента преподавателем.

Рассматривая педагогическую технологию проведения контрольной работы как модель совместной деятельности преподавателя и студентов, можно сделать вывод, что такие учебные модели выполняют целый ряд функций, обеспечивающих не только контроль знаний, но и личностное развитие обучающихся, обнаруживая все характеристики технологий, среди которых: управляемость, эффективность и воспроизводимость.

**Библиографический список**

1. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т.Б. Бабаева [и др.] // под ред. С.А. Смирнова. – М., 1999.
2. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М., 2005.
3. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. // под ред. В.А. Сластенина. – М., 2007.
4. Зинкевич, Е.Р. Оценка качества образования студентов медицинских вузов // Вестник Южно-уральского университета. – 2012. – № 26(285).
5. Педагогические аспекты балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов: учеб. пособ. для преподавателей / В.А. Аверин, В.Ф. Боршев, Е.Р. Зинкевич, Н.Ю. Заварзина, О.С. Кульбах. – СПб., 2010.

**Bibliography**

1. Pedagogika. Pedagogicheskie teorii, sistemih, tekhnologii: ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenij / S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyarov, T.B. Babaeva [i dr.] // pod red. S. A. Smirnova. – M., 1999.
2. Selevko, G.K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP. – M., 2005.
3. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ucheb. zavedenij / E.P. Belozercev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov i dr. // pod red. V.A. Slastenina. – M., 2007.
4. Zinkevich, E.R. Ocenka kachestva obrazovaniya studentov medicinskih vuzov // Vestnik Yuzhno-ural'skogo universiteta. – 2012. – № 26(285).
5. Pedagogicheskie aspektih ball'no-rejtingovoy sistemih ocenki uspevaemosti studentov: ucheb. posob. dlya prepodavatelej / V.A. Averin, V.F. Borshev, E.R. Zinkevich, N.Yu. Zavarzina, O.S. Kuljakh. – SPb., 2010.

*Статья поступила в редакцию 16.07.13*

УДК 37.02

**Kondratenko N.R. ART-FIGURATIVE REPRESENTATIONS IN CONDITIONS OF FORMATION OF THE VOCAL APPARATUS FOR STARTERS VOCALIST.** This article is the result of practical work with start-vocals-hundred children in the School of Arts and addressed to teachers who are in search of means of shaping the budding singer voice. On the basis of the experience of many outstanding-ing researchers, teachers, singers and singers, as well as on the basis of their own experience substantiates peculiarities of artistic and imaginative representations of the budding singer, as a means of assisting in the work of the vocal apparatus.

**Key words:** art and figurative representations, vocal apparatus, aspiring singer, vocal skill.

**Н.Р. Кондратенко**, преп. МБОУК ДОД «Детской музыкальной школы № 2 им. М.И. Глинки», преп. ФГБОУ ВПО «Уральский гос. педагогический университет», E-mail: vivaclassic@rambler.ru

## **ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА У НАЧИНАЮЩЕГО ВОКАЛИСТА**

Статья является результатом практической работы с начинающими вокалистами в детской школе искусств и адресована педагогам, находящимся в поиске средств формирования голоса начинающего вокалиста. На основе опыта многих выдающихся исследователей, педагогов-вокалистов и певцов, а так же на основе собственного педагогического опыта обосновываются особенности формирования художественно-образных представлений начинающего вокалиста как средства, помогающего в работе голосового аппарата.

**Ключевые слова:** художественно-образные представления, голосовой аппарат, начинающий вокалист, вокальный навык.

Известно, что педагоги-вокалисты, работающие с детьми в школе искусств, нередко самостоятельно изобретают и вводят в практику простые приемы педагогической работы, удобные для детей, чтобы не загубить непосредственность звучания детского голоса. В данной статье мы рассмотрим особенности формирования у начинающего вокалиста художественно-образных представлений как средства, помогающего в работе голосового аппарата. Предложим упражнение, способствующее освоению учащимся технических и художественных вокальных навыков, помогающее в формировании художественно-образных представлений, а также разработаем критерии оценки эффективности применения данного упражнения в обучении учащихся вокального отделения детской школы искусств.

Методологическую основу нашей работы составляют исследования ученых в области вокальной педагогики: З.И. Аникиевой, Л.Б. Дмитриева, И.И. Левидова, Л.Д. Работнова, С.Н. Трофимовой. Мы обращались также к работам ученых в области психологии, в частности, к трудам Л.С. Выготского – о соотношении образного восприятия возрасту субъекта; Б.М. Теплова – о пропорциональном соотношении опыта музыканта и различия звуковысотности, об анализе тембровых характеристик музыкального звука, К.Г. Юнга – о взаимосвязи координации голосообразования и мысли объекта. В основу статьи положены наблюдения певцов и вокальных педагогов Н.Д. Ангуладзе, Б.Р. Гмыря, Э. Казузо, И.П. Прянишникова, Ф.И. Шаляпина.

В справочных изданиях по психологии художественно-образные представления охарактеризованы как воспроизводимые человеческой памятью вторичные образы, складывающиеся благодаря работе одного или нескольких видов анализаторов. Представления складываются из предшествующего опыта объекта, пропорционально его возрасту, интеллекту, способностям [1].

Исследования и наблюдения педагогов по проблеме формирования художественно-образных представлений различаются. основополагающим фактором у части практиков выступает техническая составляющая голосообразующего процесса. При этом основная работа педагога направлена на отработку технических вокальных навыков, которые помогают в организации координации голосового аппарата.

Интересны наблюдения профессора Л.И. Петровой. Она пишет, что «к образным представлениям прибегает почти каждый преподаватель вокала или сценической речи. Например, в прошлом веке князь С. Волконский использовал термины «голосовая волна, дуга, стрела, голос – нормально-круглый, усиленно-круглый, отрывисто-круглый». Благодаря таким представлениям в процессе работы над голосом включаются «нужные мышцы» [2, с. 125]. Л.И. Петрова цитирует педагога и исследователя в области вокальной педагогики В.П. Морозова: «Один опытный педагог, видя, что у него не получается высокая нота, советует: «Костенька, прежде чем взять эту ноту, приготовь в голове пустое место и пой с этого места!» Костенька – врач. Он великолепно знает, что звук рождается в гортани, а не в большом пустом месте в голове». Но эффект поразительный... Цель достигнута» [2, с. 126].

Современные педагоги нередко используют в своей практике не только технические вокальные приемы и упражнения, но и уделяют немало внимания устранению внутренних зажимов учащегося посредством различных психотехник. З.И. Аникиева пишет, что «в головном мозге происходит анализ и синтез сигналов, идущих от мышц и систем, участвующих в звукообразовании, составляется программа последовательной и координированной деятельности мышц» [3, с. 12]. К.Г. Юнг также наблюдал особенности координации всей системы голосообразования в момент погружения в образ. Он ссылаясь на философа Р. Декарта, который говорил, что «главное действие всех людских страстей заключается в том, что они побуждают и настраивают душу человека желать того, к чему эти страсти подготавливают его тело» [4, с. 134].

Наряду с К.Г. Юнгом немало подобных наблюдений описано в психоаналитической литературе. Например, психолог З. Фрейд толковал эмоциональное состояние объекта как некий «защитный механизм» на происходящее вокруг. Все, по мнению З. Фрейда, скрыто в недрах подсознательного. Любой жест, движение, слово объекта можно объяснить мотивами, скрытыми в его детских переживаниях. Однако эмоции музыканта не могут быть близкими этим характеристикам. По мнению К.Г. Юнга, переживания музыканта близки анализу пережитого им ранее и являются результатом работы творческого мышления объекта.

Художественно-образные представления начинающего вокалиста можно охарактеризовать как представление о звуковысотности, сочетаемое с ритмическим рисунком исполняемого произведения. Психолог Б.М. Теплов отмечает особенности начинающих музыкантов и профессионалов, которые заключаются в том, что «у высококлассных музыкантов-профессионалов тембровая окраска может проявляться в музыкальных представлениях с полной ясностью, в то время как начинающие музыканты могут не различать резонаторные особенности инструмента или голоса [5, с. 115].

Применение грамотно подобранных психотехник и упражнений чрезвычайно важно для начинающего вокалиста. З.И. Аникиева также пишет, что «все ответные реакции организма на любое раздражение осуществляются посредством нервной системы, основной формой этой реакции является рефлекс» [3 с. 13]. Условные рефлекс, к коим относятся «речь, чтение, письмо, профессиональные навыки» мы так же относим и взаимосвязанную, скоординированную работу голосовых связок. [3, с. 13].

Художественно-образные представления, с точки зрения педагога и психолога Л.С. Выготского, формируются соответственно возрасту объекта. Ученый убежден в том, что психология любого художественного замысла скрыта в глубине мысли автора. Чем более многогранен опыт объекта, тем более полно его представление о предмете, теле, явлении. Каждое явление должно быть подвергнуто анализу объекта, который позволяет его разложить на несколько элементов. Только благодаря «раздвоению единого» [6, с. 14] возможно осознать суть художественного представления. Суть его скрыта в «глубинах подсознательного» [6, с. 16]. Природа всякого художественного образа, как и представления о нем, диалектична. Она наиболее подвержена увеличению элементов субъективного представления. По мнению Л.С. Выготского, то, что формируется в сознании личности и подвергнуто переживанием со стороны личности, является «сплавом интеллекта и аффекта» [6, с. 13]. Слова ученого можно применить и к формированию образного представления, которое субъект подсознательно наделяет, помимо своей воли, в силу своего воображения художественным смыслом произведения, которое разучивает и исполняет в данный момент.

Следует отметить, что в процессе формирования представления о художественном образе большое значение имеет обращение исполнителя к собственным эмоциям и переживаниям и к эмоциям и переживаниям автора. Н.Г. Тагильцева отмечает, что «процесс выявления в себе «образа художественного произведения», ощущение и осознание значения переживания этого образа приводит к познанию и пониманию себя и другого человека...» [7, с. 46]. Этот акт познания и понимания себя и другого (автора) и дает возможность исполнителю воссоздать представление о том образе, который презентуется затем слушателю.

В своей работе над формированием целостного восприятия исполняемого вокалистом произведения многие известные педагоги Н.Д. Ангуладзе, С.В. Зализняк, В.М. Луканин, В.М. Морозов, К.И. Плужников и др. использовали приемы, направленные на формирование художественного образа, снимающие «зацикленность» на вокальной технике.

Профессор Уральской консерватории С.В. Зализняк часто упоминала на уроках своих учеников, что технические навыки неразрывно связаны с восприятием художественного образа, они неотделимы друг от друга, и осваивать их нужно одновременно.

Приемы формирования художественно-образных представлений, основополагающим фактором которых является психологическое воздействие, использовала в своей работе искусствовед и педагог И.И. Силантьева. «Внутреннее бездействие артиста чревато мертворожденным движением, штампом. Неумение выразить внутренние движение посредством приемов пения, пластических знаков, энергетического посыла равнозначно запрету внутренним формам рождаться в мир» [8, с. 168].

На одном из занятий на курсах повышения квалификации для педагогов-вокалистов И.И. Силантьева предложила двум учащимся исполнить вокализ Г. Зейдлера, взяв за основу образного представления этого произведения эпизод из оперы Н.А. Римского-Корсакова «Снегурочка», где происходит диалог Снегурочки и Купавы. Суть этого упражнения заключалась в переключении мысли исполнителя в сторону художественно-образного восприятия произведения. Поскольку вокализ, как правило, исполняется на один из гласных звуков, либо на слог, начинающему исполнителю сложно сформировать, не имея текста, образ, заложенный в данном произведении.

Критерии оценки взаимосвязи художественно-образных представлений с работой голосового аппарата и результаты проведенного исследования

№ п/п	Критерии	Возрастная категория	
		8-10 лет/8чел.	11-15 лет/9чел.
1.	Во время исполнения фрагмента вокализа учащиеся акцентируют внимание только на работе голосового аппарата	0	4
<b>Итого в процентах:</b>		<b>0%</b>	<b>44%</b>
2.	Во время исполнения фрагмента вокализа учащиеся представляют только художественный образ, явление, не осознавая, как работает голосовой аппарат.	6	2
<b>Итого в процентах:</b>		<b>75%</b>	<b>22%</b>
3.	Во время исполнения фрагмента вокализа учащиеся соединяют художественно-образные представления и ощущения с работой голосового аппарата (напряжение мышц живота, ощущение зевка, вибрационные ощущения в маске и груди)	2	3
<b>Итого в процентах:</b>		<b>25%</b>	<b>33%</b>

Мы использовали прием И.И. Силантьевой в работе с педагогами-вокалистами и провели эксперимент. Нами были взяты две группы детей, учащихся вокального отделения «Детской музыкальной школы № 2 им. М.И. Глинки» города Екатеринбурга, с которыми апробировано упражнение, формирующее художественно-образные представления у учащихся вокального отделения в возрасте от 8 до 10 лет и от 11 до 15 лет. В процессе проведения эксперимента разработаны критерии оценки: акцентирование внимание учащегося только на технической составляющей, акцентирование внимания учащегося только на художественной составляющей, включение в процесс голосообразования и технической и художественной составляющей. Упражнение состоит из трех последовательных приемов. Последовательность приемов помогает усвоить оба навыка в совокупности и постепенно, детально отработывая их один за другим.

#### **Упражнение, формирующее художественно-образные представления у учащихся вокального отделения**

##### *Прием 1 – формирующий навык певческого дыхания*

Учащемуся предлагается исполнить фразу из простого вокализа А.П. Бубновой, Н.И. Татариновой, сосредоточив внимание на технической составляющей предложенного материала. Положение учащегося – ноги на ширине плеч, немного согнуты в полуприседе, руки соединены на уровне диафрагмы в замок. Вдох объемный, но короткий, через нос и рот одновременно, так, чтобы создалось ощущение легкого «холодка» на задней стенке глотки, за маленьким язычком. Особенность ощущения вдоха такова, что живот при вдохе вот-вот будет соединен с руками. Вокализ исполняется на удобную для учащегося гласную, чаще всего «а».

Первое исполнение происходит в преддверии слов учителя и зачастую бывает неудачным. Во второй раз учащийся, как правило, работает более сосредоточенно, поэтому исполнение получается чище и ровнее, а ученик более внимателен.

Некоторым учащимся недостаточно двукратного исполнения фразы. Кратность исполнения технического задания индивидуальна для каждого ученика.

*Прием 2 – формирующий навык опосредованного воздействия художественно-образных представлений на формирование голосового аппарата начинающего вокалиста.*

Учащимся предлагается исполнить эту же фразу, которую он отработал технически, используя при этом художественно-образное представление явления или предмета, которому посвящено исполнение. К примеру, ученику говорится, что, он может представить утро после дождя, когда приятные лучи солнца согревают тело, и полной грудью вдохнуть поток свежего воздуха (можно использовать любой другой образ, сообразный характеру исполняемого произведения).

Учащийся вновь исполняет фрагмент вокализа, стоя прямо, не акцентируя внимание на тех технических приемах, которые он только что выполнял. Его задача представить художественный образ. Достаточно одного исполнения, так как учащиеся, не имеющие навыков художественного исполнения, редко могут повторить материал с той же долей искренности.

*Прием 3 – объединяющий формирование двух вокальных навыков: навыка певческого дыхания и навыка опосредованно-*

*го воздействия художественно-образных представлений на формирование голосового аппарата начинающего вокалиста.*

Учащийся исполняет вокализ от начала до конца, используя оба приема: прием, формирующий навык певческого дыхания, и прием, формирующий навык опосредованного воздействия художественно-образных представлений. Суть исполнения вокализа от начала до конца заключается в том, чтобы учащийся самостоятельно использовал отработанные навыки и перенес их на другие фрагменты вокализа.

Из таблицы критериев оценки мы можем сделать следующие выводы: учащиеся вокального отделения в возрастной категории 8-10 лет не акцентируют свое внимание только на работе голосового аппарата. Этой категории детей более свойственно идти от образа исполняемого произведения. Особенно легко укладывать в образ сюжеты из сказок и былин, прочитанных им ранее. К примеру, песня Садко «Заиграйте, мои гусельки» из одноименной оперы Н.А. Римского-Корсакова становится близка и понятна детям, благодаря характеристике образа любимого героя. Описываем образ героя: Садко – светловолосый парень, идущий по берегу реки, в руках его гусли, музыкальный инструмент, с которым он неразлучен. Садко любит природу, пение птиц. Несмотря на сложный интонационный строй произведения и отсутствие поддержки в аккомпанементе, песня Садко легко воспринимается этой возрастной категорией детей, хорошо ложится на голос и зачастую исполняется мальчиками до мутации голоса на конкурсных прослушиваниях.

Учащиеся вокального отделения в возрасте от 11 до 15 лет наиболее целостно и вдумчиво соединяют оба вокальных навыка – технический и художественный. Этой возрастной группе детей наиболее свойственно подвергать анализу процесс голосообразования. Однако следует отметить, что у них есть вероятность «зацикливания» на технической составляющей, так как они стремятся в первую очередь отработать строение интервалов, сформировать округлость звука, минуя порой даже ритмический рисунок произведения.

Таким образом, анализ работы опытных педагогов, психологов и исследователей в области вокальной педагогики показал, что формирование художественно-образных представлений – это сложный психологический процесс, имеющий в своей основе ярко выраженную природу подсознательного явления. Эксперимент, проведенный на базе Детской музыкальной школы № 2 им. М.И. Глинки города Екатеринбурга, показал, что возрастная категория детей от 11 до 15 лет более легко проходит процесс освоения упражнения, как опосредованного влияния на формирование голосового аппарата. Дети в возрасте от 8 до 10 лет минуют освоение технических вокальных навыков, переключаясь на навык опосредованного воздействия художественно-образных представлений, который неотделим от навыка технического. Понимание всей сложности проблемы предполагает ее дальнейшее изучение и разработку новых приемов и упражнений, способствующих целостному развитию голосового аппарата начинающего вокалиста.

Результатом постепенной работы с материалом является не только желание самих детей активно участвовать в процессе голосообразования, но и осуществлять анализ художественно-

го образа исполняемого произведения. В момент анализа, формирующего, например, образ произведения «Родина», по словам ребенка, «происходит что-то большое, главное и важное

в жизни». Одним словом, ребенок, завершая работу над произведением совершает поступок, формирующий, по словам практикующих психологов, акт «завершенного гештальта».

#### Библиографический список

1. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – 2008 [Э/р]. – Р/д: [http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya\\_693/113-mehanizmyi-pererabotki-predstavleniy-15706.html](http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/113-mehanizmyi-pererabotki-predstavleniy-15706.html)
2. Петрова, Л.И. О работе над координационной функцией в процессе речевого тренинга // Сборник научных трудов III международного междисциплинарного конгресса «Голос». – М., 2011.
3. Анисеева, З.И. Современные методы диагностики и комплексного лечения заболеваний респираторного тракта у профессионалов голоса в амбулаторных условиях / под ред. Л.Б. Рудина. – М., 2011.
4. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени. – М., 1994.
5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
6. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М., 1986.
7. Тагильцева, Н.Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия уральского государственного университет. – 2009. – Сер. 1. Проблемы образования науки и культуры.
8. Силантьева, И.И. Вокальное искусство в контексте практической психологии // Вокальное образование начала XX века: юбилейный сборник науч. трудов. – М., 2008.
9. Вокальная школа Петербургской консерватории. Страницы истории: сборник науч. статей. – СПб., 2008.
10. Вопросы вокальной педагогики: сборник статей / под ред. Л.Б. Дмитриева. – Л., 1982. – Вып. 6.
11. Зи, Ненси. Искусство дыхания. Шесть простых уроков для достижения успеха, здоровья и процветания / пер. с англ. Е. Винецкой. – Киев; М., 2003.
12. Луканин, В.М. Мой метод работы с певцами. – Л., 1972.
13. Ниши, К. Энергетическое дыхание. – СПб., 2001.
14. Прянишников, И.П. Советы обучающимся пению. – М., 1998.
15. Сонки, С.М. Теория постановки голоса в связи с физиологией органов дыхания и гортани. – М., 1885.
16. Фучито Сальваторе, Бейер Барнет Дж. Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо / пер. с нем. Шведе Е.Е. – СПб., 2005.

#### Bibliography

1. Maklakov, A.G. Obshaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. – 2008 [Eh/r]. – R/d: [http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya\\_693/113-mehanizmyi-pererabotki-predstavleniy-15706.html](http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/113-mehanizmyi-pererabotki-predstavleniy-15706.html)
2. Petrova, L.I. O rabote nad koordinacionnoy funkciey v processe rechevogo treninga // Sbornik nauchnikh trudov III mezhdunarodnogo mezhdisciplinarnogo kongressa «Golos». – M., 2011.
3. Aniseeva, Z.I. Sovremennih metodih diagnostiki i kompleksnogo lecheniya zabolovaniy respiratornogo trakta u professionalov golosa v ambulatornihkh usloviyakh / pod red. L.B. Rudina. – M., 2011.
4. Jung, K.G. Problemih dushi nashego vremeni. – M., 1994.
5. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikalnykh sposobnostey. – M.; L., 1947.
6. Vihgotskiy, L.S. Psikhologiya iskusstva. – M., 1986.
7. Tagil'tseva, N.G. Iskusstvo v razvitii samosoznaniya detey // Izvestiya ural'skogo gosudarstvennogo universitet. – 2009. – Ser. 1. Problemih obrazovaniya nauki i kul'turii.
8. Silant'eva, I.I. Vokal'noe iskusstvo v kontekste prakticheskoy psikhologii // Vokal'noe obrazovanie nachala XX veka: yubileyjniy sbornik nauch. trudov. – M., 2008.
9. Vokal'naya shkola Peterburgskoy konservatorii. Stranich istorii: sbornik nauch. statey. – SPb., 2008.
10. Voprosih vokal'noy pedagogiki: sbornik statey / pod red. L.B. Dmitrieva. – L., 1982. – Vihp. 6.
11. Zi, Nensi. Iskusstvo dihkhaniya. Shest' prostikhurokov dlya dostizheniya uspekha, zdoroviya i procvetaniya / per. s angl. E. Vineckoy. – Kiev; M., 2003.
12. Lukanin, V.M. Moy metod rabotih s pevtsami. – L., 1972.
13. Nishi, K. Ehnergeticheskoe dihkhanie. – SPb., 2001.
14. Pryanishnikov, I.P. Sovetih obuchayushimsya peniyu. – M., 1998.
15. Sonki, S.M. Teoriya postanovki golosa v svyazi s fiziologiej organov dihkhaniya i gortani. – M., 1885.
16. Fuchito Sal'vatore, Beyjer Barnet Dzh. Iskusstvo peniya i vokal'naya metodika Ehnriko Karuzo / per. s nem. Shvede E.E. – SPb., 2005.

*Статья поступила в редакцию 19.07.13*

УДК 159.99

*Kostenko M.A., Kostenko N.B. SPECIFICS OF THE MOTIVATIONAL ENVIRONMENT OF THE CHILDREN'S HOTLINE STAFF.* Major factors of increase of motivation of work of the staff of a children's hotline are allocated and analyzed in the article, the characteristic of features of the motivational environment of service is given.

*Key words: psychosocial help, children in a difficult life situation, children's hotline, motivation, motivational theories, motivational environment.*

*M.A. Костенко, канд. социол. наук, доц. Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: kma-75@mail.ru;*

*N.B. Костенко, канд. психол. наук, доц. Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: knb75@mail.ru*

## СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПЕРСОНАЛА СЛУЖБЫ ДЕТСКОГО ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ

В статье выделяются и анализируются основные факторы повышения мотивации труда персонала службы детского телефона доверия, дается характеристика особенностей мотивационной среды службы.

*Ключевые слова: мотивация, мотивационные теории, мотивационная среда, психосоциальная помощь, дети в трудной жизненной ситуации, служба детского телефона доверия.*

В контексте модернизации системы социальной помощи детям в трудной жизненной ситуации появился ряд новых институций – служб помощи семье и детям в кризисе, где одно из

ключевых мест занимает служба детского телефона доверия как первичное звено раннего выявления детского социально-психологического неблагополучия. В международной практике это

давно стало инструментом, вошедшим в повседневную жизнь. Не случайно Комитет ООН по правам ребенка рекомендовал Правительству России «создать общую, бесплатную, телефонную 24-х часовую службу с трехзначным телефонным номером для входящих звонков для удовлетворения в первую очередь потребностей детей» [1, с. 5].

На сегодня в Российской Федерации действует около 300 служб экстренной психологической помощи, оказывающих консультативную помощь детям, некоторые из них успешно работают более 10 лет. Это службы разной ведомственной принадлежности, в том числе есть те, которые работают при некоммерческих организациях [1, с. 78]. Часть из них специализируется на определенном круге проблем – например, наркологическая помощь или помощь детям с расстройствами психики. Как правило, действующие службы имеют территориальную локализацию и работают с жителями города или района.

Устойчивый интерес к исследованию проблемы мотивации в деятельности специалистов помогающих профессий объясняется тем, что этот фактор во многом определяет эффективность и результативность работы как самого специалиста, так и в целом системы помощи людям в трудной жизненной ситуации [2, с. 22]. Очевидно, для совершенствования деятельности и управления службами детских телефонов доверия принципиальное значение имеет проблема мотивации труда персонала службы, которая в основе своей носит социально-психологический характер.

Понятие «*мотивация*» в широком смысле рассматривается как побуждения, вызывающие активность субъекта и определяющие ее направленность. Данное понятие используется в различных областях психологии, социологии и менеджмента, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека.

Существует множество мотивационных теорий, но ни одна из них не может в полной мере комплексно объяснить все потребности и мотивы поведения человека в процессе его деятельности. Поэтому в практической деятельности необходимо исходить из необходимости интегрирования наиболее результативных теорий в зависимости от условий труда, особенностей персонала и т.д. Рассмотрим некоторые мотивационные теории, которые в различной степени могут быть полезны для понимания и практического применения особенностей мотивации профессиональной деятельности персонала службы детского телефона доверия.

В настоящее время особую популярность приобрели мотивационные теории двухосновных групп [2, с. 32-56]: *содержательные* (объясняют поведение человека мотивами, в основе которых лежат те или иные потребности человека) и *процессуальные* (устанавливают тот или иной набор факторов, взаимодействующих между собой в процессе формирования мотивов поведения и деятельности личности). В составе группы *содержательных* мотивационных теорий обычно относят теории А. Маслоу, Д. Мак Клееланда, Ф. Герцберга, к *процессуальным* мотивационным теориям относят теорию ожиданий В. Врума, теорию справедливости и модель Портера-Лоурера.

Специфика деятельности труда специалистов помогающих профессий такова, что во-первых, имеется мало возможностей для расширения финансовых и административных мотивационных методов, во-вторых, работа с людьми в трудной жизненной ситуации требует значительного личного участия сотрудника и наличия у него высоких моральных качеств, а в-третьих, сложно увидеть (замерить) результат своего труда.

Служба Детского телефона доверия (ДТД) – специфичная организация, которая объединяет в себе особенности, характерные для социальных учреждений вообще и имеет свои собственные отличия. Такая специфика определяет и развитие мотивационной среды для сотрудников Телефона доверия: деятельность ДТД как и любой социальной службы, не нацелена на извлечение материальной прибыли, а эффективность работы не очевидна и трудно измерима. Как правило, оплата труда телефонных консультантов не велика, а работа волонтеров и/или стажеров и вовсе бесплатна.

Деятельность специалиста помогающей профессии (персонал службы ДТД) связана в первую очередь с личностью самого специалиста, поэтому психологический аспект мотивации труда специалистов ДТД рассматривается с точки зрения поведения определенных психологических типов личности в процессе по-

мощи детям и их родителям. Здесь проявляются сугубо индивидуальные особенности конкретного человека, что особенно важно при рассмотрении компетенций и способностей, присущих каждой конкретному специалисту ДТД в отдельности.

Мотивационная среда службы ДТД – это условия, которые оказывают влияние на успешную деятельность всех сотрудников ДТД по достижению поставленных целей и результата. Основное воздействие на факторы мотивации оказывает сам персонал службы, т.к. является системообразующим фактором организации труда в целом. Кадровая структура и его потенциал по уровню образования, возрастному критерию, полу и другим демографическим признакам во многом характеризует, во-первых, потребности специалистов и, соответственно, мотивы, побуждающие их к труду, а во-вторых, политику руководства по удовлетворению этих потребностей наряду с достижением целей и задач деятельности. Квалификация специалистов влияет на качественный уровень предлагаемых услуг помощи абонентам (конечный продукт деятельности службы ДТД) и одновременно на такую составляющую фактора социально-психологической безопасности, как потребность в обучении при недостаточном уровне образования, а также работник при недостаточной степени квалификации в работе, например, со сложной техникой или освоении новых технологий и т.д.

Специфику формирования той или иной мотивирующей среды, как было отмечено, во многом определяют особенности труда телефонных консультантов: сменная работа (в т.ч. в ночную смену); как правило, почасовая оплата труда; аритмичный характер труда (нагрузка в течение смены неравномерная), изолированность от коллег во время смены, высокая персональная ответственность за результаты консультирования и социально-психологическое состояние клиента (абонента) и т.д. Работа консультанта индивидуальная. Она заключается в выслушивании, консультировании, информировании абонента. При необходимости абоненту может быть оказана неотложная психотерапевтическая помощь.

**Также можно выделить особенности психических процессов и личностных качеств консультанта Телефона доверия.** Так сенсорная деятельность отличается в разных видах труда по нагрузке на тот или иной анализатор (или их комплекс). У работника Телефона доверия ведущим является слуховой анализатор, т.к. всю информацию об абоненте консультант получает только на слух. Он слышит речь абонента, распознает невербальные сигналы, обращает внимание на фон, на котором звучит голос собеседника, на сигналы обратной связи, т.е. поле восприятия у телефонного консультанта ограничено. Кроме того, в работе консультанта ДТД большая нагрузка ложится на речевой аппарат, а другие виды двигательной активности почти полностью отсутствуют.

*Профессиональные особенности эмоционально-волевой сферы у консультантов детского телефона доверия заключаются в том, что «эмоции коллективного труда» в деятельности консультанта ДТД отсутствуют, т.к. он общается с абонентом один на один и несет всю ответственность за результат работы. Телефонному консультированию присущи такие эмоциональные эффекты как «настроение сегодняшнего дня», «профессиональные эмоции, возникающие в процессе самой работы», которые обусловлены особым взаимодействием двух людей. Поэтому важнейшими профессиональными особенностями эмоционально-волевой сферы телефонного консультанта являются эмоциональная устойчивость и умение обеспечивать в диалоге свое эмоциональное присутствие без эмоциональной вовлеченности в ситуацию.*

Таким образом, добиться желаемого уровня результативности работы персонала ДТД можно двумя основными путями: подобрать человека с заданным уровнем внутренней мотивации или воспользоваться внешней с помощью стимулов.

В психологическом процессе формирования мотивации у консультантов детского Телефона доверия (и как следствие – повышение эффективности работы) на первое место выходят социокультурные мотивы, которые согласно теории потребностей А. Маслоу [3] проявляются в удовлетворении высших потребностей, таких как самовыражение, уважение и общение.

Эффективность мотивации определяется в итоге по общим конечным результатам, т.е. по высокому качеству предоставляемых услуг экстренной психологической помощи детям и их родителям (лицам их заменяющим). Согласно теории предпочтения и ожидания В. Врума и Э. Дисси [4, с. 123-128] для специали-

ста ДТД желаемое благо — это эффективная помощь обратившемуся и/или его семье в решении конкретной трудной жизненной ситуации, защита прав ребенка.

Для повышения эффективности мотивации необходимо, чтобы процесс труда персонала службы ДТД был хорошо организован, отсутствовал простой в работе службы по организационно-техническим причинам, порученная работа соответствовала уровню квалификации и профессиональной подготовки специалиста, который не должен отвлекаться на выполнение несвойственных ему функций, не соответствующих уровню его квалификации.

Работнику должны быть созданы нормальные санитарно-гигиенические условия труда, обеспечивающие нормальный уровень интенсивности. Большую роль играют социально-психологическая обстановка, способствующая взаимодействию исполнителей в процессе работы, появлению стимулов к высокопроизводительной и эффективной работе. Теория справедливости С. Адамса указывает на субъективность восприятия вознаграждения, причем значительную роль при ее оценке играет соотношение с вознаграждением других лиц (коллег), выполняющих аналогичную работу [5, с. 235]. Основной постулат данной теории для практической мотивации трудовой деятельности сотрудников организаций состоит в том, что до тех пор, пока люди не начнут считать, что они получают справедливое вознаграждение, они будут стремиться уменьшать интенсивность труда. Ру-

ководитель ДТД должен мотивировать своих работников на более эффективный и производительный труд, при этом как руководитель он должен обращать внимание на то, чтобы его работники не испытывали зависти друг к другу за получаемое некоторыми из них более высокое вознаграждение (моральное или материальное), чем остальные.

Руководителю службы Телефона доверия необходимо считаться с индивидуальными особенностями каждого консультанта, «улавливая» их мотивы и антимотивы к труду. По сути дела, «совершенствование» мотивации труда сводится к выявлению мотивов, выработке мер, направленных на повышение мотивации и практической реализации мер, способствующих преодолению антимотивации.

Кроме того, согласно двухфакторной (мотивационно-гигиенической) теории мотивации Ф. Герцберга [5, с. 345] важным представляется надлежащее выполнение персоналом службы ДТД своих производственных и служебных обязанностей, соблюдение ими трудовой дисциплины, трудовая активность и творческая инициатива, постоянные меры материального и нематериального стимулирования, поскольку по настоящему способны вызвать рост производительности труда такие «мотиваторы», как достижение успеха, продвижение по службе, признание и одобрение результатов работы, высокая степень ответственности, а также возможность творческой реализации и профессионального роста.

#### Библиографический список

1. Детский телефон доверия, работающий под единым общероссийским номером. Методические материалы: в 3 т. / под ред. М.О. Егорова, М.А. Костенко [и др.]. — М., 2011.
2. Друкер, П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. — М., 2000.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб., 2011.
4. Управление персоналом организации: учеб. пособие. — М., 1999.
5. Виханский, О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. — М., 2002.

#### Bibliography

1. Detskiy telefon doveriya, rabotayuyiy pod edinihm obtherossiyjskim nomerom. Metodicheskie materialih: v 3 t. / pod red. M.O. Egorova, M.A. Kostenko [i dr.]. — M., 2011.
2. Druker, P.F. Zadachi menedzhmenta v XXI veke. — M., 2000.
3. Maslou, A. Motivaciya i lichnostj. — SPb., 2011.
4. Upravlenie personalom organizacii: ucheb. posobie. — M., 1999.
5. Vikhanskiy, O.S. Menedzhment: uchebnik / O.S. Vikhanskiy, A.I. Naumov. — M., 2002.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 159.923

**Mazelis V.V., Mazelis A.L. Chernjavskaia V.S. FEEDBACK IN THE DIAGNOSIS OF STRUCTURE CONCEPTIONS OF DOCTOR AND PATIENT INTERRELATIONS.** The article discusses the role of feedback in the diagnosis of structure representations of the relationship in the «doctor-patient» together with an efficiency of FM Sciences, which made a practical contribution to the development of computer programs for the repertory and rank grid. Analysis of the structure of representations of relationships in this system performed using modified techniques.

**Key words:** feedback, interrelations «doctor-patient», psihosemantik, repertoire and rank grids, original computer programs.

**В.В. Мазелис**, психолог медицинского центра, г. Владивосток, E-mail: vera.mazelis@mail.ru; **А.Л. Мазелис**, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математики и моделирования Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: homedir@yandex.ru; **В.С. Чернявская**, д-р пед. наук, проф. каф. философии и психологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, проф. психологии, директор НИИ Профессиональной педагогики и психологии, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

## ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В ДИАГНОСТИКЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ВРАЧА И БОЛЬНОГО

В статье представлены результаты социально-психологического исследования обратной связи о коммуникации и взаимоотношениях в системе «врач-больной» пациентов медицинских учреждений разных организационно-правовых форм выполненного по их заказу. Обоснована роль обратной связи в представлениях о взаимоотношениях в системе «врач-больной». Представлены и описаны разработанные компьютерные программы для диагностики представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной», а также модифицированные для целей исследования методики «Репертуарный тест ролевых конструктов» и «Ранговые решетки».

**Ключевые слова:** обратная связь, взаимоотношения «врач-больной», психосемантика, репертуарные и ранговые решетки, авторские компьютерные программы.

Выделение обратной связи в качестве целевого ориентира исследования, связано со специфичностью профессиональной деятельности врачей. Особый характер взаимодействия субъектов медицинского сервиса связан с психологическим феноменом потребностей личности, а также с социально-психологическим феноменом обратной связи.

Важность профессиональной коммуникации врача состоит в следующем: в процессе общения социально-психологический контекст и смысл информации от врача, взаимоотношения, которые складываются в системе «врач-пациент» являются мощным стимулом формирующегося оптимизма или пессимизма пациента относительно перспектив собственного оздоровления. В то же время представленная вовремя обратная связь – информация о том, как воспринимает пациент то, что говорит и как говорит с ним доктор, часто определяет пути и результаты оздоровления. Под обратной связью мы понимаем получение информации об активности, самочувствии и настроении человека (пациента) в контексте и в связи с коммуникацией с врачом. Главное свойство обратной связи – «корректировать прямое воздействие» и в этом «заключены значительные потенциальные возможности для практического использования с целью повышения эффективности процессов взаимодействия» [1, с. 9]. Использование обратной связи дает возможность повысить эффективность коммуникации профессионалов в процессе предоставления оздоровительных услуг. Е.В. Каерова указывает, что компетенция в установлении обратной связи обеспечивает способность разрешать различные проблемы, возникающие в процессе профессиональной деятельности, дает возможность адекватно оценивать ситуацию и уверенность при взаимодействии с потребителями услуг [2].

Оказалось необходимым получение обратной связи о восприятии пациентами коммуникации и взаимоотношений с врачом, как информации о степени удовлетворенности ими в связи с полученной медицинской услугой. *Исследование было проведено заказом медицинских учреждений в получении данных о степени удовлетворенности пациентов клиник разных форм собственности, а также сопутствующими – мотивацией и инициативой исследователей.* По мнению Л.А. Петровской, важность обратной связи и ее возможностей обогащается за счет включения ее как источника самодиагностики, системы оценки представлений о взаимоотношениях врача и больного [3].

Проблема метода исследования, являясь одной из наиболее сложных проблем в психологии вообще, в социальной психологии личности приобретает особую значимость и остроту. Анализ исследований о взаимоотношениях врача и больного свидетельствует о росте внимания к использованию в этой области методов субъективного шкалирования, принципов психической проекции и технологии репертуарных и ранговых решеток [4-6]. На современном этапе развития психологии нарастает тенденция к проведению комплексных, системных исследований, в которых взаимоотношения врача и больного рассматриваются как важное направление исследования психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности врача. Появление достоверных и надежных методов измерения обратной связи в связи с межличностными отношениями позволяет современным исследователям включать их показатели в контекст исследований, в том числе и различных аспектов психологических проблем взаимодействия с больным (И.Я. Завилянский, М.С. Лебединский, В.Н. Мясищев, З.Г. Костюнина, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков, В.Ф. Матвеев, В.Д. Менделевич, Б.А. Ясько, Т.В. Константинова, В.П. Барсукова, и др.).

Противоречие между высокой социальной значимостью результатов коммуникации и взаимоотношений в системе «врач-больной», влияющих на эффективность медицинского лечения, с одной стороны, и отсутствие научно-обоснованных результатов исследования обратной связи для диагностики структуры представлений о взаимоотношениях в данной системе, с другой стороны составили научную проблему настоящей работы. Этим обусловлена необходимость рассмотрения обратной связи в диагностике структуры представлений о взаимоотношениях врача и больного. Целью настоящего исследования является рассмотрение обратной связи от пациентов и врачей друг о друге для диагностики этой структуры представлений. Задачами исследования стали: 1) рассмотрение обратной связи в диагностике структуры представлений о взаимоотношениях врача и больного; 2) разработка авторских компьютерных программ по

репертуарным и ранговым решеткам для исследования обратной связи в структуре представлений о взаимоотношениях врача и больного; 3) модификация диагностических методик «Репертуарный тест ролевых конструктов» и «Ранговой решетки» для целей исследования; 4) анализ полученных результатов с помощью авторских компьютерных программ по репертуарным и ранговым решеткам.

Для решения эмпирических задач в качестве инструмента был избран психосемантический метод. Данный метод обоснован в работах психологов В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьевой, О.В. Митиной, В.И. Похилько, В.П. Серкина, А.Г. Шмелева, Дж. Келли. В задачу психосемантики входит реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей, себя [3]. Психосемантический метод наиболее сенсibilизирован к распознаванию глубинных представлений о взаимоотношениях врача и больного и имеет конструктивную валидность, отвечающую требованиям качественного и количественного идеографического анализа, обеспечивая достаточный уровень надежности результатов.

В логике психосемантического подхода были выбраны два диагностических метода: «Репертуарный тест ролевых конструктов» и «Ранговые решетки», которые были использованы в специфической системе отношений «врач-больной», поэтому они были модифицированы автором. В исследовании приняли участие 230 человек в возрасте от 15 до 70 лет, из них 98 врачей и 132 больных.

Методика 1. «Репертуарный тест ролевых конструктов» разработан Дж. Келли [3]. Тест представляет собой индивидуально ориентированный подход к субъективному шкалированию и дает возможность реконструировать индивидуальную систему отношений, воссоздать целостную систему представлений человека о различных сферах реального мира и самом себе. Репертуарные решетки отличаются от стандартизированных психометрических методик тем, что в ней присутствуют не заданные извне, а собственные, «вызванные» у самого испытуемого конструкты, которые используются в качестве инструмента анализа индивидуальной структуры личности человека. Конструкт – это особое субъективное средство, порождаемое самим человеком, валидируемое на собственном опыте, с помощью которого он выделяет, оценивает и прогнозирует события, реконструирует систему взаимоотношений с другими [6]. Теория конструктов Дж. Келли базируется на предположении о том, что каждый человек является исследователем, и люди стремятся найти смысл событий, отношений в окружающем мире, в самих себе [7].

По мнению В.И. Похилько и Е.Д. Федотовой, свою психологическую определенность техника репертуарных решеток приобретает в системе теоретических и методических схем современной экспериментальной психосемантики и является методом с максимальным числом степеней свободы [5].

В связи с тем, что методики Дж. Келли и различные варианты статистической обработки не могут быть использованы непосредственно в авторском варианте, диагностика структуры представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной» потребовала разработки оригинального диагностического аппарата с написанием соответствующей компьютерной программы.

В предложенном варианте методики биполярность конструктов позволила получить матрицу взаимоотношений, обеспечивающую проведение дальнейших процедур латентного анализа. В результате проведенного анализа выявлялась структура смысловых параметров, лежащих в основе восприятия испытуемым себя, окружающих людей и взаимоотношений.

Используя психодиагностический подход Дж. Келли и исходя из особенностей испытуемых, а также целевой направленности данного исследования, в ролевой список для врачей/больных были включены следующие элементы: свое имя, приятельница, врач/человек, с которым Вы конфликтуете; врач/человек, который вызывает ваше уважение; больной/врач, который вам неприятен; больной/врач, по отношению к которому Вы испытываете чувство жалости или которому хотелось помочь; больной/врач, который вам приятен; больной/врач, который вызывает уважение; больной/врач, который не прислушивается к вашим рекомендациям; больной/врач, агрессивно настроенный. Данный ролевой список позволяет концентрировать систему вызванных конструктов вокруг структуры представлений о взаимоотношениях врача и больного.

После предъявления испытуемому ролевого списка, он заполнял опросник – репертуарную решетку по определенной схеме, используя метод триад, в которой элементы были представлены в виде столбцов, а выявленные конструкты – в виде строк. После выявления личностных конструктов была получена матрица элементов и конструктов. Обработка полученных психологических данных проводилась с помощью математических методов, которые позволили установить количественные связи между психологическими характеристиками. Для выявления степени согласованности изменений был применен метод ранговой корреляции Спирмена, который позволил определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками [8]. Вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена производилось по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum (d^2)}{N(N^2 - 1)}, \quad (1)$$

где  $d$  – разность между рангами по каждой из переменных;  $N$  – количество переменных, образующих иерархию.

Молодым ученым А.Л. Мазелисом были написаны и в течение трех лет апробированы для настоящего исследования компьютерные программы модифицированных тестов на основе репертуарных и ранговых решеток. Это позволило провести корреляционный и факторный анализы результатов проведенного исследования. Комплексный характер исследовательских процедур, разработанных А.Л. Мазелисом, позволили обеспечить достоверность и научную обоснованность результатов.

Опишем в общем *методику* математической обработки с помощью указанных компьютерных программ, которые позволили осуществить процедуру вычисления коэффициента ранговой корреляции для каждого столбца и для каждой строки репертуарной решетки. При этом для каждой репертуарной решетки создавался файл данных в виде матрицы элементов и конструктов (10x9). После суммирования полученных коэффициентов ранговой корреляции и возведения их в квадрат (для получения положительного числа) результат был умножен на 100 (для того, чтобы избавиться от дробей). Полученный показатель мы назвали «баллом взаимосвязи». Для получения «балла взаимосвязи» любого личностного конструкта, было необходимо просуммировать все коэффициенты взаимосвязи с остальными конструктами (без учета знака). В результате было получено числовое выражение общей дисперсии, объясняемой данным конструктом.

Самым значимым стал такой личностный конструкт, который наиболее тесно связан со всеми конструктами решетки, т.е. имеет наибольший «балл взаимосвязи». Для врачей наиболее значимыми в контексте личностного конструкта (значимой связью) оказались больные, которые вызывают уважение (30,3%), для больных значимой фигурой – врачи, которые вызывают уважение и которые «приятны» (21,5%).

Данное исследование позволило определить величину идентификации (сходство между собой и другим человеком). Идентификация «выше среднего значения» интерпретировалась как сходство. Врачи видят сходство с больными, которые им «приятны» (97,7%), больные – с врачами, которые «вызывают уважение» (96,6%). В случае если величина идентификации была ниже среднего – интерпретировались как установки видеть преимущественно различия. Врачи и больные видят различия во взаимоотношениях с агрессивно-настроенными (92,6%) людьми.

Восприятия у врачей (78,6%) и больных (70,1%) сильно поляризованы и установление взаимоотношений удается только с теми, кто приятен, что говорит о низкой когнитивной сложности в коммуникации испытуемых.

Алгоритм разработанной компьютерной программы соответствует формализованной постановке задачи Ф. Франселлой и Д. Баннистером [9], что позволило оценить силу и направленность связей между конструктами, выявить наиболее важные (глубинные конструкты), лежащие в основе конкретных представлений о взаимоотношениях.

Анализ вызванных конструктов осуществлялся на основе корреляционного и факторного анализа. Качественная интерпретация результатов репертуарного теста ролевых конструктов включала анализ количества и разнообразия выявленных конструктов; содержания и характеристик конструктов; связи элементов с конструктами и между собой.

Выявлены следующие личностные конструкты (общие) для врачей и больных.

Ими оказались: доброта, профессионализм, агрессивность, общительность, порядочность, энергичность, активность, приятность в общении, умение слушать, сопереживание, трудолюбие, отзывчивость, умение строить взаимоотношения, ответственность, уверенность, справедливость, доверие. Обосновано, что доброта, профессионализм, агрессивность и общительность являются наиболее важными компонентами межличностной обратной связи в структуре представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной». Методика «Ранговые решетки» позволила снять проблему несимметричности конструкта. Наиболее привлекательной особенностью этого метода стало разнообразие возможных процедур статистической обработки. Основной задачей испытуемого было – проранжировать элементы, в результате была получена матрица ранжирования элементов, которая была преобразована в номера рангов каждого элемента по каждому конструкту. Конструкты в матрице расположены по столбцам, элементы – по строкам, а сама матрица содержит ранговое положение каждого из 7 элементов по каждому из 6 конструктов.

Анализ ранговой решетки – достаточно трудоемкий процесс, особенно на объемных выборках. Без применения компьютерной программы он не представляется возможным. Имеющиеся компьютерные программы не отвечают целям настоящего исследования. Поэтому математиком А.Л. Мазелисом разработана компьютерная программа, позволяющая представить в наглядной форме взаимоотношения между конструктами.

Для каждой пары ранжирования подсчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, затем выделялись два конструкта, объясняющие наибольшую часть дисперсии. Эти личностные конструкты образовали основные измерения, причем вторую ось образовывал конструкт, являвшийся вторым по мощности (проценту объясняемой дисперсии) и независимым от первого. Конструкт, имеющий наибольшую сумму баллов взаимосвязи для врачей оказался – «предупреждаю» (25,5%), для больных – «жалуюсь» (25,9%).

Детально анализировалась вся проранжированная матрица. Обработка психологических данных по ранговой решетке проводилась аналогично алгоритму обработки репертуарного теста ролевых конструктов. Анализ результатов ранговой решетки позволил определить степень взаимосвязи между конструктами и показателями, помогающими и мешающими в установлении оптимальной коммуникации и взаимоотношений в системе «врач-больной». Показатель, помогающий в установлении взаимоотношений для врачей – «разговариваю с большим медработником» (28,9%), для больных – «разговариваю с врачом на приеме» (33,9%). Показатель, мешающий в установлении взаимоотношений для врачей – «разговариваю с большим из малоимущих семей» (25,5%), который более всего нуждается в помощи и поддержке, как самый незащищенный класс; для больных – при разговоре с врачом пожилого возраста (26,1%). Данная категория врачей более всего представлена в государственных медицинских учреждениях.

С результатами данного исследования врачи были ознакомлены в индивидуальном порядке, наибольший интерес вызвала информация о выявленных личностных конструктах, о показателях, помогающих и мешающих установлению взаимоотношений в ходе предоставления обратной связи больным о врачах и врачам о больных. Активно прошло обсуждение показателей величины идентификации для врачей и больных. Таким образом, запрошенная руководством медицинских учреждений разных организационно-правовых форм, обратная связь показала важность диагностики индивидуальной системы представлений о взаимоотношениях и создала предпосылки для ее практического применения в профессиональной деятельности врачей.

В результате проведенного исследования подтверждена важность обратной связи в межличностном общении врача и больного, определены методики диагностики структуры представлений о взаимоотношениях врача и больного, предполагающие социально-психологическое изучение личности в системе ее собственных значений:

1. Подтверждена важность обратной связи в межличностном общении, в диагностике структуры представлений о взаимоотношениях врача и больного.

2. Разработаны и описаны компьютерные программы для диагностики представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной».

3. Модифицированы методики «Репертуарный тест ролевых конструктов» и «Ранговые решетки» для целей исследования.

4. Определена структура представлений о взаимоотношениях врача и больного в процессе выявления обратной связи субъектов коммуникации друг о друге.

5. Разработан надежный инструмент оценки структуры представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной».

#### Библиографический список

1. Касаткин, С.Ф. Техника обратной связи. – М., 2002.
2. Каерова, Е.В. Формирование компетенции в установлении обратной связи у будущих бакалавров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2012.
3. Петровская, Л.А. Обратная связь как феномен социально-перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе / под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М., 1981.
4. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М., 1999.
5. Похилько, В.И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В.И. Похилько, Е.О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.
6. Шкуратова, И.П. Руководство по применению репертуарного теста Дж. Келли для диагностики межличностных отношений: пособ. по спецкурсу. – Ростов-на-Дону, 1998.
7. Келли, Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. – СПб., 2000.
8. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2002.
9. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М., 1987.

#### Bibliography

1. Kasatkin, S.F. Tekhnika obratnoy svyazi. – M., 2002.
2. Kaerova, E.V. Formirovanie kompetencii v ustanovlenii obratnoy svyazi u budutshikh bakalavrov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Vladivostok, 2012.
3. Petrovskaya, L.A. Obratnaya svyaz kak fenomen socialjno-perceptivnykh processov v grupe // Mezhlichnostnoe vospriyatie v grupe / pod red. G.M. Andreevoy, A.I. Doncova. – M., 1981.
4. Artemjeva, E.Yu. Osnovniy psikhologii subjektivnoy semantiki. – M., 1999.
5. Pokhilko, V.I. Tekhnika repertuarnykh reshetok v eksperimental'noy psikhologii lichnosti / V.I. Pokhilko, E.O. Fedotova // Voprosih psikhologii. – 1984. – № 3.
6. Shkuratova, I.P. Rukovodstvo po primeneniyu repertuarnogo testa Dzh. Kelli dlya diagnostiki mezhlichnostnykh otnosheniy: posob. po speckursu. – Rostov-na-Donu, 1998.
7. Kelli, Dzh. Teoriya lichnosti. Psikhologiya lichnykh konstruktov. – SPb., 2000.
8. Sidorenko, E.V. Metodih matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb., 2002.
9. Fransella, F. Noviyh metod issledovaniya lichnosti / F. Fransella, D. Bannister. – M., 1987.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 372.8:82

**Firsova N.S. FORMATION OF FIFTH GRADERS' COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN LITERATURE CLASSES WHEN STUDING SHORT STORY.** This article is devoted to an actual problem of competence-based approach in training in literature of school students on the example of reading and perception of the story of Y.P. Kazakov «Arktur – of a hound a dog».

**Key words:** federal state educational standard, cognitive universal educational actions; educational process; short story; activity, pedagogical techniques.

*Н.С. Фирсова, аспирант каф. русской литературы XX-XXI веков и методики преподавания Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань, E-mail: natalia\_s\_ph@bk.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА

Данная статья посвящена актуальной проблеме компетентностного подхода в обучении литературе школьников на примере чтения и восприятия рассказа Ю.П. Казакова «Арктур – гончий пёс».

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт, познавательные универсальные учебные действия, учебный процесс, рассказ, деятельность, педагогические техники.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010г., ценностно-смысловым приоритетом деятельности средних общеобразовательных учреждений становится формирование личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся.

Под универсальными учебными действиями современная педагогическая наука подразумевает «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию, к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 3]. В этом смысле, основой всестороннего развития личности становится познание, благодаря которому формируется умение управлять мыслительными процессами, овладевать различными способами и стратегиями обучения, развивать произвольные формы памяти, внимания и рефлексии.

Данные аспекты в совокупности представляют собой своеобразный фундамент для формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников. Опираясь на основные положения федерального государственного образовательного стандарта [1], под познавательными универсальными учебными действиями мы понимаем систему способов познания окружающего мира посредством осуществления поиска, анализа, систематизации и последующего использования полученной информации.

В образовательных программах по литературе для пятого класса центральное место отводится изучению рассказов, что обусловлено психолого-возрастными особенностями учащихся. Подростковый возраст в этом смысле интересен качественным переходом от наглядно-образного и начальных форм словесно-логического мышления школьников к гипотетико-дедуктивному мышлению, в основе которого находятся обобщение и абстрактность. Кроме того, развиваются аналитические и рефлексивные умения учащихся.

Речь у пятиклассников становится контролируемой и управляемой, объём памяти увеличивается, появляется избирательность и точность. Вниманию начинает характеризоваться устойчивостью и интенсивностью, восприятие – целенаправленностью и избирательностью.

В этой связи учителю следует уделить внимание созданию условий для формирования у школьников дивергентного мышления, интегрирующего в себе способности к прогнозированию, оперированию терминологией, построению и проверке гипотез.

При изучении рассказов, согласно требованиям примерных программ по литературе [2], пятиклассники должны научиться выявлять признаки эпических жанров, различать характерные для изображаемой эпохи темы, проблемы, идеи и образы, делать выводы об особенностях художественного мира произведения, обозначать авторскую позицию.

При изучении произведений малых эпических жанров нам представляется важным использование педагогических техник, которые составляют инструментальную сторону педагогической технологии. В своей работе мы опираемся на определение, предлагаемое в 30е годы XX века педагогической энциклопедией: «педагогическая техника – совокупность приёмов и средств, направленных на чёткую и эффективную организацию учебных занятий» [3, с. 21]. Подобный подход позволяет рассматривать педагогические техники в качестве системы, обеспечивающей повышение эффективности учебно-познавательной деятельности.

Предлагаем рассмотреть процесс формирования познавательных универсальных учебных действий у пятиклассников в контексте использования педагогических техник на примере изучения произведения Ю.П. Казакова «Арктур – гончий пёс».

Рабочей программой по литературе для 5–9 классов общеобразовательной школы под редакцией В.Ф. Чертова, на изучение творчества Ю.П. Казакова предусмотрено два часа, данный урок является в системе вторым. На первом уроке учащиеся познакомились с биографическими сведениями о жизни и творчестве писателя на основе материалов учебника и дополнительных источников, читали рассказ, беседовали по вопросам и выполняли предлагаемые задания. Особое внимание уделялось рассмотрению терминов «образ рассказчика», «образ автора».

Второй урок посвящён рассмотрению образа Арктура и включает четыре этапа работы, соответствующие этапам восприятия художественного произведения. Так, например, на этапе подготовки к первичному восприятию текста происходит погружение в деятельность, в процессе первичного восприятия – организация деятельности, во время вторичного восприятия – осуществление деятельности, четвёртый этап предполагает осуществление рефлексии.

На первом этапе урока учителем создаются условия для возникновения проблемной ситуации, актуализирующей формирование познавательных общеучебных действий. Второй этап характеризуется становлением познавательных универсальных общеучебных, а также логических действий анализа. На третьем этапе урока у учащихся развиваются логические действия синтеза. Заключительный этап урока способствует формированию познавательных общеучебных действий.

Урок начинается с проверки домашнего задания посредством использования педагогической техники «история». Учитель предлагает вниманию учеников карточки с вопросами и цитатами из рассказа Ю.П. Казакова «Арктур – гончий пёс», на которые следует ответить:

1. «Однажды в доме появился ещё один обитатель». Как это произошло?
2. «О прошлом Арктура можно только догадываться». Почему?

В течение двух минут школьники работают в парах, обсуждают задания и придумывают свои вопросы. Они выстраивают последовательность изображаемых событий в произведении и выводят причинно-следственные связи. Использование этой техники способствует формированию познавательных общеучебных действий работы с информацией, построения устных и письменных высказываний, а также логических универсальных учебных действий.

Субъективный читательский опыт и степень его выраженности, столь значимые на этапе подготовки к первичному восприятию произведения, зависят не только от особенностей конкретного текста, но и от яркости переживания образов, актуализация которых, на наш взгляд, обеспечивается в результате применения техники «вершина». Учитель раздаёт учащимся блан-

ки, где изображена скала с извилистой горной дорогой, ведущей от глубокой пропасти («плохой») к вершине («идеальный»). Точкой следует отметить место, на котором, по мнению учеников, находится герой рассказа. Ребята выполняют задание и на время откладывают работы, чтобы вновь обратиться к ним в конце урока. Это вызывает интерес у школьников, так как позволяет обнаружить разницу в восприятии текста на различных этапах изучения, а также формировать познавательные общеучебные универсальные действия.

На следующем этапе урока учитель задаёт ученикам вопрос: «Откуда появилось имя Арктур? И почему в финале рассказчик говорит о том, что «никакая собака не была так достойна громкого имени», как Арктур?»

Педагогом предоставляются кубики, на каждой грани которых обозначены подсказки, их следует использовать в своём ответе:

1. Опиши это...
2. Сравни это...
3. Дай ассоциацию высказыванию...
4. Проанализируй ...
5. Приведи аргументы за или против...
6. Сделай свой вывод...

Учащиеся работают в парах: в течение минуты размышляют над заданием, затем попеременно высказываются. Данная техника способствует развитию способности ученика рассматривать авторскую позицию с разных ракурсов и формированию познавательных общеучебных, логических и коммуникативных универсальных действий.

На этапе первичного восприятия произведения пятиклассники овладевают познавательными общеучебными действиями структурирования знаний, работы с информацией, смыслового чтения. Кроме того, формируются и познавательные логические действия сравнения, сериации, классификации и анализа.

Этап вторичного восприятия текста важен для воссоздания у учащихся целостной картины мира художественного произведения. В этой связи учителем на интерактивной доске выводится проблемный вопрос, содержащий в себе противоречивую информацию: «Что руководило Арктуром: талант, прокладывающий себе путь к цели или безрассудство, ведущее к гибели?».

Педагог знакомит учащихся с правилами конструктивного взаимодействия: к доске с помощью магнитов прикрепляется круг, в центре которого написано «работа в команде», а вокруг него в форме лучиков располагаются условия. Ребята узнают о том, что следует быть доброжелательными, вежливыми и внимательными к собеседнику, запрещается спорить, критиковать предлагаемые идеи, говорить в параллель.

Учитель помогает организовать работу, разделив класс на две группы. Первая из них «генераторы идей» в течение трёх минут предлагает варианты решения обсуждаемой проблемы. Один из участников, выполняющий функции секретаря, записывает поступившие предложения. Вторая группа «аналитики» получает от другой списки и выбирает оригинальные идеи, которые озвучиваются. После проведения первого круга организуется вторая, где группы меняются своими функциями. Сотрудничая друг с другом, учащиеся становятся более самостоятельными, инициативными, толерантными, у них повышается мотивация к познавательной деятельности, качественно улучшается результативность учебного процесса.

Часть детей недоумевает относительно «небезопасной» на их взгляд модели поведения слепой собаки. Другие утверждают, что раскрытие охотничьей сущности Арктура произошло, благодаря обнаружению дара гончей собаки, которая не нуждается в зрении, поскольку имеет уникальное чутьё.

Существенное место при изучении художественного текста отводится рассмотрению композиции, посредством применения техники «Попс», включающей в себя ряд структурных элементов: позиция, объяснение, пример, следствие. Учитель задаёт вопрос ученикам: «Случайно ли, что этот грустно заканчивающийся рассказ начинается и завершается описанием весны и прилётом лебедей?». И предлагает ответить на него, используя опорные фразы:

1. Я считаю, что...
2. Потому что...
3. Я могу это доказать на примере...
4. Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...

Эффективность выполнения задания зависит от понимания учащимися символики данных птиц, поэтому целесообразно применить технику «ромб ассоциаций», призванную актуализировать субъективный опыт учащихся: посередине тетрадного листа чертится ромб, внутри которого записывается слово «лебедь». Слева фиксируются фразы, слова, словосочетания из текста, справа – чувства, образы, ассоциации, возникающие при чтении и пропущенные сквозь призму своего «Я».

Учащиеся сходятся в интерпретации образа лебеда, символизирующего чистоту, возрождение и гордое одиночество. Всё это соотносится с мыслью о цикличности бытия, позволяющей ученикам осознать, что «ничто не вечно в этом мире, даже горе. А жизнь не останавливается. Нет, никогда не останавливается жизнь» [4, с. 255].

Данный этап урока способствует формированию у учащихся познавательных универсальных действий учебных действий постановки и решения проблемы, способности кратко и всесторонне выражать собственное мнение.

На заключительном этапе школьникам следует вновь вернуться к проблеме осознания роли Арктура в произведении, посредством применения техники «вершина». Ребята ручкой другого цвета отмечают место, которое, по их мнению, занимает главный герой по выше обозначенной шкале, после чего сдают свои работы учителю.

Рефлексия урока проводится с помощью техники «Продолжи фразу», способствующей приобретению учащимися навыков критического мышления, благодаря осмыслению результатов собственной деятельности:

- Мне было интересно...
- Я разобрался с...
- Я понял, что...
- Мне было трудно...
- Я хочу узнать...

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2011.
2. Примерные программы по учебным предметам. Литература 5–9 классы: проект. – М., 2010.
3. Педагогическая техника: ремесло или искусство [Э/р]. – Р/д: [http:// didaktor.ru/ pedagogicheskaya-texnika-remeslo-ili-iskusstvo](http://didaktor.ru/pedagogicheskaya-texnika-remeslo-ili-iskusstvo).
4. Литература. 5 класс: учебник для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Чертова. – М., 2012. – Ч. 2.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennij obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. – M., 2011.
2. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Literatura 5–9 klassy: proekt. – M., 2010.
3. Pedagogicheskaya tekhnika: remeslo ili iskusstvo [Eh/r]. – R/d: <http:// didaktor.ru/ pedagogicheskaya-texnika-remeslo-ili-iskusstvo>.
4. Literatura. 5 klass: uchebnik dlya obshchego obrazovat. uchrezhdenij s pril. na ehlektron. Nositel: v 2 ch. / pod red. V. F. Chertova. – M., 2012. – Ch. 2.  
Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 37.013

**Bashirova S.A. SOCIAL PROBLEMS OF EDUCATION OF CHILDREN – ORPHANS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE COMPANY.** This article discusses the social problems of education of children – orphans in the current conditions of society, where, under the supervision of a small number of educators fostering orphans – the boys and girls of school age.

**Key words: orphaned children, education, social education, boarding, children's home, social orphans.**

**С.А. Баширова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, зам. декана факультета информатики филиала Дагестанского гос. педагогического университета, г. Дербент, E-mail: dgprudf@mail.ru**

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются социальные проблемы воспитания детей-сирот в современных условиях общества, где под наблюдением небольшого числа воспитателей воспитываются сироты – мальчики и девочки школьного возраста.

**Ключевые слова: дети-сироты, воспитание, социальное воспитание, интернат, детский дом, социальные сироты.**

На протяжении веков дети считались и считаются главным достоянием любого общества. Их воспитанию уделяется особое внимание как семьи, школы, так и государства. Целью вос-

питания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребёнка, формирование личности свободной от конформизма и эгоцент-

домашнее задание предлагается с учётом трёх уровней, соответствующих психолого-возрастным особенностям учащихся. Так, например, создание паспорта Арктура с подробной характеристикой и портретом посильно любому ученику. Составление кроссворда «Образы животных в мировой литературе» предлагается тем школьникам, которые стремятся к хорошей отметке. Третий уровень представлен в виде творческого задания, написания рассказа для сборника «Животные-герои».

Таким образом, на уроке литературы при изучении рассказа могут быть реализованы все виды познавательных универсальных учебных действий: на этапе подготовки к первичному восприятию произведения – познавательные общеучебные действия поиска и выделения необходимой информации, смыслового чтения, построения устных и письменных высказываний; первичное восприятие художественного текста характеризуется становлением познавательных общеучебных действий работы с информацией, создания алгоритмов деятельности, выбора эффективных способов решения, действий постановки и решения проблемы, а также логических действий сравнения, сериации, классификации и анализа. На этапе вторичного восприятия произведения формируются познавательные логические действия синтеза, установления причинно-следственных связей, построения логической цепи и знаково-символические моделирования. Этап рефлексии знаменателен для развития познавательных общеучебных действий контроля и оценки.

Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературы способствует развитию мыслительных процессов учащихся, их способности самостоятельно работать с новой информацией, понимать проблему, цели и задачи, планировать и осуществлять интеллектуальную работу, конструктивно работать в команде. Предлагаемая методика позволяет повысить эффективность учебно-познавательного процесса и обеспечивает реализацию ключевой компетенции «умения учиться».

ризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинства другого человека, личности, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства. От того, каким будет это воспитание и способы достижения его цели, зависит формирование будущего поколения. Переход к рыночной экономике и связанные с ним процессы имущественного расслоения населения, кризиса моральных ценностей, последовательного разрушения института семьи усилили распад многих семей и привели к росту числа отвергнутых детей, воспитание которых, прежде всего, осуществляется в учреждениях интернатного типа.

Проблемы социальной адаптации этой категории детей освещаются в многочисленных психолого-педагогических исследованиях как отечественных (М.И. Буянов, И.А. Залыгина, Е.М. Рыбинский, Е.О. Смирнова и др.), так и зарубежных (У. Болби, М. Раффер, С. Броу и др.) ученых.

Однако, согласно опросам и статистике правонарушений, можно сказать, что на сегодняшний день выпускники учреждений интернатов плохо подготовлены к жизни в обществе, трудно адаптируются и ориентируются в нем [1]. Всё чаще выявляются случаи насилия над детьми в условиях интерната.

Тем не менее, существуют отдельные примеры создания условий для максимального развития детей в интернатах. Например, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для детей-сирот с отклонениями в развитии детский дом № 41 «Благодать» (г. Санкт – Петербург).

Основным ядром разработанной системы воспитания является «коллективная семья» детского дома.

#### 1. Коллективная семья.

Для создания атмосферы семьи весь дом должен представлять собой «целостное жизненное пространство».

Главный принцип взаимоотношений: «Мы равны в главном – желании жить вместе». Мы взрослые приходим в дом, где собрана дети. Мы приходим в их дом, потому что другого дома у них пока нет. Мы приходим в их жизнь и занимаем «временное свободное место» – место их родителей. Если мы понимаем и хотим этого, то мы всегда найдем отклик в душе ребенка, и он примет нас и поможет научиться любить и заботиться о нем, как о «своем родном».

- Дополнительное развивающее обучение.

- Укрепление психофизического здоровья.

Главные принципы жизнеустройства.

- Качество жизненной среды должно быть педагогично.

Устранить или не допустить отрицательное педагогическое воздействие.

- Для создания «домашнего уклада».

Жизнь детей в детском доме не должна быть похожа на жизнь школы, пионерского лагеря и любого другого детского учреждения.

- Административно-организационные принципы.

- оптимальное количество человек (не превышая 40).

- автономность жилых помещений.

- формирование целостного коллектива. Требования к кадровому составу.

«Коллективная семья», как особый уклад жизни, стирает стереотип казенных взаимоотношений между детьми и взрослыми и открывает путь реализации новых педагогических решений.

#### 2. «Гостевая семья».

Практика приглашения детей в дома сотрудников детского дома широко используется с первых дней работы детского дома. Как правило – это выходные, праздничные и каникулярные дни. Здесь возможны индивидуальные и мало-групповые выезды. В основном это зависит от домашних условий и возможностей сотрудников.

У детей расширяются социальные контакты, они видят образцы нормальных семейных отношений. В домашних условиях у детей складываются новые стереотипы поведения отличные от коллективных форм общения со сверстниками. Попадая в

семьи сотрудников, у детей исчезает завеса некой таинственной жизни, которой живут другие люди в своих домах. Они начинают понимать, что мы просто люди, живущие на скромный заработок, они высоко ценят, когда перед ними открывают дверь своего дома и искренне общаются с ними.

#### 3. «Дом без границ».

Это разовая акция приглашения всех детей детского дома в семьи сотрудников. Открыть замкнутый мир детского, сиротского дома и не менее замкнутый мир наших домов, быть более искренним и доступными в общении, уметь доверять друг другу, радоваться и делиться радостью – такой жизненный урок получили взрослые и дети, открыв двери своих домов.

#### 4. «Заочная семья».

С помощью общественно-благотворительных связей с христианскими организациями в России и за рубежом удалось развить сотрудничество и организовать перелетку детей с зарубежными семьями и сверстниками из Швеции и Финляндии, поездки на семейный отдых, Рождественские праздники и летние каникулы. Умение доверять, быть внимательными, дружелюбными и щедрыми от чистого сердца – важные качества, которыми учатся дети в семейных формах общения с «заочными семьями».

#### 5. «Родная семья».

Родная семья (или биологическая семья, когда существует только биологическая связь между родителями и детьми) в нашем случае – это сохранившиеся социальные связи или возможность возобновления родственных отношений ребенка с членами семьи. Главное научить детей правильно понимать причины семейных бед и научить их не повторять ошибок, заложить основу правильных взаимоотношений в будущем.

#### 6. «Опекунский дом с учебной фермой».

В 1994 году на базе безвозмездно арендованного сельского дома с приусадебным участком, в 70 км от Санкт-Петербурга была начата программа помощи выпускникам и обучение воспитанников детского дома работе на земле и овладению навыками ведения хозяйства в условиях сельского быта. У детей формируются новые знания и умения самостоятельной жизни в естественных условиях, расширяют кругозор, оздоравливают и укрепляют физические и волевые качества, приучают к трудолюбию и учат ценить «хлеб» и труд людей, выращивающих его.

#### 7. «Твой дом».

Программа направлена на подготовку детей к самостоятельной жизни в условиях городской квартиры и овладению знаниями и умениями по домоводству, кулинарии, обучению взаимодействиям с различными социальными службами: поликлиникой, сберкассой, жилищно-коммунальными и ремонтно-аварийными конторами.

#### 8. «Ты не один» (программа помощи выпускникам).

Помощь выпускникам в связи с рождением ребенка или имеющие серьезные проблемы со здоровьем. Главная цель – сохранить детей в семьях выпускников, поддержать молодую семью, прийти на помощь в трудный период самостоятельной жизни и сказать: «Ты не один, мы по-прежнему рядом».

#### 9. «Семья восприимчивиков».

Важной частью семейного воспитания является участие старших и духовно умудренных наставников в формировании у ребенка нравственных понятий и опыта достойной жизни. Такие обязанности принимают на себя «крестные» или, по церковному «восприимчики».

Таким образом, через «коллективную семью» и другие формы семейного воспитания в совместной духовной, повседневной и творческой жизни восполняются и соединяются утраченные частицы детской радости с социальным и духовным чувством единения, путь не с родными по плоти, но с родными по духу [2]. Конечно, всю систему работы персонала детских домов этим не поменяешь, но есть надежда, что всеобщими усилиями нам удастся сделать жизнь сирот хоть чуточку светлее и счастливее.

#### Библиографический список

1. Антонян, Ю.М. Социальная среда и формирование личности преступника (неблагоприятное влияние на личность в микросреде): учеб. пособ. – М., 1995.
2. Павлова, В.А. Семейная форма воспитания детей-сирот. – СПб., 2003.

## Bibliography

1. Antonyan, Yu.M. Social'naya sreda i formirovanie lichnosti prestupnika (neblagopriyatnoe vliyanie na lichnostj v mikroсреде): ucheb. posob. – M., 1995.
2. Pavlova, V.A. Semey'naya forma vospitaniya deteyj-sirot. – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 10.05.13

УДК 34:37.037

**Dolmatova O.A. EDUCATION VALUES MATERNITY THE ADOLESCENT GIRLS MEANS OF THE SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY.** The article reveals the problems of Education of the values of maternity the adolescent girls means of the social-cultural activity, the analysis of the problem in the scientific literature, revealed the contents of the main contemporary issues in pedagogy of socio-cultural activity, and also the analysis of experimental work and the content of the recommendations on the educational programs with the girls teenagers.

**Key words:** decision making, management solution, information, clarification of objectives, assessment of conditions, the educational process.

*O.A. Долматова, соискатель АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: olga\_0122@mail.ru*

## ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ МАТЕРИНСТВА У ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыты проблемы воспитания ценностей материнства у девушек-подростков средствами социально-культурной деятельности, дан анализ проблемы в научной литературе, выявлено содержания основных современных проблем в педагогике социально-культурной деятельности. Также представлен анализ опытно-экспериментальной работы и содержание рекомендаций по проведению воспитательных программ с девушками подростками.

**Ключевые слова:** принятие решения, управленческое решение, информационное обеспечение, уяснение задачи, оценка условий, учебно-воспитательный процесс.

Процессы глубокой трансформации общественных отношений, изменения социальных ценностных приоритетов, образа жизни людей воздействуют на институт семьи и положение в ней женщины. Традиционно в России материнство всегда было обозначено как высшая нравственная ценность. В современной России, как и во всем мире, ценности традиционного материнства, в основе которых – любовь к детям, а самое главное – желание их иметь, постепенно утрачиваются. Сегодня российское общество, не выдерживает тех разнополярных культурных вызовов, которые предлагаются современной цивилизацией: ее технологичным, экономическим, информационным показателям, вовлекающим человека в систему водоворота профессионального престижа и успеха, экономического роста, информационной загруженности, потребительства.

Понятие «ценность» широко используется в современных общественных науках (философии, психологии, социологии), где оно обычно трактуется как субъективное отражение значимости в сознании индивида некоторых специфических свойств предметов и явлений окружающей действительности (Е.И. Головаха, О.Н. Безрукова). Поэтому, система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения, ядро мотивации и «философию жизни». Ценностные ориентации – способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной).

Ученые установили, что ценность и чувство материнства не является врожденным, оно развивается у женщины, и связано с развитием мышления, воли, воображения и расширением сферы личных потребностей. Его можно формировать, а можно и подавлять, задавая в качестве наиболее значимых другие ориентиры. В недавнем прошлом, прежде всего, восхвалялись ценности передовой работницы, стахановки, но в то же время сохранялась значимость необходимого и важного отношения к материнству. Это проявлялось, в частности, в существовании почётного звания «Мать-героиня», материального и морального поощрения материнства и стремления обеспечить счастливое детство подрастающему поколению. Однако домашний труд работой не считался, хотя и учитывался при организации труда женщины. В постсоветский период стало поощряться стремление к самореализации, к достижению личного успеха, независимости. Материнство как самостоятельная ценность в эту систе-

му координат просто не вписывалась или вписывалась с большим трудом, в связи с новыми материальными, социальными и духовными условиями жизни. Девочку с раннего детства, в первую очередь ориентировали на примерное поведение, хорошую учёбу, затем – на выбор профессии, успехи в работе. Счастье в личной жизни, конечно же, предполагалось, но оно всегда воспринималось как сопутствующее успехам в труде [1, с. 10]. Поэтому не приходится удивляться, когда значительная часть современных российских женщин воспринимает материнство не как своё призвание, а как обузу, препятствие в профессиональном становлении, как нечто, с чем со временем надо смириться.

На Западе одним из распространенных мнений является то, что материнство мешает самореализации женщины в деловой карьере. Мотивами, как со стороны женщины, так и мужчины, для отказа желания иметь детей являются не только экономические, социальные, но и личные («хочется пожить для себя», «сделать карьеру») [2, с. 23]. Результатом подобного отношения к ценности материнства стало прерывание социальной, культурной и исторической трансляции традиционной модели поведения материнства новому поколению.

Подобная ситуация характеризуется исследователями как «потеря пути к модели материнства» (Д.В. Винникотт, Р.Зидер, М. Мид, Д. Попеное, Г.Г. Филиппова, Э. Эрикссон и др.). Данный процесс сочетается с расширением и появлением нового содержания модели члена общества, не обеспеченной соответствующей ценностью и потребностью материнства. В результате даже при наступлении беременности и на пороге материнства, женщина оказывается неосведомленной об элементарных особенностях развития ребенка, основных функциях ухода за ним и общения [3, с. 35].

Проблема формирования готовности к материнству до рождения ребенка в подростковом возрасте, особенно остро стоит сегодня в связи с рассмотренными современными особенностями. Этому посвящены работы ряда отечественных исследователей (И.А. Алленовой, И.П. Катковой, Л.Г. Камсюк, О.Н. Лебединской, С.Ю. Мещеряковой, Ю.П. Петренко, А.А. Шевелевой, Г.Г. Филипповой и др.). В работах представителей западных психологических школ (Л. Бибринг, Д. Пайнз, Дж. Хорни) также достаточно подробно анализируется тема формирования материнства в подростковом возрасте.

В то же время, в большинстве работ проблема подготовки девушек-подростков к материнству традиционно считается пре-

рогативой исключительно семейного воспитания и в гораздо меньшей степени, чем того требует социальная практика, занимает внимание педагогов в сфере социально-культурной деятельности.

Можно констатировать, что круг проблем, связанных с подготовкой девушек к материнству в новых социально-экономических условиях, в отечественной педагогике социально-культурной деятельности разработан не достаточно. Не существует адресной образовательной программы, направленной на воспитание будущих матерей в рамках как образовательного, так и социально-культурного процесса [4, с. 75]. Сегодня можно наблюдать отдельные работы и ряд программ и мероприятий по воспитанию материнских качеств у девушек-подростков.

Анализ общего состояния исследуемой проблемы показывает еще не достаточное к ней внимания со стороны наук раскрывающих содержание социально-культурной деятельности. В большинстве работ под материнством традиционно понимается феномен, который связывается с физиологическим появлением ребенка и всем спектром взаимоотношений в диаде «мать – дитя» в последующий период его развития [4, с. 76]. Последние исследования материнства позволили отечественным и зарубежным психологам говорить о формировании материнства как о сложном процессе, который проходит онтогенетический путь развития на протяжении всей жизни женщины. Причем исследователи отмечают неоспоримую важность этапа, объединяющего период от пренатального развития самой матери и до ее беременности. Но однако, данные направления в основном предназначены для девушек из неблагополучных семей или оставшихся без попечения родителей, беременных и уже имеющих детей. Информация, выделяемая в заголовке «материнство», содержит больше данных о юридических правах женщин, например «материнский капитал», или трудоустройстве беременных женщин, или о специфических отдельных мероприятиях, например, всевозможные советы по грудному вскармливанию, по здоровому питанию беременных, гимнастике и т.д.

Поэтому можно сделать вывод о том, что нет системных и комплексных программ и мероприятий по формированию ценностного отношения к материнству у девушек-подростков. 14-16 лет – «трудный» возраст осознания самого себя, утверждения в окружающем мире своей личности. Очень трудно найти правильные ориентиры. Именно этот возраст является таким периодом развития, в котором наиболее активно происходит процесс становления самосознания, развития ценностных ориентаций, формирования представлений, личных позиций, индивидуальных предпочтений, которые становятся значимыми ориентирами в жизненном пространстве человека. Из выше сказанного следует, что в этом возрасте особенно важно помочь девушкам встать на путь осознанной подготовки к будущему материнству.

Нам известно только несколько отдельно взятых курсов, которые пытаются решить исследуемую проблему и существуют в форме опубликованных методических рекомендаций и пособий (Т.Г. Наретина, Г.С. Максимова, Л.Н. Херувимова, М.В. Хозиева). Вышеназванные работы представляют собой исследования отдельных аспектов изучаемой нами проблемы, что является скорее исключением, чем тенденцией или закономерностью.

Данная проблемная ситуация вызвала необходимость в проведении пилотажного исследования среди девушек-подростков. Целью работы было выяснить уровень подготовки девушек подростков к материнству, включая актуальность этого вопроса для самих девушек. Для этого автором была разработана программа «Современное восприятие материнства девушками – подростками». Для этого были использованы известные тесты и разработана специальная анкета, в которой вопросы были составлены таким образом, чтобы, во-первых, выяснить актуальность данной тематики для девушек, во-вторых, определить систему представлений их о материнстве; в-третьих, узнать мнение респондентов о необходимости подготовки к материнству и востребованности информации о материнстве в настоящий момент. Анализ эмпирических данных, полученных в результате анкетирования, осуществлялся с помощью количественного метода. Выборочная совокупность составила 86 анкет. Исходя из проведенного исследования были получены следующие результаты.

Предпочтение респондентов отдается созданию семьи и воспитывать детей (72%-79%), но при этом первоочередной

задачей ставиться получение образования и построение карьеры (54%). Отвечая на вопрос «Задумываетесь ли Вы уже сейчас о собственном материнстве?», большинство ответили «нет» (78%). Материнство в нравственном понимании молодых девушек рассматривается как нечто архаичное. «Мы еще сами дети...». В большинстве ответов респондентов прослеживается – неумение ценить роль и значение в их развитии собственной матери и осознать как социальный смысл полноценной жизни и неотъемлемого компонента женского счастья. Только 25% отвечающих отметили, что им рассказывали о трудностях в семье в период их взросления. При разборе ответов постоянно ощущался холодный разрыв, разобщенность между поколениями близких людей. В следующем вопросе молодые девушки должны были определить оптимальный возраст женщины для рождения первенца. Из числа опрошенных только один человек нижней границей назвал 18 лет, а верхней – 30 лет (3 человека). Большинство подростков оптимальным возрастом считают период от 25 до 35 лет. На вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что важнейшим предназначением женщины является рождение детей?» показал следующие результаты: «да» – 58%, «нет» – 38,5%, «не знаю» – 3,5%.

Система представлений юношества о материнстве суммировалась из ответов о сущности материнства, представлений о современной матери, материнских качествах, а также ассоциаций, связанных с материнством. Не смогли сформулировать понятие «материнство» 9% опрошенных, 48,5% определяют материнство как социальную роль женщины, ее важнейшую функцию, связанную с рождением, воспитанием, развитием ребенка. Рассматривают материнство как отношение женщины к ребенку, включающее в себя любовь, ответственность, понимание, заботу, нежность, ласку, самоотдачу только 42,5% респондентов.

Представление о современном материнстве среди молодых девушек противоречиво. С одной стороны, характеристика матери дается через идеальный образ, подчеркивается значимость ее здоровья, с другой – многие подростки отмечают женский эгоизм, наличие вредных привычек, халатное отношение к выполнению материнских функций, особенно выделяют кратковременность и эпизодичность взаимодействия с ребенком, неполноценное общение. Как отрицательный фактор рассматривается неготовность к материнству. Считают, что современным женщинам присущи следующие личные характеристики: независимость, успешность, динамичность, самодостаточность, уверенность, потребность в социальной самореализации.

Материнские качества, по мнению опрошенных, характеризуются гуманистическим отношением к ребенку: любовь, ответственность, понимание, уважение, доверие, искренность, сочувствие, сострадание, терпимость, принятие и др. Опрошенные выделили группу качеств, необходимых в процессе воспитания и развития ребенка: требовательность, справедливость, настойчивость, коммуникабельность, гибкость.

Ассоциации подростков, вызванные представлением о материнстве, можно условно разделить на две группы. К положительным относятся ассоциации, связанные с ощущением чего-то светлого, теплого, доброго, нежного, счастливого. Если говорить об образе, то это беременность, женщина с младенцем, кормящая мать. Негативные ассоциации выражены в представлении о материнстве как тяжелой обязанности: повседневная монотонность, ограниченность, цикличность, рутинность, ведущие к депрессии. Позиция девушек в вопросе подготовки к материнству определилась следующим образом. Большинство из них считают, что современная девушка должна готовиться к выполнению материнской роли (93,3%) через чтение специальной литературы, посещение курсов, материнской школы, консультации специалистов, получение информации из средств массовой коммуникации. На вопрос «Если бы сейчас у Вас появилась возможность пройти курсы по подготовке к материнству, Вы бы воспользовались ей? Почему?». 72,3% опрошенных ответили утвердительно, обосновывая свой выбор тем, что в будущем могут стать матерями и им необходимо накапливать информацию об особенностях материнского поведения.

На основании анализ полученных данных была разработана программа объединяющая как существующие, так и предложенные нами мероприятия по формированию качеств материнства среди девушек-подростков средствами социально-культурной деятельности.

В нашем исследовании экспериментальной базой выступают ряд профессиональных училищ и лицеев в г. Барнауле и реализовался проект «Технология формирования ответственного материнства у девушек группы риска по прерыванию беременности и социальному сиротству». В рамках проекта предусмотрена реализация волонтерского движения из числа студентов высших учебных заведений. Участницами профилактических занятий стали 108 девушек «группы риска», всего же проектом будет охвачено около 200 человек. Семинары проводились в групповой форме и направлены на формирование ответственного материнства у девушек. Для них были проведены занятия по следующим темам: «Моя семья», «Когда у меня будет ребенок», «Я будущая мама!», «Знание-сила», «Счастье быть матерью», «Я буду хорошей мамой». Организаторы отмечают, что девушки «группы риска» активно включаются в деятельность, совместно со специалистами анализируют модели семейных взаимоотношений. По словам волонтеров, с энтузиазмом воспринимается большинство проводимых мероприятий и в частности упражнения «Я будущая мама!».

Так же мы реализовывали свою программу в центрах медико-социального и психологического сопровождения подростков в таких как «Семья плюс», «Юникс», «Краевой кризисный центр для женщин», «Социальная защита». На наш взгляд существенным социально-культурным потенциалом в решение проблем материнства и его защите обладают Женские общественные организации города так, например, Алтайский региональный общественный благотворительный фонд содействия защите материнства и детства «Мама», Алтайская краевая общественная организация «Алтайский материнский центр», Алтайская региональная общественная организация «Мать и дитя». Следует также выделить такое важное направление как работа интернет порталов, например Myrtus. ru и сайтах социально-общественных организаций.

На основании проведенного анализа анкет можно сделать следующие неоднозначные выводы, с одной стороны девушки-подростки хотят создавать семью, считают главным назначением женщины рождение детей, система представлений о материнстве в большинстве своем носит позитивный характер и основана на общечеловеческих ценностях: любви, ответственности, толерантности, заботе, сочувствии, состраданием, бережном отношении и др. Но при этом не задумываются о будущем материнстве, не интересуются опытом своей матери по уходу за детьми, считают главной задачей получить достойное образование и построить карьеру, а также, что современным женщинам присущи следующие личные характеристики: независимость, успешность, динамичность, самодостаточность, уверенность, потребность в социальной самореализации. Сегодня большинство родителей, не владеющие порой азами педагогики, психологии, не предвидящие результатов своего педагогического воздействия,

оказываются бессильными перед порожденными ими же проблемами в себе, в семье, в обществе. И этот «снежный ком» растет, т.к. мать не может научить своего ребенка тому, чего не знает, не умеет сама. Но все же радует положительный момент, респонденты считают, что современная девушка должна готовиться к выполнению материнской роли, уже в подростковом возрасте. Следовательно, пространственная социально-культурной среды возможно и целесообразно использовать для организации воспитания ценностного отношения к материнству, средствами социально-культурной деятельности.

Проведенный в течение года формирующий эксперимент показал существенные изменения в ценностных ориентациях девушек-подростков экспериментальной группы (рост на 25-30%) и, когнитивной составляющей (рост 35-40%). Таким образом, можно констатировать, что разработанная программа является достаточно активной поддержкой института материнства.

Результаты исследования и желания респондентов, были учтены нами в прикладной части исследования, реализованной в методических рекомендациях по проведению программы «Я – будущая Мама». Цель, которой – способствовать пробуждению потребности у девушек-подростков в накоплении знаний и навыков, необходимых матери в уходе за ребенком, его воспитании, развитии, сохранении физического и духовного здоровья. Данное мероприятие рассчитано на девушек-подростков 9-11 классов и включает в себя теоретическую и практическую часть. Первая предусматривает лекции по таким разделам как: «Что такое материнство, как происходит формирование материнских качеств, беременность, роды и уход за ребенком», которые сопровождаются электронной презентацией разработанной автором. Вторая часть предполагает проведения так называемой игры в «дочки-матери» при помощи игрушечной куклы. Игра будет способствовать накоплению знаний и навыков, необходимых матери в уходе за ребенком, выполнением простейших процедур, исполнения колыбельных песен и т.д. Мероприятие может проходить в рамках урока по технологии труда, валеологии или биологии. Методические рекомендации дают возможность преподавателю творчески расширять и углублять темы лекций, пробуждая потребность девушек в самообразовании, пополнении «копилки Материнской мудрости».

В заключение, следует отметить, что необходимо шире учитывать особенности современной культуры парадигмы в воспитании материнских качеств среди девушек-подростков, использовать современные технологии социально-культурной деятельности и нейтрализовать негативные проявления которые часто мотивируют направленность деятельности человека на достижение потребительских стандартов жизни, обуславливают эгоистических цели, связанные с исключительно гедонистическими ценностями, сужая его естественные и природные особенности в культурном и духовном развитии.

#### Библиографический список

1. Пантин, В. Семья и семейные ценности в сознании россиян // Воспитание школьников. – 2008. – № 10.
2. Вагапова, Р.Р. Ценностные ориентации студентов в новых социокультурных условиях // Проблема человека в свете современных социально-философских наук. – 2006. – Вып. 3.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства. – М., 2005.
4. Скобло, Г.В. Система «мать-дитя» в раннем возрасте как объект психопрофилактики / Г.В. Скобло, О.Ю. Дубовик // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – № 2.

#### Bibliography

1. Pantin, V. Semjya i semejnihe cennosti v soznanii rossiyan // Vospitanie shkoljnikov. – 2008. – № 10.
2. Vagarova, R.R. Cennostnihe orientacii studentov v novihkh sociokuljturnihkh usloviyakh // Problema cheloveka v svete sovremennihkh socialjno-filosofskikh nauk. – 2006. – Vihp. 3.
3. Ovcharova, R.V. Psikhologiya roditeljstva. – M., 2005.
4. Skoblo, G.V. Sistema «matj-ditya» v rannem vozraste kak objhekt psikhoprofilaktiki / G.V. Skoblo, O.Yu. Dubovik // Socialjnaya i klinicheskaya psikhiatriya. – 2002. – № 2.

Статья поступила в редакцию 14.06.13

УДК 37.036

*Petrachkov K.V. MILITARY MARCHING SONG AS A SPECIFIC GENRE OF MUSIC.* The article considers the problem of determining and referring to a particular music genre phenomenon of drill songs. Identifies genre and specific musical characteristics inherent in the marching song. The focus on the outstanding issues and problems in interpreting the concept of «the musical genre». Analyzes and compares the opinions of various authors, the approaches to the definition of the concept and the nature of a musical genre. Reveals the history and theory of the origin of musical genres. The main content of the articles devoted to the consideration of drill songs as a specific musical genre.

**Key words:** Music genre, marching song, genre and music features marching song, living the appointment of drill songs as a musical genre.

**К.В. Петрачков**, ст. лейтенант, начальник военно-оркестровой службы Екатеринбургской дивизии МВД России; аспирант каф. музыкального образования Уральского гос. педагогического университета г. Екатеринбург, E-mail: petrachrov@mail.ru

## ВОЕННАЯ СТРОЕВАЯ ПЕСНЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЖАНР

В статье рассматривается проблема определения и отнесения к определенному музыкальному жанру феномена строевой песни. Выявляются жанровые и специфические музыкальные особенности, присущие строевой песне. Обращается внимание на нерешенные вопросы и проблемы в трактовке понятия «музыкальный жанр». Анализируются и сравниваются мнения различных авторов, подходы в определении понятия и самой природы музыкального жанра. Раскрывается история и теория происхождения музыкальных жанров. Основное содержание статьи посвящено рассмотрению строевой песни как специфического музыкального жанра.

**Ключевые слова:** музыкальный жанр, строевая песня, жанровые и музыкальные особенности строевой песни, жизненное назначение строевой песни как музыкального жанра.

Строевая песня на сегодняшний день является востребованной не только в военной практике, но и в практике обучения и воспитания будущих воинов. Так, в частности, в кадетских школах существуют многочисленные ритуалы, которые готовят кадетов к освоению специфики воинской службы и которые невозможно представить без строевой песни. К таковым относятся: ритуал посвящения в кадеты, принятие Клятвы кадета, строевой смотр, прохождение торжественным маршем и многие другие ритуалы, проводимые в кадетской школе.

Однако, до сих пор не ясно, является ли строевая песня определенным музыкальным жанром. Для того, чтобы найти ответ на этот вопрос, обратимся к различным работам музыковедов, искусствоведов, историков и культурологов.

В справочной литературе (словарях, энциклопедиях) жанр определяется как вид музыкального произведения, которому присущи определенные черты содержания, который связан с определенным жизненным назначением и типом исполнения [1, с. 384].

В русскую музыкальную терминологию слово «жанр» попало из французского языка. Но история появления этого термина начинается со времен античности. У греков было много слов, связанных с корнем *genos*, унаследованных потом латынью и латинизированной Европой (лат. *genus*). Буквальное значение греческого и латинского *genos* – *genus* в немецком языке передается словом *gattung*, в итальянском – *genere*, в испанском – *genero*, в английском – *genre*. Во французском слово *genre* произносится почти как русское *жанр* [2, с. 93]. Не случайно в переводе с французского слово «жанр» обозначается как род или вид. Слово, таким образом, имеет древнейшую историю, соотносясь с важнейшим понятием *рода* в смысле порождения, происхождения, наследования, а также с отношениями родства и объединения родством [3, с. 11]. Древние греки и римляне употребляли слово «жанр» также в переносном значении, выделяя некоторые денотативные цепочки, исходящие от базового слова «род»: происхождение, родовитость, порода, народ, племя, община, поколение, пол [4, с. 65].

Также можно встретить и такое определение жанра – это «целостная родо-видовая модель (генотип) музыкальной деятельности или музыкального произведения, отличающаяся исторически подвижной координацией общих черт содержания, построения и прагматики (на основе доминирующего признака), детерминированная соотношением с другими компонентами жанровой системы искусства эпохи, функционирующая как субъект исторического существования музыки и как объект теоретической рефлексии» [3, с. 27].

Итак, понятие жанра у разных авторов имеет различные трактовки. Л.А. Мазель трактует музыкальный жанр как род и вид музыкального произведения, исторически сложившийся в связи с определенным жизненным назначением музыки, в связи с ее различными социальными (в частности, социально-бытовыми, социально-прикладными) функциями [5, с. 32]. А.Ф. Камаев в одной из своих работ определил, что жанр является показателем определенного музыкального произведения с тем или иным событием или с той или иной функцией в жизни человека [6, с. 57]. В.А. Цуккерман пишет, что «жизненное предназначение музыкальных жанров, понятое в самом широком смысле, связано с запечатлением самых разнообразных сторон человеческой жизни через различные типы музыкальной выразительности» [7, с. 61]. С этих позиций строевая песня вполне соответствует тому, что является музыкальным жанром, так как назна-

чение строевой песни – мобилизация и сплочение каждого индивида в воинском коллективе, воодушевление на борьбу с врагом и защиту Отечества. Говоря о средствах музыкальной выразительности – мелодике, ритме, метре, следует отметить призывные интонации, четкий метр и ритм, так как песня исполняется «под шаг».

Сложность и многозначность понятия «музыкальный жанр» определяется тем, что не все его характеристики действуют одновременно и являются однозначными. А.Н. Сохор пишет, что «до сих пор нет общепринятого определения самого понятия, ни единой классификации музыкальных жанров» [8, с. 39]. Поэтому определение такого понятия как музыкальный жанр является весьма разнообразными.

А.Г. Коробова считает, что жанр базируется на таких основаниях, как явление-понятие-термин [3, с. 5]. Однако, по мнению автора, установление стабильной связи между компонентами этой триады затруднено в силу их исторической подвижности. Сами эти факторы являются феноменами разного порядка (к примеру, форма и место исполнения) и могут выступать в многообразных содержаниях с разной степенью взаимной обусловленности.

А.Н. Должанский трактует жанр как разновидность музыкальных произведений, которая определяется по различным признакам: строению, составу исполнителей, характеру, обстоятельствам исполнения [9, с. 111]. Можно заметить, что последнее замечание А.Н. Должанского – обстоятельство исполнения – как раз схоже с теми, на которые обращают внимание В.А. Цуккерман, Л.А. Мазель, А.Н. Сохор.

Важнейшим для формирования жанра является фактор содержания, поэтому, например, В.А. Цуккерман считает, что типизация музыкального содержания в определенной музыкальной форме составляет существо понятия «музыкальный жанр» [7]. Имея ввиду эти существенные критерии музыкального жанра, строевая песня, которая имеет определенную музыкальную форму и определенный тип музыкального содержания (зависящий также и от литературного текста строевой песни), может быть отнесена к определенному вокальному жанру.

В одной из своих работ Л.А. Мазель дает такое определение музыкальному жанру: «жанр (франц. *genre*, от лат. *genus* – род) – это различные виды музыкальных произведений, сложившихся в той или иной жизненной обстановке. Жанр – это такое многозначительное понятие, которое характеризует классификацию музыкального творчества по родам и видам, учитывая, при этом, их происхождение, условия выполнения, восприятие и другие признаки (содержание, структуру, средства выразительности, состав)» [5, с. 43]. Л.А. Мазель приходит к выводу, что в далеком прошлом почти все музыкальные произведения были теснейшим образом связаны с бытом, их породившим.

У А.Г. Коробовой понятие музыкального жанра отображает основную проблему музыковедения и музыкальной эстетики – взаимосвязь между немusическими факторами творчества и её сугубо музыкальными характеристиками [3].

Музыкальный жанр является одним из важнейших средств художественного отождествления [10, с. 386]. Жанр – это определенный тип музыкального произведения, в рамках которого может быть написано неограниченное число сочинений.

Жанры отличаются друг от друга особенностями содержания и формы, а вызваны эти отличия жизненными и культурными целями, своеобразными у каждого из них. У Е.В. Назайкин-

кого указано, что жанр – это целостный типовой проект, модель, матрица, канон, с которым соотносится конкретная музыка [2].

Систематизируя и обобщая полученные сведения, можно сделать следующее заключение:

1. Жанр является многосоставной, совокупной генетической структурой, своеобразной матрицей, по которой создается то или иное художественное целое.

2. Жанр в музыковедении определяется как многозначное понятие, характеризующее исторически сложившиеся роды и виды музыкальных произведений в связи с их происхождением и жизненным назначением, способом и условиями (местом) исполнения и восприятия, а также с особенностями содержания и формы.

В музыковедении имеются различные системы классификации жанров. Все зависит от того, какой из обуславливающих факторов рассматривается в качестве основного. Например, В.А. Цуккерман выдвигает на первый план фактор содержания и полагает, что жанр выражает типизированное содержание. А.Н. Сохор рассматривает в качестве такой доминанты общественное бытование, т.е. жизненное предназначение музыки и обстановку ее исполнения и восприятия.

В.А. Цуккерман рассматривает в качестве первичных жанров песню и танец. С.С.Скребков говорит о трех жанровых типах – декламационности (связь со словом), моторности (связь с движением) и распевности. Исходя из этого, в таком жанре как строевая песня, согласно С.С. Скребкову, сочетаются два жанровых типа: декламационный и моторный.

А.Н. Сохор прибавляет к этому еще и сигнальность и звукоизобразительность, а также подчеркивает значение ритма. Это также подходит для отнесения строевой песни к отдельному музыкальному жанру. Прикладные функции жанров бывают связаны с определенным типом движения (труд, танец, шаг), особенностями которого отражены в ритме и в темпе. Е.В. Назайкинский пишет, что жанр – это реальная связь музыки с жизнью, с различными жизненными функциями [2], о чем было указано выше.

У Т.В. Поповой в качестве основы взяты два критерия – условия бытования музыки и особенности исполнения [11]. В.А. Цуккерман подчеркивает критерий содержания, выделяя три жанровые группы: лирические жанры (песня, ноктюрн, романс); повествовательные и эпические жанры (гимн, баллада и былина); жанры, связанные с движением (плясовые, марш, танец) [7]. Между второй и третьей группой имеется промежуточная группа, к которой относятся картинно-живописные жанры. У А.Н. Сохора [8] в качестве основного критерия в определении жанра выступают условия, среда бытования, обстановка исполнения.

Совершенно иначе строит свою систематику О.В. Соколов: у него ни форма бытования и исполнения, ни характер содержания, как у Цуккермана, не являются опорными принципами. В основу определения жанра он кладет такие критерии, как связь музыки с другими видами искусств или внемузыкальными компонентами, а также ее практическую функцию [12]. Исходя из этой позиции, строевая песня также попадает под понятие отдельного музыкального жанра – в строевой песне также прослеживается связь со словом и строевая песня также несет определенную практическую функцию.

Е.В. Назайкинский говорит о том, что «в народно-бытовых жанрах, отражавших жизненное содержание в более сложном, опосредованном виде, возникает, наряду с общей классификацией, и дифференцированная классификация» [2]. Проведя в данном случае параллель со строевой песней, можно утверждать, что с возникновением народной солдатской песни, постепенно из нее выделялась и строевая песня как ее разновидность.

Определенную роль играет здесь и само «первичное» значение слова «жанр» («род»), и связанная с изучением музыкальных жанров теоретическая традиция, в которой на первом месте стоял вопрос о составе жанров музыки. Появляющиеся в XX веке классификации музыкальных жанров отличаются не только по выбору критериев деления, но и по определению масштаба явления и понятия «жанр»: часть исследователей относит «род» и «класс» к жанровым явлениям в музыкальном искусстве, часть – к «наджанровым», выстраивая свою цепочку иерархической зависимости. Назовем лишь некоторые из них: О.В. Соколов: род – жанр – музыкальное произведение [12]; И.Н. Налетова: вид искусства – род – жанр [13]; В.Л. Клин: искусство – его отрасль – род творчества – жанровая группа – жанр

– тип жанра – его разновидность [12]. Как уже было сказано выше, А.Г. Коробова считает, что жанр представлен в трех ипостасях: явление-понятие-термин [3 с. 5]. Е.В. Назайкинский также говорит о мобильности жанровых признаков, указывая, что неопределенный облик жанровых компонентов есть специфическая особенность любого жанра, который всегда обладает либо относительно неопределенными, либо вариabельными качествами или признаками, способными к взаимозаменяемости, что характеризует суть самого жанра [2].

В исследованиях М. Г. Арановского в области структуры музыкального жанра изложено, что при наличии определенных стабильных признаков, образующих структуру музыкального жанра, возможны одновременно и другие жанровые трансформации, что составляет основу жанрового инварианта и варианта [14, с. 80]. В случае военной песни – мы имеем дело с определенной жанровой трансформацией, когда строевая песня воспринимается как военная. Поэтому можно считать строевую песню разновидностью военной, а военную – определенным вокальным музыкальным жанром. В преобразованных, таким образом, строевых песнях также прослеживается явная прямая взаимосвязь музыкального произведения с жизненным назначением – это и условия исполнения (перед битвой, при проведении воинских ритуалов, парадов войск, торжественных прохождений и прочее), и особенности исполнения (массовость исполнения в сочетании с движением под шаг, характерное текстовое идейное содержание строевой песни, наличие определенных особенностей музыкального изложения и музыкального языка). «Резкие равномерно повторяющиеся движения дают ощущение строгости, четкости и мерности, что соответствует жанру марша» [15, с. 122], поэтому военная строевая песня – это песня, исполняемая в строю в движении (маршем, шагом).

Итак, М.Г. Арановский, исследуя взаимодействие музыкальных жанров, подчеркивает их сближение в границах музыки. Автор говорит, например, о «сочетании и взаимовлиянии музыкальных жанров или их взаимодействии в творческом процессе на уровне исходного материала» [14, с. 76] (то, о чем было сказано выше, когда происходит трансформация из военной песни в строевую, с привлечением определенных средств).

Сложность классификации музыкальных жанров связана также и с их эволюцией. Изменяющиеся условия бытования музыкальных произведений, взаимодействие народного творчества и профессионального искусства, а также развитие музыкального языка приводят к модификации старых жанров и возникновению новых, отражают национальную специфику, принадлежность к тому или иному идейному направлению.

По назначению жанры можно разделить на непосредственно связанные с потребностями человеческой жизни, звучащие в быту (бытовые и народно-бытовые жанры), и жанры, не несущие в себе определенной бытовой функции. Зависащие от социально-исторической обстановки факторы места, условий исполнения и бытования активно влияют на формирование и эволюцию музыкального жанра [9, с. 34].

Для настоящего исследования интересен аспект рассмотрения понятия «жанр», имеющийся в работах Г. Бесселера. Этот автор делит жанры на обиходные (прикладные жанры, связанные с бытовыми случаями) и преподносимые (представляющие художественную эстетическую ценность). Музыка солдатских песен, маршей трактуется Бесселером как обиходная [16, с. 302]. Автор указывает, что они родились как ритмически организующее телесное движение, совершаемое в работе. Здесь музыка подчинена регулярной акцентной ритмике. Подчеркивается важность литературного содержания песни и ее ритуальное начало, обладающее большой консолидирующей силой.

Итак, говоря о таком специфическом жанре музыкального и военного искусства, как строевая песня, следует еще раз отметить, что она является хоровым, как правило, маршевым произведением, исполняемым военными подразделениями в сочетании со строевым шагом, а сарелла или в сопровождении оркестра. Строевая песня, как правило, имеет куплетную форму, причем запев исполняется солистом, а припев – всеми хористами. Темп строевой песни определяется особенностью шагового режима военных. На марше он равняется 100 ударам в минуту. В мелодику песни включаются возгласы, имитации сигналов духовых и шумовых инструментов, а мелодическая линия включает, наряду с поступенным развитием, множество широких интервалов – кварт, квинт, секст и септим. Если строевая песня исполняется а сарелла, то основу ритма и темпа дает строевой

шаг, стук каблуков которого военнослужащие слышат и координируют по нему свой шаговый режим [17, с. 5].

Сопровождение оркестра строевой песни характеризуется фанфарностью – это трубные восклицательные сигналы, присутствующие в медной группе духовых инструментов. Сигнальность уже сама по своей функции связана с речевым опытом и отражением его в музыке. Сигналы, как и слова, наделяются определенным конвекционным значением. Как пример можно привести строевой устав, где каждый прописанный нотами трубный сигнал несет свою смысловую окраску и имеет свое название: Сбор, Тревога, Обед, Подъем, Отбой и т.д. [2, с. 76].

Показательна опора на речевой, словесно-смысловый акцент в содержании строевых песен, на использование словесных подтекстов, соответствующих ритмике и звуковысотной структуре сигналов. Мелодия всегда связана с речевым началом – с повествовательностью, декламационностью, речетативностью. А вот характер этой связи может быть главным дифференциальным признаком жанрового наклонения. Часто в песне кантиленность и певучесть соединяются с декламацией и скандированием. Структура мелодии, характер ее окружения, аккомпанемента, фона, да и слуховой настроенности зависят еще и оттого, какой жанровый прототип или конкретный жанр лежит в ее основе.

Известно, что огромную роль в музыке играет кинетическое начало – танцевальность, маршевость, жест. Жест (в нашем случае – взмах головы), выбранный нами в качестве символа для обозначения всей сферы жанровой моторики, представляет собой сравнительно краткий во времени и притом специфический двигательный акт. Жестикация – это подкрепляющие, а иногда и заменяющие речь выразительные движения рук, родственные речевой интонации. Они, как и мимика, направлены на общение и носят характер интуитивных и спонтанных действий [18].

Музыка выступает не только как особый род движения, но и как инструмент художественного запечатления множества разнообразнейших форм временного развертывания, существующих в жизни. Моторность и движение предстают как обобщение тех конкретных видов движения, которые генетически связаны, как с первичными обиходными музыкальными жанрами, так и с широким кругом разнообразных явлений – с сопровождаемым музыкой ритмически организованным шагом. Выше мы уже говорили, что равномерно повторяющиеся движения, которые выполняются при пении строевой песни, вызывают ощущение строгости, четкости и мерности, что соответствует музыкальному жанру марша.

Шествие связано с элементарными двухфазными единицами поступательного движения. Естественным прототипом поступательного движения является способ передвижения человека – шаг во множестве связанных с ним жанров и ситуаций. Шествие является в данном случае собирательным понятием, ох-

ватывающим и массовое и индивидуальное передвижение – марш во всех его разновидностях. Отличительной особенностью является двухдольный метр и присущий шагу средний темп движения [18]. В строевой песне темп даже узаконен военными уставами – 120 шагов в минуту по метроному И.Н. Мельцеля, т.е. ровно два шага в секунду. Именно в этом темпе вырабатываются специфические формы музыкального движения, по которому слух безошибочно распознает жанровую природу движения.

Преобладание равномерного ритмического движения и остринатности ритмических фигур в аккомпанементных слоях фактуры, четко выявленная метрическая пульсация и ясная артикуляция обеспечивают необходимую ритмическую поддержку и метрику движения. Темп строевых песен физически и физиологически оптимальный для шага, как непосредственно вытекающий из ощущения приподнятости тонуса и строевой слаженности движений [2, с. 105].

При оркестровом сопровождении строевой песни формируются определенные фигуры инструментального аккомпанемента. Метрическая организация движения строевой песни, сопровождаемой оркестром – двухдольная или четырехдольная с чередованием баса и аккорда. Это является главным жанрово-стилевым дифференцированным признаком строевой песни. Характерно движение четвертями, подкрепление сильных ритмических долей ударами барабана и тарелок, типичное для игры на духовых инструментах дробление нот на легких долях такта со штрихом стаккато, образует характерные фигуры в аккомпанементе, например, соединение восьмой с двумя шестнадцатыми [18].

В оркестровом сопровождении возможна ритмическая трансформация – песня «Священная война» А.А. Александрова написана не в двухдольном, а в трехдольном метре, хотя по темпу она ближе к маршу. Возможность отклонения от двухфазности, требуемой для обычного шага, связана с более медленным темпом движения, при котором значительно снимаются различия в акцентировании метрических долей, и шаг становится переменным (то с левой, то с правой ноги), что можно считать однодольностью, так как шаг легко укладывается в любую метрическую сетку. Интересно, что свободный шаг лег в основу знаменитой темы «Прогулки» из «Картинок выставки» М.П. Мусоргского, записанной также в переменном размере.

Обобщив приведенные выше данные о строевой песне, ее особенностях, специфике, можно сформулировать и ее определение – это исторически сложившийся вид военной песни, исполняемой хором или хором (запевалой), при координации поющими шага (движения) и вокального исполнения, имеющий определенные мелодические (призывные интонации, несложную мелодическую линию, декламационность, сочетающуюся с напевностью) и ритмические (четкий ритм, ровный метр, мерную шаговую основу) особенности.

#### Библиографический список

1. Жанр // Большая музыкальная энциклопедия. – М., 1956. – Т. 1.
2. Назайкинский, Е.В. Стиль и жанр в музыке. – М., 2003.
3. Коробова, А.Г. Теория жанров в музыкальной науке. – М., 2007.
4. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь. – М., 1986.
5. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки. – М., 1978.
6. Камаев, А.Ф. Народное музыкальное творчество: учеб. пособ. для вузов по специальности 030700 Музыкальное образование / А.Ф. Камаев, Т.Ю. Камаева. – М., 2005.
7. Цуккерман, В.А. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм. – М., 1964.
8. Сохор, А.Н. Эстетическая природа жанра в музыке. – М., 1968.
9. Должанский, А.Н. Краткий музыкальный словарь. – Л., 1964.
10. Музыкальные жанры // Большая музыкальная энциклопедия. – М., 1956. – Т. 2.
11. Попова, Т.В. Музыкальные жанры и формы. – М., 1954.
12. Соколов, О.В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры. – Н. Новгород, 1994.
13. Налетова, И.Н. К проблеме анализа сложных масштабных жанров как целого // Проблемы музыкального жанра: сборник. тр. – М., 1981. – Вып. 54.
14. Арановский, М.Г. Структура музыкального жанра и современная ситуация в музыке // Музыкальный современник. – 1987. – № 6.
15. Тагильцева, Н.Г. Организация музыкальных занятий у дошкольников в стартовых школах // Образование и наука. – 2013. – № 6.
16. Bessler, H. Aufsätze zur Musikästhetik und Musikgeschichte // Ann. Das musikalische Horen der Neuzeit. – 1959. – №3.
17. Петрачков, К.В. Методы формирования у кадетов навыка исполнения строевых песен / К.В. Петрачков, Н.Г. Тагильцева // Искусство и культура: науч.-практ. журнал Витебского гос. пед. ун-та им. Машерова. – 2012. – № 4(8).
18. Вопросы казачьей истории и культуры / М.Е. Галецкий, Н.Н. Денисова, Г.Б. Луганская. – Майкоп, 2011. – Вып. 6.

#### Bibliography

1. Zhanr // Bolshaya muzikal'naya ehnciklopediya. – M., 1956. – T. 1.
2. Nazaykinskiy, E.V. Stil' i zhanr v muzihke. – M., 2003.
3. Korobova, A.G. Teoriya zhanrov v muzihkal'noy nauke. – M., 2007.
4. Dvoreckiyy, I.Kh. Latinsko-russkiyy slovarj. – M., 1986.

5. Mazelj, L.A. Voprosih analiza muzihki. – M., 1978.
6. Kamaev, A.F. Narodnoe muzikaljnoe tvorcestvo: ucheb. posob. dlya vuzov po specialnosti 030700 Muzikaljnoe obrazovanie / A.F. Kamaev, T.Yu. Kamaeva. – M., 2005.
7. Cukerman, V.A. Muzikaljnihe zhanrih i osnovih muzikaljnihkh form. – M., 1964.
8. Sokhor, A.N. Esheticheskaya priroda zhanra v muzihke. – M., 1968.
9. Dolzhanskiy, A.N. Kratkiy muzikaljniy slovarj. – L., 1964.
10. Muzikaljnihe zhanrih // Boljshaya muzikaljnaya ehnciklopediya. – M., 1956. – T. 2.
11. Popova, T.V. Muzikaljnihe zhanrih i formih. – M., 1954.
12. Sokolov, O.V. Morfologicheskaya sistema muzihki i ee khudozhestvennihe zhanrih. – N. Novgorod, 1994.
13. Naletova, I.N. K probleme analiza slozhnihkh masshtabnihkh zhanrov kak celogo // Problemih muzikaljnogo zhanra: sbornik. tr. – M., 1981. – Vihp. 54.
14. Aranovskiy, M.G. Struktura muzikaljnogo zhanra i sovremennaya situaciya v muzihke // Muzikaljniy sovremennik. – 1987. – № 6.
15. Tagiljeva, N.G. Organizaciya muzikaljnihkh zanyatij u doskoljnikov v startovihkh shkolakh // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 6.
16. Besseler, H. Aufsätze zur Musikästhetik und Musikgeschichte // Ann. Das musikalische Horen der Neuzeit. – 1959. – №3.
17. Petrachkov, K.V. Metodih formirovaniya u kadetov navihka ispolneniya stroevihkh pesen / K.V. Petrachkov, N.G. Tagiljeva // Iskusstvo i kuljtura: nauch.-prakt. zhurnal Vitebskogo gos. ped. un-ta im. Masherova. – 2012. – № 4(8).
18. Voprosih kazacheyj istorii i kuljturih / M.E. Galeckij, N.N Denisova, G.B. Luganskaya. – Mayjkop, 2011. – Vihp. 6.

Статья поступила в редакцию 21.07.13

УДК 159.9+316.6

*Schperlin. A.B. THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF INCOME AND THE RATIO OF MONEY ON THE SEVERITY OF BURNOUT.* The paper describes the results of a study on the impact of income and attitudes toward money on the severity of burnout. Identified monetary settings that affect the occurrence of burnout syndrome, found that burnout is due to the attitude towards money and the level of financial well-being of the respondents.

**Key words:** a burning out syndrome, the person, attitude to money, income, financial well-being.

**A.B. Шперлин**, соискатель каф. коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, E-mail: abo-1969@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ДОХОДА И ОТНОШЕНИЯ К ДЕНЬГАМ НА ВЫРАЖЕННОСТЬ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

В статье описаны результаты исследования посвященного анализу влияния уровня дохода и отношения к деньгам на выраженность синдрома профессионального выгорания. Выявлены монетарные установки, влияющие на возникновение выгорания, установлено, что синдром выгорания обусловлен отношением к деньгам и уровнем финансового благосостояния респондентов.

**Ключевые слова:** синдром профессионального выгорания, личность, отношение к деньгам, уровень дохода, финансовое благосостояние.

Актуальность настоящего исследования продиктована социально-экономическими преобразованиями последних десятилетий, затрагивающими не только экономическую сферу, но и все стороны человеческой жизни. Вынужденная адаптация к постоянно меняющейся окружающей действительности, ее экономизация и монетаризация, повышенный темп жизни и трудовой деятельности, возрастание психоэмоциональных нагрузок не только меняют систему жизненных приоритетов и характер жизнедеятельности, но и являются стрессовыми факторами, способствующими возникновению психологического состояния, определяемого как синдром выгорания.

Рассмотрение выгорания во взаимосвязи с монетарными факторами, во многом определяющими сегодня экономическое благополучие и психологическое здоровье личности, является новым этапом исследования данного явления.

**Цель исследования:** анализ влияния уровня дохода и отношения к деньгам на выраженность синдрома профессионального выгорания.

**Теоретическая гипотеза:** синдром профессионального выгорания связан с отношением к деньгам и уровнем дохода респондентов, обусловлен данными факторами, и в отличающихся по финансовому благосостоянию группах носит различный характер.

**Объект и методы исследования.** В исследовании приняли участие 214 взрослых респондентов, жителей города Новосибирска: студенты, сотрудники государственных и коммерческих организаций, индивидуальные предприниматели. Средний возраст респондентов 34,42 года. Из них 76 мужчин (35,51%) и 138 женщин (64,49%), представляющих разные группы по уровню доходов (нижний уровень – 300, верхний – 3000 долларов США в месяц). При обработке данных использовались ответы респондентов по следующим методикам:

1. Опросник МБИ (К. Маслач, С. Джексон) в адаптации Н.Е. Водопьяновой [1].

2. Опросник «Шкала монетарных представлений и поведения» (The Money Belief and Behavior Scale – MBBS) А. Фернама в адаптации О.С. Дейнеки, вариант на 47 вопросов [2].

3. Опросник «Шкала монетарных аттитюдов» (The Money Attitude Scale – MAS) К. Ямагучи – Д. Темплера [3].

4. Стандартизованная анкета, включающая в себя вопросы, характеризующие респондентов в социально-демографическом, профессиональном и экономическом плане. В частности, респондентам было предложено указать размер ежемесячного семейного дохода (в долларах США).

Обработка и анализ данных проводились с помощью пакета статистических программ SPSS 7.5. Использовались: корреляционный анализ (статистические коэффициенты корреляции Пирсона), методы дескриптивной статистики, однофакторный дисперсионный анализ – ANOVA.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Проведенный нами ранее факторный анализ опросника «MBBS» А. Фернама, позволил выделить основные факторы отношения к деньгам: финансовая озабоченность, финансовый прагматизм, финансовое тщеславие, экономность/скудость. В результате проведенного далее корреляционного анализа между показателями выгорания и факторами отношения к деньгам по методике «MBBS» А. Фернама были получены следующие связи для общей выборки (таблица 1).

Фактор «Финансовая озабоченность», положительно связан с признаками: «Эмоциональное истощение» ( $r_{xy} = 0,29$ , при  $p < 0,0001$ ), «Деперсонализация» ( $r_{xy} = 0,32$ , при  $p < 0,0001$ ) и отрицательно с признаком «Редукция персональных достижений» ( $r_{xy} = - 0,35$ , при  $p < 0,0001$ ). Между показателями выгорания и остальными факторами отношения к деньгам методики А. Фернама, статистически значимых связей не установлено.

Таблица 1

Факторы отношения к деньгам	Показатели выгорания		
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений
Финансовая озабоченность	0,29 (0,00001)	0,32 (0,00001)	- 0,35 (0,00001)
Финансовый прагматизм	0,09 (Незначим)	0,16 (Не значим)	- 0,08 (Не значим)
Финансовое тщеславие	- 0,19 (Не значим)	- 0,13 (Не значим)	0,27 (Не значим)
Экономность/Скупость	0,13 (Не значим)	0,03 (Не значим)	- 0,10 (Не значим)

Таблица 2

Шкалы монетарных аттитюдов	Показатели выгорания		
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений
Власть/Престиж	0,08 (Не значим)	0,21 (Не значим)	0,15 (Не значим)
Накопление	- 0,01 (Не значим)	0,13 (Не значим)	- 0,02 (Не значим)
Недоверие	0,41 (0,00001)	0,24 (Не значим)	- 0,34(0,00001)
Тревога	0,43 (0,00001)	0,17 (Не значим)	- 0,31(0,00001)

В таблице 2 указаны результаты корреляционного анализа между показателями выгорания и шкалами монетарных аттитюдов по опроснику «MAS» К. Ямагучи – Д. Темплера.

С помощью Т-критерия Пирсона получены следующие статистически достоверные результаты корреляции: эмоциональное истощение положительно связано с монетарными аттитюдами «Недоверие» ( $r_{xy} = 0,41$ , при  $p < 0,0001$ ), и «Тревога» ( $r_{xy} = 0,43$ , при  $p < 0,0001$ ). Редукция персональных достижений отрицательно связана с теми же установками, «Недоверие» ( $r_{xy} = - 0,34$ , при  $p < 0,0001$ ), и «Тревога» ( $r_{xy} = - 0,31$ , при  $p < 0,0001$ ). По шкале деперсонализации статистически значимых связей не выявлено.

Приведенные выше данные указывают на то, что отношение личности к деньгам влияет на формирование и развитие выгорания, являясь одной из мало изученных причин, способствующих возникновению данного явления в профессиональной деятельности.

Чем выше у респондентов степень финансовой озабоченности, недоверия и тревоги по поводу денег, тем более они подвержены эмоциональному истощению и снижению эмоционального тонуса, склонны к деперсонализации как обесцениванию межличностных отношений и усилению негативизма и циничности. Тревога и озабоченность своим финансовым положением способствуют редукции личных достижений, снижению мотивации профессиональной деятельности в силу того, что получение материальных благ важнее самой деятельности, а мотивация понимается как денежное стимулирование.

Однако было бы недостаточно, в данном случае, указать в качестве причин выгорания только внутренние, психологические переменные. Должны существовать причины внешнего характера, связанные как с выгоранием, так и с монетарными установками. По нашему мнению, помимо отношения к деньгам и материальным благам важную роль в возникновении синдрома выгорания играет такой элемент социально – экономического статуса личности, как уровень дохода. В таком случае, можно говорить о предрасположенности к выгоранию в зависимости не только от отношения к деньгам, но и от уровня финансового благосостояния. Влияющего как на монетарные и потребительские стратегии, так и на степень экономического благополучия, и, в конечном счете, на качество жизни личности.

Процедурой однофакторного дисперсионного анализа (таблица 3) установлены различия в выраженности синдрома выгорания между группами респондентов с разным уровнем дохода.

Различия по показателю эмоциональное истощение ( $F = 3,562$ , при  $p = 0,007$ ), указывают на то, что наиболее высокая степень эмоционального истощения свойственна лицам с доходом ниже среднего, (при среднем доходе по выборке – 1494 доллара). Для наиболее обеспеченных респондентов, 3000 долларов и выше, наблюдается незначительный рост значения по данному показателю, а для наименее обеспеченных, 300 долларов и меньше, напротив снижение. Редукция персональных достижений менее всего выражена у респондентов с высоким уровнем дохода, 2000 долларов и более. С увеличением дохода значение редукции персональных достижений существенно снижается ( $F = 10,310$ , при  $p < 0,0001$ ). По шкале деперсонализации значимых различий не выявлено.

По нашему мнению, группы с уровнем дохода в 500 и 1000 долларов, являются нижним средним слоем, для которого характерна наибольшая психологическая напряженность и тревога по поводу своего финансового положения и социально – экономического статуса. Так как желаемая возможность вхождения в более высокий социально – экономический слой и обретение финансовой стабильности затруднены, а вероятность потери существующего социального положения и попадания в число малообеспеченных и социально незащищенных лиц весьма высока.

Другими словами, постоянное беспокойство по поводу своего социально-экономического статуса и материального благосостояния, высокий темп профессиональной деятельности, повышенный уровень конкуренции и рабочих нагрузок, при понимании невозможности качественных изменений в собственной жизни, способствуют росту экономической фрустрированности личности и развитию синдрома выгорания. По нашему мнению выгорание это «болезнь» как наиболее бедных, так и тех, кто обоснованно боится и действительно рискует оказаться в числе малоимущих.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о значимости уровня дохода в возникновении синдрома выгорания, подтверждении предположения о том, что чем ниже финансовое благосостояние личности, тем выше риск возникновения и развития выгорания.

Таблица 3

Уровень дохода в долларах США	N	Эмоциональное истощение		Деперсонализация		Редукция персональных достижений*	
		M	SD	M	SD	M	SD
300	4	20	7,16	7,5	4,36	21,25	14,95
500	35	26,34	8,09	10,48	5,03	29,14	7,28
1000	71	23,31	8,98	10,28	4,92	29,75	7,64
2000	82	20,78	7,05	9,88	5,63	34,18	5,47
3000	22	21,04	6,26	9,13	5,84	36,36	5,68

\*Обратная шкала: чем меньше показатель, тем больше выгорание

Таблица 4

Уровень дохода в долларах США	N	Власть/ Престиж		Накопление		Недоверие		Тревога	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
300	4	13	1,82	22	4,24	18,25	4,92	16,75	5,56
500	35	20	5,37	18,51	3,66	18,11	4,25	19,71	2,83
1000	71	18,05	5,56	19,07	4,43	16,78	5,27	17,54	4,67
2000	82	20,88	6,42	18,71	4,64	14,69	4,80	17,47	3,34
3000	22	20,77	7,16	18,63	4,40	12,86	5,01	15,54	4,27

Таблица 5

Уровень дохода в долларах США	N	Финансовая озабоченность		F-критерий	Уровень значимости
		M	SD		
300	4	102,75	31,39	12,654	p< 0,0001
500	35	79,68	13,40		
1000	71	76,30	18,61		
2000	82	69,71	16,73		
3000	22	54,41	12,31		

Для того чтобы определить, кому в большей степени свойственны монетарные установки взаимосвязанные с синдромом выгорания, был проведен однофакторный дисперсионный анализ между группами респондентов с разным уровнем дохода.

Различия в отношении к деньгам в зависимости от уровня доходов (общая выборка) по методике «MAS» К. Ямагучи – Д. Темплера (таблица 4).

Значения, приведенные в таблице 4, свидетельствуют о наличии различий в монетарных установках между респондентами с разным уровнем доходов «Власть/Престиж» ( $F = 3,514$ , при  $p = 0,008$ ), «Недоверие» ( $F = 5,921$ , при  $p = 0,0001$ ), «Тревога» ( $F = 4,163$ , при  $p = 0,002$ ). Так чем выше уровень материального благосостояния респондентов, тем более они склонны ассоциировать деньги с властью и престижем, использовать их в качестве средства для управления окружающими и подтверждения собственной значимости и высокого социального статуса. Наибольшее недоверие, высокая степень беспокойства и тревоги по поводу денег, волнение за свое финансовое положение, свойственно лицам с низким доходом. Наиболее высокая степень тревожности относительно денег характерна для нижнего среднего слоя, в группе с доходом в 500 долларов. С увеличением дохода значение данных факторов снижается. По шкале «Накопление» значимых различий не выявлено.

С учетом того, что по методике «MBBS» А. Фернама значимые данные между показателями выгорания и факторами отношения к деньгам были получены только по фактору «Финансовая озабоченность», в таблице 5 приводятся средние значения для групп с разным уровнем дохода только по данному показателю.

Согласно полученным данным, существуют различия по фактору «Финансовая озабоченность» между лицами с разным

уровнем дохода ( $F = 12,654$ , при  $p < 0,0001$ ). Наиболее выражены обеспокоенность и неудовлетворенность своим финансовым положением, волнение и тревога из-за денег, повышенное внимание к контролю своих расходов, сомнения по поводу трат у лиц с низким доходом. С увеличением дохода значение данного фактора существенно снижается. С учетом того, что среднее значение по данному фактору для всей выборки составило ( $M = 72,54$ ,  $SD = 18,53$ ), можно говорить о повышенной степени финансовой озабоченности для представителей групп с доходом в 500 и 1000 долларов, соответствующих, по нашему мнению, нижнему среднему слою.

#### Выводы

1. Установлено, что отношение личности к деньгам влияет на формирование и развитие синдрома выгорания. Фактор «Финансовая озабоченность», по методике А. Фернама взаимосвязан со всеми тремя компонентами выгорания. Эмоциональное истощение и редукция личных достижений коррелируют с монетарными установками «недоверие» и «тревога» по методике К. Ямагучи – Д. Темплера. Чем ниже уровень дохода, тем более представлены у респондентов монетарные установки, связанные с синдромом выгорания.

2. У лиц с низким уровнем дохода более выражены эмоциональное истощение и редукция личных достижений. Не выявлено различий в зависимости от дохода по шкале деперсонализация. Уровень дохода является значимой причиной возникновения выгорания, со снижением финансового благосостояния личности, не только увеличивается озабоченность и тревога по поводу своего финансового положения, но и возрастает риск возникновения и развития синдрома выгорания.

#### Библиографический список

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб., 2005.
2. Максименко, А.А. Стратегии экономического поведения российской молодежи. – Кострома, 2006.
3. Yamauchi, K.T. The Development of a Money Attitude Scale / Yamauchi K. T. // Journal of Personality Assessment. – 1982. – Vol. 46. – № 5.

#### Bibliography

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб., 2005.
2. Максименко, А.А. Стратегии экономического поведения российской молодежи. – Кострома, 2006.
3. Yamauchi, K.T. The Development of a Money Attitude Scale / Yamauchi K. T. // Journal of Personality Assessment. – 1982. – Vol. 46. – № 5.

Статья поступила в редакцию 21.07.13

УДК 372.857

**Romanov E.V. PARTICULAR QUALITIES OF THE FORMATION OF TEACHING TECHNIQUES OF ACTUAL ISSUES OF RADIATION SAFETY IN HIGH SCHOOL BIOLOGY COURSE FOR RADIATION-DISADVANTAGED AREAS.** The paper reveals peculiarities of teaching techniques of actual issues of radiation safety in high school biology course for radiation-disadvantaged areas. Aims and objectives of radiological education are formulated, requirements for knowledge and skills of students are revealed, selection of educational content in the aspect of the problem are analyzed.

**Key words:** radio-ecological education, radiation safety, technique of teaching.

**Е.В. Романов**, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и естественных наук, директор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: jenua218@inbox.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КУРСЕ БИОЛОГИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ДЛЯ РАДИАЦИОННО-НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ ТЕРРИТОРИЙ**

В работе раскрыты особенности формирования методики преподавания актуальных вопросов радиационной безопасности в курсе биологии средней школы для радиационно-неблагополучных территорий. Сформулированы цели и задачи радиоэкологического образования, раскрыты требования к знаниям и умениям учащихся, произведен анализ отбора содержания образования в аспекте рассматриваемой проблемы.

**Ключевые слова:** радиоэкологическое образование, радиационная безопасность, методика преподавания.

Теоретический анализ вопроса о формировании знаний учащихся о радиационной безопасности в условиях общеобразовательной школы наглядно показывает [1; 2] необходимость создания на радиационно-неблагополучных территориях особого образовательного направления – радиоэкологического просвещения в рамках общего экологического образования, а также острую потребность в разработке его методического обеспечения. В связи с этим необходимо осуществить следующие мероприятия:

1. Определить состав содержания учебного материала в рамках школьного курса биологии в соответствии с особенностями радиоэкологической обстановки определенной территории, возрастными особенностями детей и педагогическими возможностями образовательного учреждения.

2. Разработать методику, обеспечивающую усвоение учащимися определенного содержания радиоэкологического образования.

3. Создать учебно-методическую базу в виде программ, методических рекомендаций, учебных пособий, сборников заданий и практикумов по радиационной безопасности.

4. Организовать учебный процесс: подготовить педагогов, выделить учебное время за счет регионального компонента, осуществлять мониторинг и коррекцию качества обучения.

Методика изучения радиационной безопасности в курсе биологии, в первую очередь, опирается на цели обучения биологии [3]. Особенности методики изучения радиационной безопасности в курсе биологии учащимися, проживающими на радиационно-неблагополучных территориях, отражаются в определении специфических целей и задач, в принципах отбора содержания знаний, в выборе форм и методов образовательной и воспитательной работы. Рассмотрим эти особенности подробнее.

Главными целями радиоэкологического образования учащихся, определяющими методику изучения радиационной безопасности в курсе биологии являются:

1. Радиоэкологическое просвещение, т.е. формирование знаний о радиационной безопасности детей с целью сохранения их здоровья, защиты от неблагоприятных воздействий окружающей среды.

2. Формирование радиоэкологической культуры (включая мировоззрение, нормы морали и права, способы и формы общения людей, знания, навыки), ответственное отношение к окружающей среде и своему здоровью (дети должны правильно воспринимать опасность облучения, у них необходимо сформировать навыки безопасного проживания и поведения на радиоактивно загрязненной территории и т.д.).

3. Создание условий, способствующих: самореализации и личностному росту учащихся; становлению радиоэкологического сознания (социордиоэкологической картины мира, основанной на принципах радиоэкологической этики); становлению такого отношения к окружающей среде, которое обеспечило бы мотивированное, основанное на осознанной необходимости стремление к овладению знаниями и навыками, необходимыми для личного участия в решении существующих и предупреждении новых радиоэкологических проблем.

**Целью** работы педагогов в этом направлении должно стать формирование у учащихся:

– системы знаний о радиации и возможном влиянии ее на организм человека и окружающую его среду;

– комплекса гигиенических умений и навыков, направленных на обеспечение безопасности жизнедеятельности на радиационно-неблагополучных территориях;

– адекватного отношения к экологическим проблемам региона;

– активной жизненной позиции и правовых знаний;

– осознания необходимости баланса интересов личности, общества и государства в сфере радиационной безопасности;

– потребностей в знаниях проблем и технологий обеспечения радиационной безопасности (устрашения, предотвращения, обнаружения, ослабления, восстановления, наказания);

– способностей распознавать основные угрозы (в том числе информационные) в радиоэкологической сфере и их источники.

Названным целям должно соответствовать и содержание изучаемого материала по радиационной безопасности, которое основано на понятии и принципах обеспечения радиационной безопасности.

При отборе учебного материала по радиационной безопасности, мы, кроме традиционных (М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер) [4] принципов отбора содержания, руководствуемся еще тремя специфическими: во-первых, содержание материала должно соответствовать общепедагогическим требованиям (материал должен быть доступным и не вызывать перегрузку учащихся), во-вторых – целям и задачам обучения биологии на данной ступени обучения в школе [3] и, в-третьих, – специфическим целям и задачам обучения вопросам радиационной безопасности [1].

Принципиальными методологическими подходами к содержанию знаний о радиационной безопасности являются следующие:

1. Подход к проблеме взаимодействия природы и общества – не антропоцентрический или эоцентрический, а взаимовлияние, взаимоуравновешивание эоцентризма и антропоцентризма. Антропоцентрический подход преобладал в течение нескольких столетий и лишь в последние десятилетия начал сменяться эоцентрическим (что особенно проявилось в сфере общественного экологического движения). Взаимодополнение, взаимоуравновешивание антропоцентризма и эоцентризма составляют основу современного экологического мировоззрения, найдя воплощение в концепции устойчивого развития.

2. Радиоэкологическая этика включает в себя не только отношения между людьми, между человеком и обществом, ответственное отношение к окружающей среде, но и ответственность за ныне живущих людей, состояние окружающей среды и будущие поколения (уважение права будущих поколений на полноценную окружающую среду).

3. Отношение «человек – природа» – не субъект-объектные, а субъект-субъектные. В рамках социоэкологического подхода природа рассматривается как субъект общения. Традиционная модель экологического образования подходит к природе, как к объекту воздействия.

4. Радиационная безопасность является частью системы национальной безопасности, что должно определять специфику содержания знаний о ней в курсе биологии средней школы.

Содержание понятия «радиационная безопасность», целей ее обеспечения на уровне природы, личности, общества и государства, перечень угроз в радиэкологической сфере, требуют учитывать уровень знаний учащихся по другим предметам, способствующих более эффективному восприятию и расширению биологических понятий. Межпредметные связи могут устанавливаться как по горизонтали с предметами, изучаемыми одновременно в данном классе, так и по вертикали в плане преемственности с ранее пройденным в предыдущем классе [5]. Межпредметные связи, интегрированность курсов могут способствовать взаимодополнению, более полному и доступному освещению актуальных вопросов радиационной безопасности. К числу таких курсов относятся химия, физика, ОБЖ, граждановедение, информатика и др.

Сроки и период внедрения разработанной региональной методики включения основ радиационной безопасности в курс биологии средней школы в рамках регионального компонента [1] были нами определены исходя из анализа программ предметов естественно-научного цикла. При отборе содержания регионального материала по основам радиационной безопасности учитывались вертикальные и горизонтальные межпредметные связи.

В результате освоения содержания радиационной безопасности в курсе биологии **учащиеся должны знать**: источники излучения: естественные и искусственные; основные понятия и единицы измерения; принцип воздействия ионизирующего излучения на биологические системы; реакции живых организмов на различные дозы радиационного воздействия; основные механизмы (пути) поглощения и накопления радионуклидов в живых организмах; роль человеческой деятельности в повышении уровня ионизирующей радиации; региональную радиэкологическую карту потенциально опасных объектов и территорий; основные гигиенические рекомендации по снижению риска проживания и хозяйственной деятельности на радиационно-неблагополучных территориях; интересы личности, общества и государства в радиэкологической сфере и возможные угрозы этим интересам; основные субъекты обеспечения радиационной безопасности; основы государственной радиэкологической политики; влияние негосударственных организаций на решение проблем радиационной безопасности.

Учащиеся должны **уметь**: объяснять значение ионизирующей радиации для жизни и хозяйственной деятельности человека; ориентироваться в научно-популярной информации по радиобиологии и пограничных с ней областях; ориентироваться в понятном аппарате радиобиологической науки; владеть методами обеспечения личной информационной безопасности; самостоятельно добывать информацию по проблемам радиационной безопасности.

Занимаясь отбором содержания и конструируя эффективную методику его включения в курс биологии, необходимо исходить из положения, что совокупность (предусмотренного) федерального и регионального материала должна представлять систему. Для этого компоненты должны быть связаны между собой так, чтобы федеральный учебник играл организующую и направляющую роль, а региональный служил источником актуальной, жизненно важной, лично значимой информации. Нельзя допускать возникновения параллельных рядов разноплановой информации в средствах обучения и отклонений от линии построения материала федерального учебника, неоправданного расширения объема сведений, вызывающих перегрузку учащихся.

Применительно к рассматриваемому вопросу региональный компонент трактуется нами как комплекс требований к содержанию обязательного естественнонаучного образования и уровню подготовки выпускников средней школы, определяемых специфическими для данного конкретного субъекта РФ природными, социокультурными и хозяйственными явлениями. В базисном учебном плане Челябинской области отмечено, что региональный компонент не выделяется в качестве самостоятельных учебных предметов, его содержание органично входит в учебные программы соответствующих образовательных областей.

Поэтому следующей задачей исследования стал анализ и выбор программ биологии средней школы для органичного включения основ радиационной безопасности. Ядром научных знаний о радиационной безопасности является биология. В процессе поиска и конструирования методики оптимального включения вопросов радиационной безопасности в курсы биологии нами были проанализированы программы для средних общеоб-

разовательных школ, рекомендованные Министерством образования и науки Российской Федерации для использования в учебной практике. Сборники Министерства образования и науки РФ содержат несколько вариантов равнозначных, альтернативных программ для обязательной средней школы различных авторских коллективов: В.В. Пасечник, В.М. Пакулова, В.В. Лятушин, Р.Д. Маш; Н.И. Сонин, В.Б. Захаров, В.И. Сивоглазов; А.Г. Драгомилов, Р.Д. Маш, И.Н. Пономарева, Н.М. Чернова [6]. Также были проанализированы программы для 8 классов с углубленным изучением биологии М.Р. Сапина, З.Г. Брыксиной [6] и для 9 классов В.Б. Захарова [6]. Главная задача анализа программ курсов биологии состояла в выяснении возможности и методически обоснованной целесообразности включения в курсы биологии средней школы вопросов радиационной безопасности в рамках регионального компонента для радиационно-неблагополучных территорий.

Следующей задачей, поставленной на этапе анализа программ курсов биологии 8-9 классов, был поиск резервного времени, предусмотренного в стандартной программе для оптимальной реализации регионального компонента без перегрузки или нарушения структуры и логики разработанного курса.

Наконец, еще одной задачей в процессе анализа школьных программ биологии было определение возможностей реализации специфических принципов обеспечения радиационной безопасности, а также целей методики изучения вопросов радиационной безопасности в курсе биологии.

По результатам проведенного анализа программ и нормативных документов для апробации разработанной методики включения вопросов радиационной безопасности в курс биологии средней (обязательной) школы за счет регионального компонента для радиационно-неблагополучных территорий были выбраны две программы:

1. «Человек и его здоровье» (автор Н.И. Сонин) 8 класс (61 час + 7 часов резервного времени) [6].
2. «Биология. Общие закономерности» (автор В.Б. Захаров) 9 класс (68 часов + 19 часов на факультатив) [6].

Итак, было выявлено, что вопросы радиационной биологии, экологии и гигиены целесообразно включать в курсы биологии «Человек и его здоровье» и «Биология. Общие закономерности» в 8 и 9 классах. Содержание этих курсов, возрастные особенности учащихся 8-9 классов создают наиболее благоприятные с методической точки зрения условия для рассмотрения широкого спектра вопросов радиационной безопасности в ее широком понимании в курсе биологии средней (обязательной) школы на интегративной основе в рамках регионального компонента.

Для достижения поставленных целей изучения вопросов радиационной безопасности необходим выбор **путей включения** этих вопросов в курс биологии: сквозное включение элементов радиационной экологии, биологии, гигиены и безопасности в основной курс биологии; активизация самостоятельной работы учащихся; спецкурсы и факультативы; внеклассная работа и экскурсии.

Перед учителем биологии стоит задача сформировать активную жизненную позицию школьников, а от учащегося – умение самостоятельно мыслить, аналитически подходить к проблемам радиационной безопасности, учитывая, соблюдается ли при этом баланс интересов личности, общества и государства, различать разные точки зрения, уметь формировать собственную, либо аргументировать факт присоединения к чьей-либо точке зрения. Он должен осознать необходимость быть не объектом, а субъектом отношений в сфере радиационной безопасности. Следовательно, деятельность учителя и ученика в процессе изучения основ радиационной безопасности – это субъект-субъектные отношения. Следует активизировать ученика не только на самостоятельное получение знаний, но и на практическую реализацию усвоенных знаний. Таких результатов можно добиться только в случае использования специфических **средств и методов обучения**.

Самостоятельная работа, освоение технологий самостоятельного поиска информации для подготовки проблемных рефератов, аналитических обзоров, научных сообщений и докладов, деловые игры и др. требуют использования индивидуальных, групповых и коллективных видов деятельности учебной работы. В группах работа должна строиться в диалоговом режиме, ибо учащиеся должны учиться вести конструктивный диалог по дискуссионным проблемам радиационной безопасности.

С этой целью следует использовать все **формы обучения**: общепедагогические (воспитание и всестороннее развитие личности, включая патриотическое воспитание граждан великой ядерной державы), дидактические (привитие умения учиться, осваивать новые проблемные области, находить противоречия, проблемы, ставить задачи и решать их и т.д.), методические (формирование знаний и умений по радиационной безопасности, усвоение мировоззренческих обобщений). Наибольшее внимание следует уделять активным формам обучения.

Обучение радиационной экологии и безопасности можно организовать вне образовательных учреждений, а именно – в форме массовых акций и кампаний, летних школ и лагерей, тематических недель, экспедиций и т.п. Интегративный характер радиоэкологического знания создает уникальную возможность для формирования ответственного отношения к последствиям человеческой деятельности и экологической ситуации данного региона, целостного, разностороннего и всеобъемлющего мировоззрения, основанного на гуманистических началах. Если принять во внимание, что в содержании и преподавании радиационной безопасности необходимо учитывать региональную и этнокультурную специфику, а также специфические интересы определенных социальных, профессиональных и возрастных групп, то эта задача становится особенно интересной и захватывающей.

**Средства обучения.** Важными особенностями изучения воздействий ионизирующих излучений являются необходимость обеспечения учебного процесса современными средствами наглядности и трудности в организации практических работ с использованием бытовых дозиметров в связи с отсутствием приборов в материальной базе школ и соображениями безопаснос-

ти. В процессе формирования знаний о радиационной безопасности следует использовать весь комплекс средств обучения: печатных (дидактические материалы, тексты, задачи), наглядных (плакаты, рентгеновские снимки, фотоплитки), аудиовизуальных (диафильмы, кинофильмы, видеofilmы радиоэкологической тематики, компьютерная анимация). Совершенно необходимы региональные карты радиационной обстановки, местных радиационно-опасных объектов и постов дозиметрического контроля.

**Условия, в которых осуществляется образовательный процесс** при работе по социоэкологической модели изучения радиационной безопасности, могут способствовать не только лучшему усвоению учебного материала, но и личностному росту учащихся (проявлению личностных качеств, творческих способностей, стремления к знаниям, сотрудничеству в достижении цели, активизации мышления, социальной активности).

**Условия, способствующие достижению цели радиоэкологического образования.** Социоэкологический подход к радиационной безопасности должен основываться на мотивации учащихся, определяемой эмоционально-чувственным переживанием природы и подкрепленной знаниями в области радиобиологии и других естественных и гуманитарных дисциплин. В процессе образования мотивация рассматривается не только как условие становления осознанного радиоэкологически оправданного поведения, но и как фактор, способный сделать радиоэкологические проблемы лично значимыми для детей. Осознанная социально значимая деятельность, направленная на гармонизацию отношений с окружающей средой радиационно-неблагополучных территорий, рассматривается как основной результат радиоэкологического образования.

#### Библиографический список

1. Романов, Е.В. Изучение вопросов радиационной экологии и безопасности в курсе биологии средней школы: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003.
2. Романов, Е.В. Ретроспективный анализ подходов к изучению вопросов радиационной безопасности в общеобразовательной школе // Мир культуры, науки, образования. – 2013. – № 3.
3. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по биологии / сост. В.С. Кучменко. – М., 2001.
4. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
5. Верзиллин, Н.М. Общая методика преподавания биологии / Н.М. Верзиллин, В.М. Корсунская. – М., 1976.
6. Биология. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев / сост. В.С. Кучменко. – М., 2001.

#### Bibliography

1. Romanov, E.V. Izuchenie voprosov radiacionnoy ehkologii i bezopasnosti v kurse biologii sredney shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2003.
2. Romanov, E.V. Retrospektivniy analiz podkhodov k izucheniyu voprosov radiacionnoy bezopasnosti v obtheobrazovatel'noy shkole // Mir kul'tur'ih, nauki, obrazovaniya. – 2013. – № 3.
3. Ocenka kachestva podgotovki v'pusknikov osnovnoy shkolih po biologii / sost. V.S. Kuchmenko. – M., 2001.
4. Lerner, I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. – M., 1981.
5. Verzililn, N.M. Obthaya metodika prepodavaniya biologii / N.M. Verzililn, V.M. Korsunskaya. – M., 1976.
6. Biologiya. Programmih dlya obtheobrazovatel'niikh shkol, gimnaziyy, liceev / sost. V.S. Kuchmenko. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 159.922.7

**Romanova A.V. PERFORMANCE'S MODEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PREVENTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S DEVIANT BEHAVIOR.** This work describes a performance's model of primary school teachers for the prevention of deviant behavior of younger students. Content of an interconnected set of its structural components is also revealed.

**Key words:** modeling, performance's model of primary school teachers, the prevention of primary school children's deviant behavior, model's structure.

**А.В. Романова**, канд. пед. наук, зав. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: jenyu218@inbox.ru

## МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работе описана модель деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников. Раскрыто содержание взаимосвязанной совокупности ее структурных компонентов.

**Ключевые слова:** моделирование, модель деятельности учителя начальных классов, профилактика отклоняющегося поведения младших школьников, структура модели.

Моделирование как метод научного познания позволяет изучить процесс деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников, выделить существенные элементы этого процесса, получить новую информацию о его возможностях. Использование модели позволяет сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и проникнуть в его сущность, чтобы впоследствии осуществить моделируемый процесс, основываясь на построенной нами модели [1, с. 28].

Системный анализ различных типов моделей позволил прийти к выводу о том что, модель структурно-функционального типа более отвечает нашим научным интересам. Под структурной моделью деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения учащихся младшего школьного возраста мы понимаем такую модель, которая имитирует внутреннюю структурную организацию оригинала.

В нашем случае при построении модели деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников сымитирована внутренняя структурная организация данной деятельности. Устанавливая подобие модели и оригинала по части их структур, мы получаем информацию о функции модели, исходя из функций оригинала. Целостность модели обеспечивается единством структурных (цель, содержание процесса, результат) и функциональных компонентов (принципы, этапы, психолого-педагогическое сопровождение, критерии, уровни развития ребенка). Данный метод исследования позволяет представить интересующий нас объект наглядно, в виде соответствующей модели. Предлагаемая модель носит обобщающий характер, компонентами которой являются: цель, процесс, результат [2, с. 27].

**Цель** разработанной модели определена **социальным заказом общества на формирование социально направленной адаптивной личности учащегося начальных классов общеобразовательной школы.**

Системный анализ многих исследований [3], социализированной личностью можно считать зрелую личность. Основные критерии зрелости – социализированности личности: уважение

к себе, уважение к людям, уважение к природе, умение прогнозировать, умение творчески подходить к жизни (гибкость и одновременно устойчивость в меняющихся ситуациях, а также креативность).

От содержательной характеристики всех названных компонентов зависит социализированность человека, которая проявляется в балансе между его адаптированностью и обособлением в обществе.

Адаптивный потенциал личности предполагает своеобразный резерв прочности к возможным изменениям ситуаций и нагрузкам.

Важнейшим условием успешной адаптации является оптимальное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, варьируемое в зависимости от конкретных ситуаций, т. е. правильное определение того, как, насколько и ко всему ли возможна и необходима адаптация. Основа этого – высокоразвитая творческая деятельность, непрерывный содержательный обмен с социальной средой с обществом в целом, способствующие качественному обновлению среды, личности или группы, переходу их на более высокий уровень. Это требует от учителя начальных классов осознания себя как деятеля, верного сочетания разумных потребностей личности или группы с задачами социальной среды, что возможно лишь при определенных социальных условиях.

Цель, разработанной модели, конкретизируется в **задачах**, а именно: **профилактике школьной дезадаптации, формировании воспитывающей среды, формировании положительного социального опыта.**

Решение поставленных цели и задач достигается в процессе реализации **программы деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников.**

Программа деятельности реализуется на основе следующих **принципов**: гуманистической направленности; сотрудничества; природосообразности; культуросообразности; персонификации индивида.

Таблица 1

Критерии и уровни сформированности адаптивной социально направленной личности учащегося младшего школьного возраста

Критерий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	2	3	4
<i>Овладение навыками учебной деятельности</i>	плохо привыкает к новому режиму деятельности; конфликтные отношения с учителем и одноклассниками; не осваивает роль ученика; необязательное отношение к выполнению домашних заданий.	усваивает новый режим деятельности под контролем взрослых; принимает профессиональные требования учителя, иногда конфликтует с одноклассниками; в основном освоился в новой роли; романтическое и ритуальное отношение к выполнению домашних заданий.	самостоятельно выполняет новый режим деятельности; принимает официальный и личностный статус учителя; доброжелательные отношения с одноклассниками; освоен статус школьника; осознанное отношение к учебной деятельности.
<i>Сформированность ценностных ориентаций</i>	не всегда связывает жизнь человека с естественной средой обитания; представления о ценностях не всегда выражаются в поведении.	принимает природу как ценность, но не проявляет заботу о ней; знает и принимает общечеловеческие ценности, но не всегда осознанно им следует.	принимает природу как ценность, проявляет заботу о ней; знает и принимает общечеловеческие ценности, осознанно им следует.
<i>Развитие коммуникативной толерантности</i>	не всегда понимает и принимает намерения другого человека; не всегда осознает собственные намерения; не владеет навыками информирования окружающих; конфликтен во взаимодействии с окружающими.	понимает, но не всегда принимает другого человека; знает собственные намерения, но не всегда точно умеет информировать о них окружающих; достаточно эффективно взаимодействует с окружающими.	понимает и принимает другого человека; знает собственные намерения и умеет информировать о них окружающих; эффективно взаимодействует с окружающими.
<i>Формирование нравственного поведения</i>	действует под влиянием внешних мотивов; дисциплина поддерживается внешней стимуляцией; соблюдает нормы, правила школьника под контролем взрослых.	сформирована совестливость, дисциплинированность, но требует контроля; соблюдает нормы, правила школьника; действует в соответствии с общепринятыми нормами.	сформирована совестливость, сознательная дисциплина; соблюдает нормы, правила школьника; действует в соответствии с общепринятыми нормами.

Реализация программы деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников осуществляется поэтапно.

**Первый этап – организационно-прогностический** включает в себя изучение учителем начальных классов научно-методической основы организации педагогического процесса с данной категорией детей. Учитель: изучает индивидуальные особенности учащихся младшего школьного возраста и условия их воспитания в семье; устанавливает с ними адекватное педагогическое взаимодействие; прогнозирует направления профилактической и коррекционной работы; координирует воздействие на ребенка различных образовательных, медицинских, правоохранительных, культурно-досуговых учреждений.

**Второй этап – содержательно-процессуальный** предполагает целенаправленную организацию деятельности учителя по профилактике отклоняющегося поведения учащихся младшего школьного возраста, а именно: организует формирование ценностных ориентаций; включает детей в социально-значимую и социально-одобряемую деятельность; организует коррекционную и нормативно-правовую помощь специалистов; создает условия для развития познавательных интересов; организует досуг младших школьников.

На **третьем этапе – аналитико-корректирующем** учителем: проводится анализ мониторинга уровня воспитанности школьников; корректируются направления программы в соответствии с результатами диагностики; обобщается опыт профилактической деятельности; создаются центры помощи семье в воспитании ребенка.

**Психолого-педагогическое сопровождение** деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников обеспечивается использованием **методов**: психолого-педагогической диагностики, коррекционные и социально-реабилитационные.

**Методы психолого-педагогической диагностики** позволяют определить уровень развития личности младших школь-

ников, выявить детей группы риска, определить систему взаимодействия родителей и детей, выявить проблемы в формировании личности ребенка, условиях его социализации.

**Коррекционные методы** способствуют полноценному психическому и личностному развитию ребенка на основе создания оптимальных психолого – педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребенка.

**Социально-реабилитационные методы** связаны с организацией мотивации и осмыслением деятельности, организуют позитивную среду социализации, создают ситуацию успеха и укрепляют положение ребенка в коллективе, оказывают влияние на формирование личностных черт школьника, предупреждают рецидивы отклонений в поведении.

**Результатом** реализации разработанной модели является **сформированность адаптивной социально направленной личности учащегося младшего школьного возраста.**

Исходя из такого понимания конечного результата разработанной модели были определены критерии и уровни сформированности адаптивной социально направленной личности учащегося младшего школьного возраста.

**Критериями сформированности адаптивной социально направленной личности учащегося младшего школьного возраста** являются: овладение навыками учебной деятельности; сформированность ценностных ориентаций; развитие коммуникативной толерантности; формирование нравственных мотивов поведения.

Содержание критериев и уровней сформированности адаптивной социально направленной личности учащегося младшего школьного возраста представлено в таблице 1.

В ходе проведенного теоретико-прикладного исследования [3], разработанная модель прошла свою успешную апробацию и может быть применена в реальной образовательной практике в качестве эффективного инструмента деятельности учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения учащихся младших классов общеобразовательной школы.

#### Библиографический список

1. Амосов, Н.М. Моделирование мышления и психики. – Киев, 1965.
2. Якиманская, И.С. Построение модели личностно ориентированного обучения. – М., 2001.
3. Романова, А.В. Деятельность учителя начальных классов по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004.

#### Bibliography

1. Amosov, N.M. Modelirovanie mihsleniya i psikhiki. – Kiev, 1965.
2. Yakimanskaya, I.S. Postroenie modeli lichnostno orientirovannogo obucheniya. – M., 2001.
3. Romanova, A.V. Deyatel'nost' uchitelya nachal'nykh klassov po profilaktike otklonayuthegosya povedeniya mladshikh shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 378.147

*Sugina N.L., Sidorova E.U. AUTOMATE SURVEY THE VIEWS OF STAKEHOLDERS THE FORMATION OF THE GRADUATE COMPETENCE MODEL.* The article offers suggestions for process automation survey of stakeholders in the formation of the competence model of the graduate. As a means of automation proposed creating an information portal is mainly to collect the views of stakeholders, initial data processing and receiving feedback on the presented results.

**Key words:** competence, competence approach, competence model, the stakeholders, the formation of skills.

**Н.Л. Сугина**, ст. преп. каф. Информационных систем и прикладной информатики Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: Nina.eberzina@vvsu.ru;

**Е.Ю. Сидорова**, ст. преп. каф. Информационных систем и прикладной информатики Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: Evgeniya.Sidorova@vvsu.ru

## АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОПРОСА ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА

В статье представлены предложения по автоматизации процесса опроса заинтересованных сторон при формировании компетентностной модели выпускника. В качестве средства автоматизации предлагается создание информационного портала, основное назначение которого – сбор мнений заинтересованных сторон, первичная обработка данных и получение обратной связи по представленным результатам.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, компетентностная модель, заинтересованные стороны, формирование компетенций.

Одной из основных задач компетентностного, а также личностно-ориентированного подходов является задача выстраивания образовательного процесса в контексте субъектного опыта студентов. В этом контексте особенно значимым представляется выявление такого перечня умений, компетенций в будущей профессиональной деятельности, который соответствует ожиданиям студентов, а также потребностям рынка труда, соответствия требованиям работодателей.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода являются результаты обучения и компетенции. Компетенция – обозначение образовательного результата, динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности, личностного развития выпускников; компетенцию они обязаны освоить в процессе подготовки, после завершения части или всей образовательной программы [1]. Компетентностная модель выпускника – это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам [2]. Компетентностная модель представляет собой совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели и задачи, а также перечень результатов обучения, ожидаемых после завершения образовательной программы. Перечень ожидаемых результатов обучения описывается в виде пакета компетенций, которые обязан освоить каждый выпускник этой программы [1].

При формировании компетентностной модели выпускника, которая может стать основанием для подготовки высокопрофессионального будущего специалиста, необходимо учитывать мнения всех заинтересованных сторон. К заинтересованным сторонам мы относим преподавателей, студентов, выпускников, работодателей.

Компетентностный подход, имея задачей формирование компетенций, должен быть адекватно понят основными субъектами образования: преподавателями и студентами. Педагогические результаты образования связаны с приобретением новых профессиональных компетенций студентами. Именно им, как основным субъектам образования важно сделать верный выбор, который составит основу их профессионального будущего [3]. Создание условий для формирования и развития компетенций является основной задачей преподавателей, поэтому необходимо учитывать их представления о составе компетенций, необходимых выпускникам. Однако, ситуация диагностики компетенций осложняется тем, что каждый преподаватель во главу угла ставит те профессиональные компетенции, которые связаны с преподаваемыми им дисциплинами [3].

Учет мнения выпускников и представления работодателей позволит повысить адекватность компетентностной модели потребностям рынка труда. Выпускники, которые работают по специальности, могут сопоставить результаты обучения с опытом

адаптации и профессионального развития в выбранном направлении деятельности, что может способствовать расширению компетентностной модели за счет выявления недостающих компетенций. Проведенные исследования мнения работодателей показали, что их представления о том, что должны уметь делать выпускники значительно отличаются от требований стандартов профессионального образования [4]. Для того чтобы повысить конкурентоспособность выпускников необходимо учитывать запросы работодателей при формировании компетентностной модели.

Обобщенный алгоритм формирования компетентностной модели выпускника с учетом представлений заинтересованных сторон представлен на рис. 1.

На первом этапе происходит формирование перечня компетенций по выбранному направлению подготовки на основании федерального государственного образовательного стандарта и учета представлений заинтересованных сторон. Для целей выявления компетенций на основе представлений заинтересованных сторон предлагается использовать методы анкетирования и опроса [1-3]. Составляются списки основных работодателей; выпускников, работающих в соответствующей области профессиональной деятельности; преподавателей, ведущих профессиональные дисциплины и студентов старших курсов. Затем оформляется анкета для каждой группы заинтересованных лиц, производится рассылка анкет и сбор результатов. В анкету (опросник) включаются вопросы, направленные на формулировку респондентами компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности и выявления технологий, методов и средств, которыми должен владеть выпускник [3; 4].

На втором этапе производится анализ результатов, выявление важнейших компетенций, отмеченных большинством респондентов. Затем выделенные компетенции разделяются на группы, составляется пакет компетенций, который включается в компетентностную модель. При данном подходе формируется модель конкурентоспособного на рынке труда выпускника, так как в ней учитываются мнения всех заинтересованных лиц: студентов, преподавателей, выпускников и работодателей.

Одной из проблем данного подхода к формированию компетентностной модели выпускника является организация процесса сбора мнений заинтересованных сторон и обработка полученных данных. На данный момент основными способами взаимодействия с респондентами являются рассылка, а затем сбор анкет и опросников по электронной почте и/или на бумажных носителях. Обработка полученных данных производится вручную на основе контент-анализа. Составляется полный список сформулированных компетенций и названных технологий, методов и средств; выявляются наиболее часто встречающиеся, которые затем разделяются по группам. Группы выделяются



Рис. 1. Обобщенный алгоритм формирования компетентностной модели выпускника

Разделы информационного портала, предназначенного для сбора мнений заинтересованных сторон при формировании компетентностной модели выпускника

Раздел	Содержание	Назначение
Материалы	Содержит два подраздела с соответствующими документами: федеральные образовательные стандарты и профессиональные стандарты	Для ознакомления с соответствующими документами
Опрос / Анкетирование	Анкеты и опросники для каждой группы заинтересованных лиц по различным направлениям профессиональной подготовки.	Для сбора мнений о компетенциях, технологиях, методах и средствах, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности.
Список компетенций по группам	Результаты опросов, представленные в виде списка компетенций и списка необходимых технологий, методов и средств разделенных по группам заинтересованных лиц и по виду компетенций.	Представление полученных в результате опроса данных и получение обратной связи по сформированным спискам компетенций и технологий.
Обратная связь	Форма обратной связи с полями для ввода комментариев, вопросов и т.д.	Сбор комментариев, отзывов, вопросов от пользователей портала.

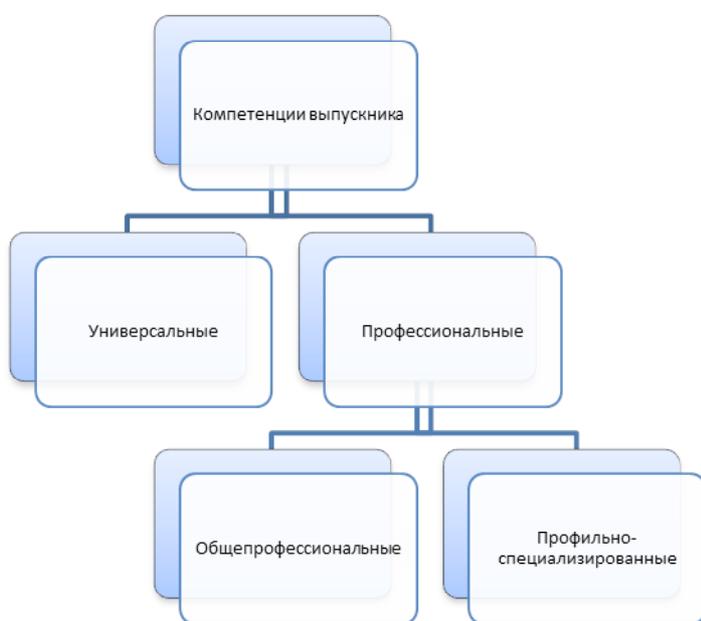


Рис. 2. Группы компетенций

на основании смысловых единиц, связанных с характером компетенций на базе стандартов [3; 4]. Основными недостатками данной технологии являются большие затраты времени на сбор и обработку данных, потеря данных, а также отсутствие возможности представить полученные результаты и мнения всех групп заинтересованных сторон для обсуждения и получения обратной связи.

Решению данной проблемы и устранению выявленных недостатков может способствовать автоматизация процесса опроса мнений заинтересованных сторон и обработки данных. В качестве средства автоматизации предлагается разработка и создание информационного портала, основным назначением

которого будет являться сбор мнений заинтересованных сторон, первичная обработка данных и получение обратной связи по представленным результатам. В состав такого информационного портала должны быть включены разделы содержащие: анкеты для проведения опроса, результаты опроса, форум для обсуждения результатов, форму обратной связи. Примерные разделы информационного портала, их содержание и назначение представлены в таблице 1.

При входе в раздел «Опрос/Анкетирование» должны быть представлены поля для выбора направления обучения и категории пользователя (выпускник, работодатель, студент, преподаватель). После выбора нужных значений выводится соответствующая анкета, заполнив которую можно отправить данные на обработку.

Первичная обработка данных должна включать разделение предложенных компетенций и технологий по группам. Группы компетенций представлены на рис. 2.

Общепрофессиональные и профильно-специализированные компетенции также могут быть разделены на группы в зависимости от вида профессиональной деятельности на основании стандартов [4].

В разделе «Список компетенций» у пользователя должна быть возможность просмотра компетенций по выбранному направлению профессиональной подготовки. Компетенции разделенные по группам, представленным на рис. 2, должны выводиться в нижеследующих формах.

- Общий список компетенций, сформированный с учетом мнений всех групп заинтересованных сторон.

- Списки компетенций, сформированные отдельно по каждой группе заинтересованных сторон: студенты, преподаватели, выпускники, работодатели.

Для получения обратной связи по представленным спискам для пользователей должна быть реализована возможность определения рейтинга, для того, чтобы прочитав, оставить комментарий к каждой компетенции, открыв соответствующую форму.

Информационный портал для сбора мнений заинтересованных сторон может быть внедрен в структуру web-представительства вуза. Создание такого портала позволит автоматизировать процесс опроса мнений заинтересованных сторон и обработки полученных данных и повысить качество формируемой компетентностной модели выпускника.

#### Библиографический список

1. Лисицына, Л.С. Методология проектирования модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ: методич. пособ. – СПб., 2009.
2. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методич. пособ. – М., 2006.
3. Слугина, Н.Л. Элементы гуманитарных технологий ситуационного центра для выявления компетенций, необходимых бакалавру прикладной информатики // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4 [Э/р]. – Р/д: <http://www.science-education.ru/104-6767>
4. Слугина, Н.Л. Повышение уровня подготовки кадров в области современных информационных технологий на базе центра компетенций / Н.Л. Слугина, В.М. Гриняк // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5 [Э/р]. – Р/д: <http://www.science-education.ru/105-7246>

## Bibliography

1. Lisichna, L.S. Metodologiya proektirovaniya modul'nykh kompetentnostno-orientirovannykh obrazovatel'nykh programm: metodich. posob. – SPb., 2009.
2. Baydenko, V.I. Vihyavlenie sostava kompetencyj vhpusknikov vuzov kak neobkhodimiy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: metodich. posob. – M., 2006.
3. Slugina, N.L. Ehlementih gumanitarnykh tekhnologiy situacionnogo centra dlya vihyavleniya kompetencyj, neobkhodimyh bakalavru prikladnoy informatiki // Sovremenniye problemih nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 4 [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/104-6767>
4. Slugina, N.L. Povihsenie urovnya podgotovki kadrov v oblasti sovremennykh informacionnykh tekhnologiy na baze centra kompetencyj / N.L. Slugina, V.M. Grinyak // Sovremenniye problemih nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 5 [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/105-7246>

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 371.4(075.8)

**Bazelyuk V.V. SOLUTION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL PROBLEMS IN THE PROCESS OF CONFLICT MANAGEMENT TRAINING OF FUTURE TEACHERS.** The article deals with the bases in solving professional pedagogical problems in the process of conflict management training of future teachers. The author discloses the essence, structure, requirements for development, forms and types of professional pedagogical tasks of the given problem.

**Key words:** solution of professional pedagogical problems, types of tasks: reproducing, logical, searching, exploratory, creative.

**В.В. Базелюк**, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: [bazeluk\\_vladimir@mail.ru](mailto:bazeluk_vladimir@mail.ru)

## РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье дано научное обоснование решению профессионально-педагогических задач будущими учителями в процессе конфликтологической подготовки. Раскрыты: сущность, структура, требования к разработке, виды и типы профессионально-педагогических задач в аспекте рассматриваемой проблемы.

**Ключевые слова:** решение профессионально-педагогических задач, типы задач: воспроизводящие, логические, поисковые, исследовательские, творческие.

В структуре конфликтологической подготовки профессионально-педагогические задачи отражены в ее процессуальном компоненте. Данный компонент представлен системой профессионально-педагогических задач, самостоятельно решаемых студентами в результате целенаправленного управления за ходом учебного процесса со стороны преподавателя, характеризующегося правильным выбором и сочетанием взаимосвязанных форм, методов, средств организации обучения и оценкой преподавателем (самооценкой студентами) результативности их решения на основе взаимосвязанных форм и методов контроля знаний и умений студентов.

Решение профессионально-педагогических задач является важнейшим элементом взаимосвязи между методологией, теорией, методикой и практикой конфликтологической подготовки будущего учителя в области разрешения педагогических конфликтов.

Правильное решение системы профессионально-педагогических задач студентами способствует осмыслению, закреплению, систематизации знаний и овладению способами их добывания, обеспечивает формирование умений и развитие творческого мышления в области разрешения педагогических конфликтов.

В настоящее время учеными активно разрабатывается понятие «профессионально-педагогическая задача» (Г.Д. Бухарова, Б.З. Вульф, Л.В. Кондрашова, Ю.Н. Кулюткин, Т.М. Курленко, Е.Ю. Никитина, Н.Ю. Посталюк, М.М. Поташник, Л.Ф. Спирихин, Л.М. Фридрих, М.Л. Фрумкин, Н.М. Яковлева и др.) применительно к профессиональной подготовке будущего учителя.

Профессионально-педагогическая задача рассматривается в самом общем виде «как результат осознания субъектом профессиональных действий и принятия их к исполнению» [1. с. 50].

Анализ научных работ по данной проблеме позволил согласиться с точкой зрения Н.М. Яковлевой [1], которая определяет профессионально-педагогическую задачу как результат осознания будущим учителем необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачной системы, где

профессиональные действия включают потребность – мотив – цель – способ – результат.

Решить профессионально-педагогическую задачу – «значит построить мысленно или письменно ориентировочную основу деятельности в виде прогноза и потом выполнить эту деятельность» [2. с. 27].

Структура процесса решения профессионально-педагогической задачи включает следующие действия: ознакомление с задачей, анализ задачи, конструирование способа решения задачи, осуществление решения задачи, анализ и контроль результата.

Вслед за Е.Ю. Никитиной мы рассматриваем профессионально-педагогическую задачу как технологическую составляющую подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов, «что дает нам возможность подойти к построению процесса обучения студента с двух позиций, первая из которых затрагивает систему профессионально-педагогических задач и заданий, вторая касается непосредственно содержания образования» [3. с. 161] в области разрешения педагогических конфликтов.

Решение профессионально-педагогических задач является эффективным способом подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов, так как:

– «задача дает возможность обеспечить личностно-ориентированный характер содержания и технологий учебных занятий;

– задача выступает и как способ задания цели обучения, и как дидактическое средство ее достижения;

– решение студентами задач, объединенных в систему, ведет к развитию у них способности синтезировать знания и овладевать способами их добывания;

– задача выступает в качестве промежуточного звена между теорией и самостоятельной профессионально-педагогической деятельностью будущего педагога, что позволяет заранее преобразовать и интегрировать учебные знания при изучении различного блока дисциплин в высшей педагогической школе» [3. с. 160].

Таким образом, решение профессионально-педагогических задач студентами имитирует содержание их профессиональной деятельности по разрешению педагогических конфликтов в реальном педагогическом процессе.

В настоящее время существует множество классификаций профессионально-педагогических задач (Г.Б. Балл, В.П. Беспалько, Г.Д. Бухарова, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, Е.Ю. Никитина В.А. Сластенин, Л.Ф. Спиринов, А.А. Столяр, Г.С. Сухобская, Н.М. Яковлева и др.).

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является подход Н.М. Яковлевой [1], выделяющий следующие типы профессионально-педагогических задач: логико-поисковые, познавательные-поисковые, исследовательские, творческие.

При таком подходе у студентов развивается логика мышления, осуществляется необходимый поиск новых решений на основе известных знаний и способов решения, они приходят к самостоятельным выводам на основе известных и освоения новых методов исследования, у них «формируется система знаний, умений и интеллектуальных качеств, характерных для творческой ориентации личности» [4, с. 53].

Целостность процесса обучения студентов в области разрешения педагогических конфликтов достигается путем решения системы профессионально-педагогических задач.

На основании анализа вопроса о сущности, содержании, требований к профессионально-педагогическим задачам мы пришли к ряду системообразующих выводов относительно решения данных задач будущими учителями в процессе конфликтологической подготовки.

Во-первых, профессионально-педагогические задачи должны отражать специфику разрабатываемого вида подготовки будущего учителя. Во-вторых, в их основу должна быть положена структура данного вида подготовки. В-третьих, они должны отражать содержание обучения студентов в рамках этого вида подготовки. В-четвертых, сами задачи должны отвечать комплексу требований, предъявляемых к их разработке: «полноты, наличия ключевых задач, связанности, возрастных трудностей, целевой ориентации, целевой достаточности, психологической комфортности» [4].

Исходя из такого понимания профессионально-педагогических задач, были выделены четыре группы взаимосвязанных задач, отражающих структуру и содержание подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов: методологические, теоретические, методические, практические.

Каждая из групп задач, в свою очередь, включила решения студентами пяти взаимосвязанных типов задач, возрастающих по уровню сложности: воспроизводящие, логические, поисковые, исследовательские, творческие.

Решение **воспроизводящих задач** предполагает выполнение студентами определенной совокупности действий, направ-

ленных на овладение конфликтологическими знаниями и умениями, отражающихся в их сознании, а также получения нового достоверного эмпирического материала по данной проблеме.

Решение **логических задач** предполагает выполнение студентами определенной последовательной совокупности действий на основе полученных конфликтологических знаний и умений, направленных на развитие логики научного мышления, установление причинно-следственных связей, объяснение, доказательство, умозаключение в области разрешения педагогических конфликтов.

Решение **поисковых задач** предполагает выполнение последовательной совокупности определенных логических действий на основе полученных конфликтологических знаний и умений, направленных на научный поиск и добывание новых конфликтологических знаний и развитие конфликтологических умений в области разрешения педагогических конфликтов.

Решение **исследовательских задач** предполагает выполнение студентами определенной последовательной совокупности логических действий на основе полученных конфликтологических знаний и умений о методах и приемах исследования педагогических конфликтов, направленных на освоение новых методов и приемов исследования, в результате которого они приходят к самостоятельным выводам в области разрешения педагогических конфликтов.

Решение **творческих задач** предполагает выполнение студентами совокупности логических действий на основе полученных конфликтологических знаний и умений организации научного исследования, направленных на творческую ориентацию личности, развитие гибкости его педагогического мышления, способствующих формированию системы интеллектуальных качеств, самореализации творческой декомпозиции их индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей в области разрешения педагогических конфликтов.

На основе системного анализа рассматриваемой проблемы была разработана классификация профессионально-педагогических задач и их перечень в процессе обучения студентов разрешению педагогических конфликтов, успешно апробированная в ходе теоретико-прикладного исследования [5].

Эффективное решение взаимосвязанной системы профессионально-педагогических задач будущими учителями в области разрешения педагогических конфликтов предусматривает комплексную организацию процесса обучения, достигаемую единством и взаимосвязью форм, методов, средств обучения. Ведущими формами организации обучения студентов в процессе конфликтологической подготовки к разрешению педагогических конфликтов являются: лекционные, семинарные, лабораторно-практические занятия, консультации.

#### Библиографический список

1. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск, 1991.
2. Спиринов, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование). – М., 1997.
3. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: монография. – Челябинск, 2000.
4. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии/ М.Е. Бершадский, В.В. Гузев. – М., 2003.
5. Базельюк, В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2005.

#### Bibliography

1. Yakovleva, N.M. Podgotovka studentov k tvorcheskoy vospitatel'noy deyatel'nosti. – Chelyabinsk, 1991.
2. Spirin, L.F. Teoriya i tekhnologiya resheniya pedagogicheskikh zadach (razvivayuyesya professional'no-pedagogicheskoe obuchenie i samoobrazovanie). – M., 1997.
3. Nikitina, E.Yu. Teoriya i praktika podgotovki buduthego uchitelya k upravleniyu differenciaciej obrazovaniya: monografiya. – Chelyabinsk, 2000.
4. Bershadskiy, M.E. Didakticheskie i psikhologicheskie osnovaniya obrazovatel'noy tekhnologii/ M.E. Bershadskiy, V.V. Guzev. – M., 2003.
5. Bazelyuk, V.V. Konfliktologicheskaya podgotovka buduthego uchitelya v pedagogicheskom vuze (metodologiya, teoriya, praktika): dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 371. 14

*Lopuga E. V. FORMING THE FISCAL ACTIVITYMТ'S ELEMENTS OF INDIVIDUAL TEACHER'S HEALTHY LIFESTYLE DURING ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION.* This article contains description of the ways of forming the fical activity's elements the teacher's healthy lifestyle during additional vocational education. The author shows the effects in training some methods fical activity with students, designing individual programs of health.

*Е.В. Лопуга, доц. АКИПКРО, г. Барнаул, E-mail: ev\_lopuga@list.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Представлен опыт работы с педагогами – слушателями курсов повышения квали-фикации по формирова-нию элементов физической активности в процессе разработки индивидуальных программ здоровья и здорово-го образа жизни.

**Ключевые слова:** здоровье, педагоги, повышение квалификации, индивидуальные программы, физи-ческая активность.

В настоящее время реализуемые в стране программы мо-дернизация образования напрямую связаны с ресурсными возможностями учительского корпуса, его уровнем здоровья, спо-собным обеспечить работоспособность педагогов для решения практических задач инновационного развития образовательных учреждений.

Система повышения квалификации может выступать как своеобразная база, на которой осуществляется профессиональ-ное изменение личностной позиции педагога к своему здоро-вью. Выделение в период повышения квалификации времени и ресурсов для решения проблемы оздоровления педагогов дает возможность, во-первых, выделить методы переориентации пе-дагогов на освоение элементов здорового образа жизни в уч-реждениях дополнительного профессионального образования. Во-вторых, исходя из потребностей регионов, решить такие за-дачи, как формирование мобильной педагогической системы для реализации инновационных программ развития без ущерба для здоровья участников образовательного процесса.

В этих условиях обозначилось два основных подхода в ре-шении задачи формирования направленности педагога на здо-ровый образ жизни. Один из них мы связываем с реализацией традиционного подхода к обучению взрослых, который ориентирован на обновление знаний, совершенствование соответствую-щих умений педагога, анализ образцов сложившегося жизнен-ного и профессионального педагогического опыта, другой – с практикой развивающего образования взрослых, в основе ко-торого лежит проектирование собственного развития.

Предложенная нами модель включала несколько формиру-емых элементов здорового образа жизни, в том числе, улучше-ние физической формы с акцентом внимания на координацию и способность управлять физическими качествами, становле-ние навыков улучшения эмоционального благополучия, что тесно связано с психическим статусом, социальными отношения-ми и отношением к собственному здоровью. Каждый компонент рассматривался нами с позиций формирования здорового об-раза жизни педагогов в условиях повышения квалификации, имел свои целевые установки и включался во все этапы реализации модели. Ключевым практическим моментом было освоение спо-собов оздоровления (физические упражнения, гимнастики, ме-тоды и приемы психосаморегуляции и пр.). Эффективность оце-нивалась в рамках проведения самооценки и анализа собствен-ных достижений в освоении практических приемов и методов оздоровления, соотнесения их с ожидаемыми результатами.

Мы сознательно не включали направленность тренировки на развитие быстроты и выносливости, так как эти качества, про-являясь по механизму запаздывающей транс-формации, пред-полагают большие объемы нагрузки и сопровождаются значи-тельными физиологическими сдвигами в кардиореспираторной системе. Такая тренировка требует тщательного контроля за состоянием здоровья и имеет много возрастных противопоказаний. Кроме того, она сопровождается монотонией, обусловлен-ной циклическим характером движения – бег, ходьба, многоско-

ки и пр. и быстро надоедает занимающимся. В качестве эффек-тивных гимнастик как способов влияния на физическое состоя-ние педагогов были использованы автономная гимнастика В.Г. Фохтина [1], суставная пластическая гимнастика, асиммет-рическая гимнастика, диафрагмально-релаксационное дыхание.

Упражнения, входящие в автономную гимнастику является уникальной системой саморегуляции, обеспечивающие реали-зацию желания к улучшению своей физической кондиции, улуч-шающие энергообмен в организме по мере варьирования физи-ческой силовой нагрузки, повышающие гибкость, выносливость, силу. Кроме того, данная гимнастика не имеет возрастных огра-ничений. Учитывая широкий возрастной диапазон педагогов и специфику упражнений автономной гимнастики, нами было вы-делено два ведущих физических качества – гибкость и силовая выносливость. Выбор был обусловлен и тем, что при развитии этих качеств занимающиеся могли добиться быстрой положи-тельной динамики и, следовательно, получать положительное подкрепление мотивов занятий. Кроме того, увеличение сило-вого компонента, безусловно, улучшает адаптацию людей к ус-ловиям жизнедеятельности, обеспечивая им комфортность.

В предлагаемый нами тренировочный комплекс здоровьес-берегающей практики входила суставная пластическая гимна-стика [2]. В ее основе лежат маятникообразные и волновые дви-жения тела, доступные для освоения и выполнения в любом возрасте. При регулярном процессе тренировок происходит ста-билизация центральной и вегетативной нервной системы, опор-но-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, пищева-рительной и других систем организма. Пластическая гимнастика, таким образом, может рассматриваться как профилактико-оз-доровительная основа комплекса физических упражнений, рекомендованных нами обучающимся на курсах повышения квалификации.

Уровень двигательного обогащения достигался включени-ем в занятия асим-метрических упражнений, позволяющих улуч-шить координационные возможности и согласованность рабо-ты левого и правого полушарий головного мозга. Психолого-пе-дагогической составляющей этого подхода явилось проявление быстрой науча-емости. Это, в свою очередь, создавало ситуа-цию успеха, позволяло педагогу убедиться в собственных воз-можностях, показать их другим людям, вызвать у них внимание и интерес к занятиям и приобщить их к истоку оздоровительной работы над собой.

С целью развития возможностей психофизической саморе-гуляции в программу повышения квалификации было включено формирование у обучающихся навыка диафрагмально-релак-сационного дыхания. Выбор данной методики был обусловлен тем, что дыхание – это одна из функций человеческого организ-ма, которая имеет произволь-ную регуляцию. Установлено, что характер дыхания определяет работу сердца. Кроме того извест-но, что при различных видах психоэмоционального стресса происходит уменьшение экскурсионной активности диафрагмы, и это, в свою очередь приводит к различным соматическим рас-

Таблица 1

Динамика критериев интереса к освоению элементов учебной программы за период исследования (в баллах)

	Активность освоения гимнастик	Осознание индивидуальной необходимости занятий	Удовлетворенность физическим Я
1. Этап ознакомления, max -7 баллов			
Группа с педстажем свыше 15 лет	3,2	3,1	3,4
Группа с педстажем менее 15 лет	2,7	3,8	3,4
2. Этап освоения, max -7 баллов			
Группа с педстажем свыше 15 лет	5,7	5,4	6,3
Группа с педстажем менее 15 лет	5,5	5,8	6,1
3. Этап совершенствования, max -7 баллов			
Группа с педстажем свыше 15 лет	6,8	6,8	6,8
Группа с педстажем менее 15 лет	6,7	6,9	6,7

стройствам. Поскольку профессиональная деятельность педагога сопряжена с большой речевой нагрузкой, при неправильном речевом дыхании возникает не только избыточное напряжение в области мышц передней поверхности шеи и грудной клетки, но и нарушение мозгового кровообращения дисфункции щитовидной железы и т. д. Освоение навыков саморегуляции с помощью диафрагмально-релаксационного дыхания формирует новое состояние организма как на физиологическом, так и на психологическом уровне: уравниваются процессы возбуждения и торможения, нормализуется психоэмоциональное состояние, снижается избыточная нагрузка на сердечно-сосудистую систему, нормализуется функция пищеварительной, эндокринной и выделительной систем организма, активизируется обмен веществ и др.

Учитывая известное высказывание А.Н. Леонтьева (1975) о возрастании интереса при организации учебной деятельности таким образом, что учебный предмет становится «сферой целей» учащегося, мы включили в него возможность самооценки обучающимися уровня интереса и качества освоения элементов учебной программы. Для этого обучающимся предлагалось оценить по 7-балльной шкале свою активность освоения гимнастик, осознание индивидуальной необходимости занятий, удовлетворенность своим физическим «Я» и качество выполнения двигательных действий осваиваемых гимнастик. Наличие фактических данных самооценки способствовало актуализации обучающих целей и задач повышения показателей. Нами отмечены положительные изменения в уровне освоения обучающимися новых для них двигательных действий и физических упражнений (таблица 1). Используемые нами шкалы оценок позволили реализовать эффект сопоставления индивидуальных достижений со среднестатистическими групповыми величинами. В семибальной шкале оценок «4» выступает в качестве медианы. Именно такой величины, согласно статистической теории, достигает наибольшее количество людей (около 70%).

Нами был отмечен тот факт, что на этапе ознакомления осознание индивидуальной необходимости занятий в группе с педагогическим стажем менее 15 лет была достоверно выше ( $P < 0,05$ ). Это может быть объяснено тем, что педагоги данной группы были моложе, что и обусловило более быстрое и каче-

ственное освоение ими новых двигательных действий и, вместе с этим, получаемый в ходе занятий эффект, который Ф. Т. Ткачев (1988) обозначил как «мышечная радость». По остальным параметрам статистических различий между обучающимися, имеющими различный педстаж, выявлено не было ( $P > 0,05$ ).

Нам также предстояло оценить качество освоения различных профилактических и оздоровительных гимнастик, отобранных нами в процессе составления образовательной программы курсовой подготовки, обучающимися с разным педагогическим стажем в процессе проводимого исследования.

Полученные данные подтвердили наше изначальное предположение о том, что наиболее сложной для освоения будет асимметрическая гимнастика, так как она представляет собой комплекс сложно координированных двигательных действий, стереотип которых не формируется в повседневной жизни. На всех этапах обучения данным упражнениям качество выполнения двигательных заданий (точность и быстрота) было ниже. Но, тем не менее, мы продолжали ее применение вследствие необходимости получения уникального комплекса эффектов, получаемых при выполнении этих упражнений (антистрессовый эффект, уравнивание процессов торможения/возбуждения в коре больших полушарий, баланс нейромоторной регуляции, координации, увеличение подвижности суставов, активация интеллектуальной деятельности и пр.).

Анализ хода и результатов опытно-экспериментальной проверки модели формирования здорового жизни педагогов в условиях повышения квалификации с использованием двигательного комплекса, включающего автономную гимнастику, суставную пластическую гимнастику в сочетании с асимметрическими и дыхательными упражнениями позволил сделать следующие выводы.

1. Для обеспечения высокого уровня сформированности компонентов здорового образа жизни у педагогов в области физической активности в условиях повышения квалификации необходимо сочетать мотивационную направленность на личностно-профессиональную значимость содержания физических упражнений и проективный характер выбора индивидуального комплекса.

Таблица 2

Динамика качества освоения двигательных действий отдельных оздоровительных программ за период исследования

	Владение автономной гимнастикой	Владение суставной пластической гимнастикой	Владение асимметрической гимнастикой	Владение диафрагмально-релаксационным дыханием
1. Этап ознакомления max -7 баллов				
Группа с педстажем свыше 15 лет	2,2	2,1	1,7	2,1
Группа с педстажем менее 15 лет	2,4	2,3	1,8	2,2
2. Этап освоения (спустя 5 занятий) max -7 баллов				
Группа с педстажем свыше 15 лет	5,4	5,5	4,3	4,6
Группа с педстажем менее 15 лет	5,8	5,7	4,9	5,2
3. Этап совершенствования max -7 баллов				
Группа с педстажем свыше 15 лет	7,0	6,8	6,0	6,6
Группа с педстажем менее 15 лет	7,0	6,9	6,5	6,8

2. Поэтапная программа формирования навыков использования гимнастических упражнений у взрослых должна включать: проектную деятельность как ведущую для формирования индивидуальной программы здоровья, различные сочетания индивидуальных и групповых форм и методов работы с учетом целей и задач этапа, учебные задачи, направленные на ознакомление, освоение, совершенствование двигательных навыков, связанные с индивидуальным выбором, рефлексией обучающихся собственных изменений в области владения гимнастическими упражнениями.

Библиографический список

1. Фохтин, В. Г. Атлетическая гимнастика без снарядов. – М., 1991.
2. Лопуга, Е.В. Суставная пластическая гимнастика. Базовый комплекс упражнений / Е.В. Лопуга, А.А. Буряк, А.Н. Волкова. – Барнаул, 2009.

Bibliography

1. Fokhtin, V. G. Atleticheskaya gimnastika bez snaryadov. – M., 1991.
2. Lopuga, E.V. Sustavnaya plasticheskaya gimnastika. Bazovihij kompleks uprazhnenij / E.V. Lopuga, A.A. Buryak, A.N. Volkova. – Barnaul, 2009.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 378.016: 78

*Tenjukova G.G., Khrisanova E.G. CULTURAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER- MUSICIANS.* Is carried out the analysis of essence and special features of a cultured way- educational medium of the departments of pedagogical Institute of Higher Education, which accomplish training teacher- musicians. Medium is considered as the totality of conditions for the cultural and professional making of future teacher- musicians. Are isolated cultural and educational components of such medium, which interpenetrate into each other: educational process is built as the mastery of the models of musical skill, culture medium as the start of students in musical- cultural activity assumes the mastery of model- ideals and the expansion of their musical horizon. The pedagogical potential of in a cultured way- educational medium of musical- pedagogical department is examined. The obtained results testify about the effectiveness of the ways of creating in a cultured way- educational medium for improving the professional training of teacher- musicians proposed.

**Key words:** professional preparation, teacher-musicians, cultured way- educational medium.

*Г.Г. Тенюкова, д-р пед. наук, проф., декан факультета художественного и музыкального образования ФГБОУ ВПО «Чувашский гос. педагогический университет им. И.Я. Яковлева», E-mail: galgri07@rambler.ru;*  
*Е.Г. Хрисанова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и яковлеведенья ФГБОУ ВПО «Чувашский гос. педагогический университет им. И.Я. Яковлева», E-mail: elenka0304@gmail.com*

## КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ФАКУЛЬТЕТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Проведен анализ сущности и особенностей культурно-образовательной среды факультета педагогического вуза, осуществляющего подготовку педагогов-музыкантов. Среда рассматривается как совокупность условий для культурного и профессионального становления будущих педагогов-музыкантов. Выделены культурная и образовательная составляющие такой среды, которые взаимопроникают друг в друга. Образовательный процесс строится как освоение образцов музыкального искусства, культурная среда – как включение студентов в музыкально-культурную деятельность предполагает освоение образцов-идеалов и расширение их музыкального кругозора. Рассмотрен педагогический потенциал культурно-образовательной среды музыкально-педагогического факультета. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предложенных путей создания культурно-образовательной среды для совершенствования профессиональной подготовки педагогов-музыкантов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагоги-музыканты, культурно-образовательная среда.

Высшее образование XXI века более чем когда-либо призвано формировать личность с высокой культурой. Восстановление значимости культуры, освоение ее содержания, насыщение преподавания учебных дисциплин знаниями из области общемировой и национальной культуры должно составить основу интеллектуального развития личности и содержания культурно-образовательного взаимодействия в вузе.

Создание культурно-образовательной среды способствует включению студента в культурно-социальные связи различного типа и уровня; развитию его мотивационно-смысловой сферы; построению учебного процесса на основе формирования продуктивного опыта; индивидуализации процесса обучения на ос-

нове формирования и реализации индивидуальных образовательных программ. Соответственно актуальной является проблема выявления сущностно-содержательных характеристик культурно-образовательной среды факультета и путей реализации ее педагогического потенциала для совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта.

В свете вышесказанного целью настоящего исследования является уточнение сущностно-содержательных характеристик культурно-образовательной среды факультета, выявление ее педагогического потенциала и путей реализации этого потенциала для совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта.

В исследовании был использован комплекс *методов*: анализ состояния проблемы в педагогической теории и практике; опрос студентов и преподавателей, анализ результатов творческой деятельности студентов и преподавателей музыкально-педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

Среда представляет собой условие, совокупность условий, компонентов, выступающих стимулами, раздражителями, агентами влияния на человека. Выделяют естественную среду как совокупность природных факторов, и искусственную среду, которую создал человек и которая представлена продуктами его труда. По мнению Л.П. Буевой, среда включает материальные и духовные компоненты, при этом она складывается из взаимодействия факторов, отражающих уровень общественного сознания, его содержание, формы, средства и методы воздействия на личность в системе образования [1].

Такое понимание «среды» характерно и для определения понятия «культурная среда», употребляемого в различных областях научного знания. С философско-педагогической точки зрения, культурная среда рассматривается как стойкая совокупность предметных и духовных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект (личность, группа, общество) и которые влияют на его деятельность по созданию и освоению духовных и материальных ценностей, на формирование его духовных потребностей, интересов, ценностных ориентаций в сфере культуры (Ю.Р. Вишневецкий) [2]. Культурная среда определяется социологами культуры как характеризующая содержательную, качественную, ценностную сторону социальных процессов, воздействующих на личность.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что появление термина «культурно-образовательная среда» было связано с активизацией роли образования в информационном, постиндустриальном обществе, в котором существенно возрастает роль знаний и информации, а культура пронизывает все сферы и уровни бытия человека. Е.П. Белозерцев трактует культурно-образовательную среду как совокупность различных условий, в которых люди живут, учатся и трудятся, человек развивается. Согласно его пониманию, культурно-образовательная среда – это средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых протекает жизнь и деятельность сельского и городского населения [3].

Культурно-образовательная среда вуза является важным источником всестороннего развития личности студентов и преподавателей, создания нравственного, творческого и интеллектуального климата. С одной стороны, это пространство профессионального и культурного самоопределения личности студента в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями, с другой – это сфера формирования траекторий профессионально-личностного развития каждого обучающегося и создания педагогических условий их реализации.

Педагогический потенциал культурно-образовательной среды вуза заключается в том, что интериоризация средовых характеристик, осваивание и присваивание элементов среды, составляющих индивидуальное культурно-образовательное пространство студента, способствуют расширению границ его компетенции. Мы поддерживаем мнение И.Л. Набока, что чем шире культурно-образовательный средовой ресурс, тем шире и богаче индивидуальный опыт учащегося, выше его собственная ответственность за результаты реализации своих культурно-образовательных потребностей [4].

Особую роль играет культурно-образовательная среда в обучении студентов, так называемых, творческих факультетов, в частности, музыкально-педагогических факультетов. Ее специфика определяется целями и задачами основной образовательной программы подготовки бакалавра по профилю «Музыка». Профессия учителя музыки многогранна и требует от обучающегося владения многими специальными умениями и навыками, которые могут формироваться только при условии созданной на факультете современной культурно-образовательной среды.

В структуре культурно-образовательной среды факультета мы выделяем две составляющие: образовательную среду (учебную деятельность студентов) и культурную среду (концертно-исполнительская и конкурсная деятельность будущих педагогов-музыкантов).

В.И. Слободчиков, анализируя представление об образовательной среде в системе развивающего образования, сделал вывод, что образовательная среда не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого. Это совместное проектирование и строительство предмета продуктивной деятельности, выстраивание определенных связей и отношений между субъектами образования [5]. Мы поддерживаем выдвигаемое ученым положение о том, что образовательная среда управляема и зависит от насыщенности ее образовательными ресурсами. Качество образовательной среды может определяться способностью этой среды обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития. Ставя задачу создания культурно-образовательной среды факультета, мы исходили из убеждения о необходимости создания условий для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности каждого студента, формирования у него нравственных ориентаций и образов-идеалов в контексте общемирового и национального культурно-музыкального наследия.

Образовательная среда музыкально-педагогического факультета имеет свою специфику. Как известно, подготовка педагога-музыканта – длительный, трудоемкий процесс, который требует больших усилий не только студента, но и педагога. Нагрузка студента-музыканта в десятки раз превосходит усилия по подготовке любого другого специалиста, так как требует не только специальных способностей, но и невероятных усилий по их реализации. Например, для того чтобы выучить учебную программу на музыкальном инструменте из трех-четырех произведений необходимо заниматься не менее двух-трех часов в день. Наряду с лекционными и практическими занятиями, которые проходят в первой половине дня, студенты посещают индивидуальные занятия по четырем дисциплинам. В связи с переходом на бакалавриат произошло значительное уменьшение часов на изучение специальных дисциплин, хотя задачи подготовки педагога-музыканта остались прежними. Мы предположили, что устранению этого противоречия и совершенствованию профессионально-педагогической компетентности будущего педагога-музыканта может способствовать усиление роли культурной составляющей культурно-образовательного пространства факультета [6].

Понятие «культурная среда», введенное П.Н. Савицким, рассматривается чаще всего в контексте понятия «образ жизни». Культурная среда включает социально-культурные объекты, связанные с созданием и распространением культурных ценностей (А.И. Арнольдов); представляет собой предметно-пространственное окружение, вводящее человека в мир культурно-эстетических и художественных ценностей и отношений, обеспечивающих культурно-формирующие условия его развития [7].

Культурная составляющая музыкально-образовательной среды факультета представлена, прежде всего, творческими коллективами. Работа в творческих коллективах не только формирует профессиональные интересы и предпочтения, воспитывает творческую активность будущих музыкантов, но и становится площадкой творческой самореализации студентов. В настоящее время на факультете функционируют учебные хоры «Мечта», «Радуга», «Покров», оркестр народных инструментов, оркестр баянистов, фольклорный ансамбль «Юрай», музыкальный театр.

Полученные в учебном процессе и апробированные в творческих коллективах профессиональные навыки позволяют студентам принимать результативное участие в профессиональных конкурсах разных направлений и уровней, являющихся системообразующими в подготовке будущего педагога-музыканта.

Большой популярностью среди студентов пользуется ежегодный «Конкурс концертмейстеров», организованный кафедрой музыкальных инструментов. Студенты могут выступать в роли концертмейстеров или в роли солистов-вокалистов. Организуются творческие ансамбли, сочетающие разные музыкальные инструменты (бас-балалайка, ударные, губная гармошка и др.). Многие музыкальные сочинения исполняются в авторской интерпретации, с элементами театрализации, т.е. используются костюмы, подбираются аксессуары.

Всегда интересен проходит «Конкурс пианистов» на кафедре фортепиано. В числе его участников как студенты музыкально-педагогических факультетов вузов России, так и учащиеся

средних специальных учреждений, ученики детских музыкальных школ и школ искусств. Этот конкурс позволяет проследить этапы становления пианиста и выявить сильнейших. Многие его лауреаты стали студентами нашего факультета.

На кафедре сольного пения традиционными стали «Конкурсы студентов-вокалистов» (регионального уровня).

Большой опыт в проведении профессиональных конкурсов по хормейстерскому мастерству накоплен кафедрой хорового дирижирования. В течение учебного года проводится несколько конкурсов: «Конкурс дирижеров-хормейстеров» и «Конкурс дирижеров-первокурсников».

Уникальным в музыкально-педагогической среде является конкурс «Учитель музыки». Это единственный Всероссийский конкурс, в котором участвуют студенты как музыкально-педагогических факультетов, так и колледжей России. В последнем конкурсе наряду со студентами педагогических вузов из Москвы, Екатеринбурга, Чебоксар и других городов, участвовали учащиеся педагогических колледжей (Канаш, Тетюши, Ульяновск, Арск, Лениногорск, Оршанка). Конкурс проводится один раз в два года. Студентов-конкурсантов объединяет желание продемонстрировать профессиональную компетентность во всех музыкальных видах деятельности: это и игра на музыкальных инструментах, и вокальное исполнение музыкального сочинения, и разучивание школьной песни, рассказ нового материала.

Конкурсы являются определяющим критерием в формировании культурно-образовательной среды, поскольку их результаты отражают сформированность профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта.

Не менее важная составляющая культурно-образовательного пространства – это концертно-исполнительская деятельность, которая держится на энтузиазме и творческой устремленности руководителей коллективов, так как ни в одном учебном плане не заложены часы на дополнительные занятия, подготовку творческих проектов и концертов. Студенты факультета участвуют в проектах совместно с театром оперы и балета, участвовали в постановке спектаклей на Международных оперных фестивалях.

Формирование культурно-образовательной среды невозможно без личного примера педагогов, который имеет существенное значение в развитии профессиональной компетентности будущего учителя музыки. Высокая результативность творческой работы студентов обусловлена высоким исполнительским уровнем и педагогическим мастерством профессорско-преподавательского состава факультета. Преподаватели факультета – участники и победители международных, всероссийских и региональных фестивалей и конкурсов.

Вокальный ансамбль «Иволга», в составе которого доцент Таймасова Р.М. (рук. Медведева И.А.) — лауреат I степени на Международном фестивале «Под небом Парижа» (Le ciel de Paris) (март 2012, г. Париж, Франция); лауреат в номинации «Хоровое искусство» I Российско-итальянского хорового конгресса-фестиваля памяти Святого Николая (декабрь 2012, г. Бари, Италия). Ансамбль «Экспромт» в составе преподавателей музыкально-педагогического факультета Ильиной С.В., Матросовой Н.С., Ивановой А.В., Бахшаевой Е.В. – обладатель серебряного диплома интернационального хорового конкурса «Chorus inside Christmas» (декабрь 2011, г. Кьети, Италия); лауреат Международного фестиваля «Альпийская весна – 2012» (май 2012, Швейцария); дипломант хорового фестиваля «Ипполитовская хоровая весна – 2012» (апрель 2012, г. Москва). Фольклорный ансамбль «Юрай» под руководством профессора, Заслуженно-

го работника культуры России З.А. Козловой – участник Всероссийского фестиваля народного творчества «Родники Поволжья», дипломант краевого фестиваля национальных культур «Я горжусь тобой, Алтай», победитель в номинации «Лучший этнический номер» в фестивале «Дружба народов».

Оркестр народных инструментов «Перезвоны» под управлением Заслуженного работника культуры Чувашской Республики Т.М. Лукашевич – обладатель Гран-При на VIII Международном фестивале-конкурсе оркестров и ансамблей русских народных инструментов «Поющие струны России» (г. Анапа); обладатель Гран-при в номинации «Инструментальный жанр. Оркестр» Международного детского и юношеского конкурса-фестиваля «На крыльях таланта» (г. Чебоксары).

Хор «Мечта» под управлением профессора И.А. Медведевой неоднократно становился лауреатом международных и всероссийских конкурсов и фестивалей: Московского Международного конкурса-фестиваля «Московские звездочки» (г. Москва); XI Московского Международного детско-юношеского хорового фестиваля «Звучит Москва» (г. Москва); Международного фестиваля-конкурса детского и юношеского творчества «Праздник детства» (г. Санкт-Петербург) и др.

Хор «Покров» под управлением Н.С. Матросовой стал победителем на II Международном фестивале-конкурсе «Содружество талантов» (2010, г. Казань.); IV Международном фестивале некоммерческого хорового искусства «Chorus Inside 2011» (май 2011, г. Москва); Всероссийском фестивале-конкурсе «Молодые голоса России – 2011» (ноябрь 2011, г. Новочебоксарск); III Всероссийском конкурсе-фестивале детско-юношеского и молодежного творчества «Виктория» (2012, г. Нижний Новгород) и др.

Неотъемлемая составляющая культурно-образовательной среды – это педагогическое сообщество. Факультет стал центром музыкального образования Чувашской Республики. На базе факультета проводятся научно-практические конференции, круглые столы, творческие встречи, курсы повышения квалификации учителей музыки. Созданы условия для профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования. Учителя – методисты базовых школ являются также выпускниками нашего факультета, принимают самое активное участие в подготовке будущих учителей.

В целом следует считать, что культурно-образовательная среда факультета сформирована, и это позволяет осуществлять образовательный процесс в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. Создание в вузе культурно-образовательной среды обеспечивает включение студента в культурно-социальные связи различного типа и уровня; развитие его мотивационно-смысловой сферы; построение учебного процесса на основе формирования продуктивного опыта; индивидуализацию процесса обучения на основе формирования и реализации индивидуальных образовательных программ.

Формирование культурно-образовательной среды как средства социализации и самореализации личности студента позволяет превратить факультет в особое интегрирующее сообщество разновозрастных групп, особую организацию жизни и деятельности студентов, всей системы их отношений с окружающим миром. Результат деятельности факультета – компетентные специалисты-профессионалы, которые становятся руководителями ведущих детских и взрослых творческих коллективов, солистами театров, артистами ансамблей песни и танца, успешными педагогами общеобразовательных и детских музыкальных школ.

#### Библиографический список

1. Буева, Л.П. Социальная среда и формирование гармонической личности. – М., 1971.
2. Вишневский, Ю.Р. Социология молодежи: учеб. пособ. / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко. – Екатеринбург; Нижний Тагил, 1995.
3. Белозерцев, Е.П. В.В. Розанов и И.А. Бунин об образовании в России // Материалы международной научной конф., посвященной 850-летию г. Ельца. – Елец, 1996.
4. Набок, И.Л. Педагогика межнационального общения. – М., 2010.
5. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7.
6. Тенюкова, Г.Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки в процессе внеаудиторной деятельности / Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова // Наука и бизнес: пути развития. – 2012. – № 2(08).
7. Савицкий, П.Н. Миграция культуры // Исход к Востоку. Предчувствия и свершения. Утверждение евразийцев. – София, 1921. – Кн. 1.

#### Bibliography

1. Bueva, L.P. Socialjnaya sreda i formirovanie garmonicheskoyj lichnosti. – M., 1971.
2. Vishnevskij, Yu.R. Sociologiya molodezhi: ucheb. posob. / Yu.R. Vishnevskij, V.T. Shapko. – Ekaterinburg; Nizhniyj Tagil, 1995.

3. Belozercev, E.P. V.V. Rozanov i I.A. Bunin ob obrazovanii v Rossii // Materialih mezhdunarodnoy nauchnoy konf., posvyatennoy 850-letiyu g. Eljca. – Elec, 1996.
4. Nabok, I.L. Pedagogika mezhnacionaljnogo obtheniya. – M., 2010.
5. Slobodchikov, V.I. Obrazovateljnaya sreda: realizaciya celey obrazovaniya v prostranstve kuljturih // Novihe cennosti obrazovaniya: kuljturnihe modeli shkol. – M., 1997. – Vihp. 7.
6. Tenyukova, G.G. Formirovanie professionaljno-pedagogicheskoy kompetentnosti buduthego uchitelya muzihki v processe vneauditornoy deyateljnosti / G.G. Tenyukova, E.G. Khrisanova // Nauka i biznes: puti razvitiya. – 2012. – № 2(08).
7. Savickiy, P.N. Migraciya kuljturih // Iskhod k Vostoku. Predchuvstviya i sversheniya. Utverzhenie evraziyjcsev. – Sofiya, 1921. – Kn. 1.  
*Статья поступила в редакцию 19.07.13*

УДК 159.9

*Ulitenko T.V. THE PROBLEM COMPLEXITY OF A SUBJECTIVE PICTURE OF LIFE PATH OF PERSON.* In the article considers the opportunity to measure complexity of a subjective picture of life path of person. Invariant components of the concept of complexity were submitted, criteria of complexity were identified. Described the results of the research complexity of a subjective picture of life path of student's person.

*Key words: complexity, criteria of complexity, the level of complexity, kauzometriya.*

*T.V. Улитенко, ст. преп. каф. психологии Приамурского гос. университета им. Шолом-Алейхема, г. Буробиджан, E-mail: tat-ulitenko@yandex.ru*

## К ПРОБЛЕМЕ СЛОЖНОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается возможность измерения сложности субъективной картины жизненного пути личности. Представлены составляющие категории «сложность», определены критерии для измерения сложности субъективной картины жизненного пути личности. Описаны результаты исследования сложности СКЖП личности современных студентов.

*Ключевые слова: сложность, критерии сложности, уровень сложности, каузометрия.*

Проблема внутреннего мира личности была и остается одним из актуальных предметов в современной психологии. Изучение и анализ представлений человека о своём жизненном пути имеет большое значение для теоретического осмысления закономерностей и механизмов построения картины жизни. В современном мире усложняются науки о человеке, наиболее важным становится понимание изменений во внутреннем мире личности. Эти изменения приобретают особую значимость, поскольку субъективная картина жизненного пути – образ, который обуславливает регуляцию собственной жизни, влияет на самоопределение человека. Исследование жизненного пути человека, картины жизненного пути личности как многомерной реальности приобретает все большее практическое значение. Важно определить теоретическое основание понимания сложности субъективной картины жизненного пути (далее – СКЖП) личности.

Идеи Г.П. Щедровицкого явились основополагающими для обращения к феномену сложности СКЖП личности. В психологическом исследовании упрощение оказывается недопустимым. Методология в современной науке предполагает рассмотрение объекта в виде сложной системы. Это приводит к изменению структуры и самого научного исследования, в ходе которого для поиска обобщений при феноменологическом описании достаточно иметь набор выделенных параметров [1].

В зарубежных психологических исследованиях понимание сложности субъективного мира личности подчеркивается в работах У.Дж. Мак-Гайра, Дж. Келли, К. Левина, Р. Мэя, Ж. Нюттена, М. Чиксентмихайи и др. В отечественной психологии к категории «сложность» обращались В.А. Васильев, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, Р.М. Гинзбург, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, В.В. Нуркова, А.В. Серый, Ю.И. Филимоненко, М.А. Холодная и др. В работах данных авторов под усложнением системы понимается увеличение протяженности, связанности элементов, структурированности, дифференцированности, многомерности психологического времени, увеличении количества разнородных компонентов. Сложность противопоставляется хаосу, энтропии и предполагает наличие относительной структуры и «двунаправленной каузальности» (У.Дж. Мак-Гайр). Отсутствие связей понимается как хаос. Особо подчеркнута целесообразная активность как свойство усложняющейся системы (В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьев, М. Чиксентмихайи).

Проблема сложности уже стала предметом теоретического анализа в области психологического знания. Впервые проблеме измерения простоты–сложности на примере каузометрии поставил Д.А. Леонтьев (в 2008 году). Он рассматривает слож-

ность как меру структурной организации. «Связи имеют функциональную природу, то есть характеризуют способы, которыми разные элементы могут интегрироваться в функциональные системы, обеспечивающие сложную целесообразную активность» [2, с. 63]. Стремление минимизировать усилия является параметром простоты различных аспектов личности. На наш взгляд, каузометрия выходит за пределы классического типа рациональности. Данный метод позволяет выявить меру сложности СКЖП, поскольку выявляет представленность разнородных связей в картине жизни.

В психологии жизненного пути сложность понимается как совокупность внутренних связей элементов объекта и его внешних связей с другими объектами (А.А. Кроник). «Эти связи определяют диапазон изменчивости объекта, число возможных степеней свободы в его взаимодействиях с другими объектами» [3, с. 17]. В целом, сложность предполагает связанность, вариативность или гибкость и непредсказуемость объекта в определенных пределах.

Отсутствие единства в трактовке «сложности» затрудняет выведение инвариантных содержательных характеристик данной категории. Нами выявлено, что «сложность» является не «количественным», а «качественным» термином, характеризующим состояние системы, ее внутреннюю организацию и обстоятельство, при которых такая организация складывается. Сложная система многомерна, восприимчива к незначительным воздействиям и тем самым способна менять свое состояние (активность).

Субъективная картина жизненного пути как объект психологического исследования представляет собой многомерный феномен. Под *сложностью субъективной картины жизненного пути* мы понимаем совокупность разнородных связей, образующих архитектурно-устойчивые отношения между событиями жизни. Эти связи определяют диапазон изменчивости или подвижности картины жизни. Чем сложнее СКЖП, тем вариативнее возможные изменения.

В результате теоретического анализа, были выявлены базовые критерии для характеристики сложности СКЖП. *Критериями* сложности СКЖП являются сетевидность (диффузность), многомерность, дифференцированность, протяженность пространственно-временной перспективы, структурированность (упорядоченность). В соответствии с критериями сложности СКЖП личности, мы определили показатели для измерения уровня сложности (см. ниже). Показатели изучались с помощью каузометрии.

Картины жизненного пути личности по уровням сложности  
у современных студентов (в абсолютных числах и процентах)

Уровни сложности			
I уровень сложности	II уровень сложности	III уровень сложности	Всего
60 (36,3)	96 (58,2)	9 (5,5)	165 (100)

**А. Сетевидная диффузность:**

- (1) связанность СКЖП (отсутствие разрывов и случайных событий);  
(2) наличие разнородных связей (четыре типа связей);  
(3) количество всех связей (напряженность стиля).

**В. Многомерность:**

- (4) наличие стартовых событий или причинно-целевых цепочек в картине жизни (более одного);  
(5) наличие (более одной) сферы из семи возможных.

**С. Структурированность (упорядоченность):**

- (6) максимизация сложности (выраженность межсобытийных связей «достичь»: от 30% и выше).

**Д. Протяженность пространственно-временной перспективы:**

- (7) наличие трех временных зон (в картине есть прошлое, настоящее, будущее).

**Е. Дифференцированность:**

- (8) стратегичность (выход за пределы ситуативной перспективы или надситуативность).

На наш взгляд, несмотря на общие тенденции, СКЖП личности не может быть типологизируема, поскольку носит уникальный неповторимый характер. Можно рассматривать лишь уровни сложности СКЖП личности, которые мы выделили на основе критериев сложности. *Первый уровень сложности (низкий)* – отсутствие представленности отдельных критериев сложности по показателям (не представлены два и более критерия). *Второй уровень сложности (средний)* – частичная представленность критериев по отдельным показателям. *Третий уровень сложности (высокий)* – полная представленность критериев по всем показателям.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования студентов на основе психобиографического подхода. Объектом исследования является субъективная картина жизненного пути личности. Основная цель: выявить и описать уровни сложности СКЖП личности у современных студентов. Мы предположили, что: субъективная картина жизненного пути достигает определенного уровня сложности, а простота СКЖП личности является гипотетическим феноменом.

Для сбора и анализа эмпирических данных использовался компьютерный вариант каузометрии в Профессиональной версии v2.01 (Professional) [4]. Каузометрия предназначена для глубокой диагностики субъективной картины жизненного пути и психолого-биографических характеристик личности (Р.А. Ахмеров, Е.И. Головаха, А.А. Кроник).

В исследовании принимали участие 165 студентов Дальневосточного региона разных специальностей (113 девушек и 52 юноши) в возрасте от 18 до 23 лет, проживающие в Амурской области, Еврейской автономной области, Приморском крае, Хабаровском крае.

Библиографический список

- Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. – М., 1995.
- Личностный потенциал: структура и диагностика: сборник статей / под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2011.
- Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М., 2008.
- Кроник, А. LifeLine® Professional (компьютерная программа). Версия 4.5. / Кроник, А., Пажитов, А., Левин, Б. Bethesda, MD: LifeLook.Net, 2011.
- Ulitenko, T.V. Complexity of A Subjective Picture of Life Path // Third World Congress On Positive Psychology / poster session 2, poster S036. – Los Angeles, California, 2013.
- Улитенко, Т.В. Исследование временной перспективы в процессе применения кросс-технологий для современных студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6(37).

Bibliography

- Thedrovickij, G.P. Izbranniye trudih. – M., 1995.
- Lichnostnihy potencial: struktura i diagnostika: sbornik statej / pod red. D.A. Leontjeva. – M., 2011.
- Golovakha, E.I. Psikhologicheskoe vremya lichnosti / E.I. Golovakha, A.A. Kronik. – M., 2008.
- Kronik, A. LifeLine® Professional (kompjuterjnaya programma). Versiya 4.5. / Kronik, A., Pazhitov, A., Levin, B. Bethesda, MD: LifeLook.Net, 2011.

Из таблицы 1 видно, что у студентов преобладают картины жизни второго (58,2%) и первого (36,3%) уровней сложности. Только у 9 респондентов (5,5%) выявлен третий уровень сложности. Возможно, студенты не прилагают достаточно усилий для того, чтобы управлять своей жизнью, развивать субъектные качества. Для сложной сопряженности характеристик СКЖП, с одной стороны, человеку необходима дополнительная энергия и стремление подняться над ситуацией, с другой стороны, необходимы возможность и умение обнаружить особенности собственной СКЖП (наличие «зеркала времени»). Для человека важно понимать, «где он находится», какие особенности характерны для его субъективной картины жизненного пути. Это является одним из условий организации жизненного пути личности, её самоорганизации. Вероятно, третий уровень сложности СКЖП свидетельствует о большей индивидуальной вариативности личности, о её целеустремленности.

Анализ каузометрических показателей сложности позволил сделать вывод, что простота СКЖП личности является, по всей вероятности, гипотетическим феноменом. СКЖП личности у большинства современных студентов не достигает высокого уровня сложности. На наш взгляд, в определенной мере это объясняется преобладанием в обществе ориентации на потребление.

Е.А. Головаха и А.А. Кроник считают, что высокий уровень стратегичности (в нашем исследовании как показатель сложности) указывает на непрерывность времени в масштабе жизненного пути, способность подняться над ситуацией для реализации целей. По уровню стратегичности в результате каузометрического опроса в группе студентов выявлено 97 чел. (59%) ситуативистов, 58 чел. (35%) тактиков и только 10 чел. (6%) стратегов. Из 10 «стратегов» 9 человек имеют III уровень сложности СКЖП личности. Построение широкого горизонта, масштабность замыслов, дальность временной перспективы свидетельствует о высоком уровне сложности. Важно отметить, что при наличии мотивации уровень стратегичности личности может быть изменен относительно быстро по сравнению со стилем жизни.

Полученные результаты помогут определить приоритеты в работе со студентами. Для профилактики возникновения и преодоления биографических кризисов среди молодежи, развития стратегичности у современных студентов педагогам и психологам важно понимать, что сложность свойственна феномену СКЖП личности. Согласно позиции Ф.Е. Василюка, у человека есть потребность во внутреннем единстве. Высокий уровень сложности свидетельствует о личности как субъекте жизни.

Данная статья не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой нами проблемы сложности. На основе психобиографического подхода может быть проведено исследование сложности субъективной картины жизненного пути личности и ее взаимосвязи с прогнозированием событий психологического будущего.

5. Ulitenko, T.V. Complexity of A Subjective Picture of Life Path // Third World Congress On Positive Psychology / poster session 2, poster S036. – Los Angeles, California, 2013.
6. Ulitenko, T.V. Issledovanie vremennoy perspektivih v processe primeneniya kross-tekhnologiy dlya sovremennihk studentov // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2012. – № 6(37).

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 37.041 + 37.036.5

**Frolova N.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING HOME INDEPENDENT WORK OF STUDENTS-MUSICIANS.** The article considers home independent work of students-musicians as a special form of educational activity; the number of pedagogical conditions are distinguished that could help the students of piano specialty to plan their independent work as a creative and productive one.

**Key words:** home independent work of students-musicians, material, physiological, organizational, psychological work conditions.

*Н.А. Фролова, канд. пед. наук, проф. каф. фортепиано ФГБОУ ВПО «Поволжская гос. социально-гуманитарная академия», г. Самара, E-mail: alex11@telenettv.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье рассматривается домашняя самостоятельная работа студентов-музыкантов как особая форма учебной деятельности; выделяется ряд педагогических условий, следование которым поможет студентам исполнительских специальностей осознанно выстраивать свою индивидуальную самостоятельную деятельность как продуктивно творческую.

**Ключевые слова:** домашняя самостоятельная работа студентов-музыкантов, материально-технические, физиологические, организационные, психологические условия работы.

Самостоятельная работа – особая форма учебной деятельности, от правильной организации которой зависит успешное освоение учебного материала, воспитание умения четко ставить и эффективно решать новые задачи, приобретение опыта достижения успехов собственными силами. В настоящее время главным итогом работы педагога является не только сформированность у студентов самоорганизованного набора соответствующих профессиональных знаний, умений и навыков, без которого личностное образование, безусловно, невозможно, но и формирование профессиональной направленности личности студента, его готовности к дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности. Позиция «обучаемого», которую по сложившимся канонам часто занимает студент, должна смениться позицией «обучающегося».

К сожалению, студенты не всегда стремятся проявлять самостоятельность, часто их действия объясняются внешними обстоятельствами, а не внутренней познавательной потребностью. Нельзя игнорировать и тот факт, что не все выпускники обладают навыками самостоятельной работы. Некоторые молодые специалисты работают с опорой на день вчерашний: удовлетворяются теми знаниями, умениями и навыками, что были усвоены за время учебы, прибегают к неизменным, постоянно повторяющимся, приемам и методам работы. Они могут много знать, достаточно уметь, но творчески использовать накопленный опыт им подчас сложно; еще сложнее – осваивать и применять в своей профессиональной деятельности новые научные открытия, достижения, идеи.

Формирование навыков самостоятельной работы связано с активизацией внутренних ресурсов студентов, переносом центра тяжести с заучивания информации на приобретение навыков поиска нужной информации в любых доступных источниках, что в конечном итоге позволяет получить необходимое образование «через всю жизнь». «Учить учиться – это не только приобретение молодого музыканта к «методологии» самостоятельной деятельности – это одновременно и формирование определенной жизненной и профессиональной позиции у учащегося, ориентированной на самодвижение, саморазвитие, самоактуализацию, это закладка глубинных, фундаментальных оснований его отношения к миру, профессии, самому себе» [1, с. 342].

Решающее значение в развитии самостоятельности играет мотивация, которая лежит в основе продуктивной образовательной деятельности. Среди ведущих мотивов обучения сегодня можно выделить повышение социального статуса и возможность

карьерного роста. Учитывая данные мотивы, следует таким образом выстроить процесс обучения, чтобы студенты смогли максимально выявить свой творческий потенциал, осознать свои возможности и соотнести их с требованиями профессии. Именно развитие самостоятельности как стержневого свойства личности становится приоритетной задачей каждого педагога. Педагог должен быть наставником, а не репетитором, должен развивать творческий потенциал и мышление студентов, активизировать их эмоционально-волевые качества, побуждать к самостоятельной продуктивной деятельности.

Обращаясь к вопросам самостоятельной работы, следует выделить две взаимосвязанные формы: аудиторную и внеаудиторную. Внеаудиторной самостоятельной деятельности в настоящее время уделяется самое пристальное внимание, поскольку именно на нее приходится основная часть учебной нагрузки. Если в школе процесс обучения проходит под непрерывным контролем учителя, то в профессиональном учебном заведении от студентов требуется проявление инициативности, критичности, личной ответственности за собственную деятельность. Развитие навыков самостоятельной работы интенсифицирует процессы профессионального развития студентов, открывает перспективу творческого роста.

Если в психолого-педагогических науках проблема самостоятельной внеаудиторной работы студентов достаточно разработана, то в музыкальной педагогике количество исследований, посвященных вопросам организации домашних самостоятельных занятий не так уж велико. Данная проблема требует особого подхода, возможно, это связано с тем, что творчество музыканта-исполнителя представляет собой предельно субъективную деятельность, тесно связанную с интуицией, озарением, инсайтом. Это своего рода таинство, где самый ценный результат – максимальное открытие наедине с собой и как итог – создание собственной интерпретации. Результат работы музыканта-исполнителя заключается не только в том, чтобы добиться лучшего качества и усовершенствовать предыдущие достижения, но, и это главное, – перейти на новый виток творчества, найти иные варианты исполнения, выйти за пределы достигнутого. Это может показаться парадоксальным, но часто молодые люди «успешно решавшие в общеобразовательной школе сложные задачи по математике, физике или химии, требующие владения всеми формами и методами теоретического мышления, вдруг оказываются беспомощными в решении простейших пианистических задач» [2, с. 78].

Если проследить взгляды выдающихся исполнителей на процесс работы за инструментом, то разброс мнений поражает воображение. И все же можно вывести определенные общие закономерности, направленные на достижение оптимального результата в работе. «Творчеству научить нельзя, но можно научиться творчески работать», – в этих, ставших «крылатыми», словах Л.А. Баренбойма определено основное направление деятельности педагога-музыканта – научить своего воспитанника осознанно выстраивать домашнюю работу как продуктивно творческую, помочь ему в создании условий для индивидуальной самостоятельной деятельности. К таким условиям следует отнести: материально-технические, физиологические, организационные, психологические.

I. Материально-технические условия – освещение, состояние инструмента – создают благоприятную обстановку для занятий.

Освещение. Немаловажное значение для пианиста имеет правильное освещение клавиатуры инструмента и нот. Освещение должно быть равномерным и ярким, источник света должен находиться сбоку (лучше слева) и ни в коем случае не бить прямо в глаза. Это позволяет не утомлять зрение, что в свою очередь сказывается на продуктивности и продолжительности занятий.

Состояние инструмента. Хорошо настроенный инструмент воспитывает тонкий музыкальный слух и правильные игровые (тактильные) ощущения, что невозможно на инструменте расстроенном, с тугой клавиатурой или западающими клавишами. Занятия на плохо отрегулированном фортепиано приводят к невыразительному интонированию, однообразной динамике, формальной педализации.

II. Физиологические условия – температура помещения, рациональная посадка, продолжительность занятий, умение отдыхать, профилактика профзаболеваний – помогают сохранить работоспособность.

Температура помещения. Известно, что уже при игре гамм у исполнителя учащается пульс, возрастает потребление кислорода, увеличивается количество выдыхаемой углекислоты. Пианисту легче работать в прохладном помещении, нежели в жарком, поскольку в процессе работы организм быстро разогревается и перестает ощущать холод. Необходимо, чтобы помещение, в котором проходит занятие, было проветрено, а температура не превышала 16°-18°. Именно при такой температуре окислительные процессы и обмен веществ в организме протекают оптимально. Температура выше 20° и отсутствие притока свежего воздуха приводят к усилению сердцебиения, учащенному дыханию, преждевременному утомлению.

Рациональная посадка. Правильная посадка за инструментом гарантирует удобство пианистических движений, оберегает от сутулости, близорукости, мышечного дискомфорта. Поскольку пианисту приходится играть на инструментах различных не только по звуку, но и по высоте клавиатуры, музыкант должен уметь обеспечить себе удобство за инструментом, отрегулировать высоту и глубину посадки. Когда привычные условия посадки бывают нарушены, пианист чувствует себя неловко за роялем и не может в полной мере сконцентрироваться на исполнении. Каждый пианист имеет собственную, неповторимую посадку, которая во многом как определяет, так и определяется индивидуальностью музыканта. Следует помнить, что тело пианиста во время исполнения должно иметь возможность свободно двигаться во всех направлениях. Главным ощущением правильной посадки должно стать ощущение «стержня», проходящего вдоль спины. Именно умение держать спину играет важную роль при общей координации движений музыканта-исполнителя как за инструментом, так и вне его.

Продолжительность занятий. При установлении оптимального времени для занятий необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности музыканта. Здесь многое зависит от состояния здоровья, способности удерживать внимание и концентрироваться на рабочем процессе, умения заниматься не только за инструментом, но и без него. Минимальное время занятий – час-полтора, максимальное – до двенадцати часов. В этом плане значительный интерес представляет исследование А.В. Витцинского «Беседы с пианистами», где проводится анализ работы выдающихся исполнителей. Вот некоторые примеры.

Святослав Рихтер, когда было необходимо за короткие сроки (неделя) выучить новую программу, мог заниматься по восемь-двенадцать часов. В тоже время Абрам Шацек после пяти часов занятий уставал и не мог продолжать работу. Нина Еме-

льянова никогда больше шести часов не занималась, а иногда ее занятия ограничивались часом-полторами, после чего она должна была на что-то переключиться и отдохнуть. Владимиру Софроницкому было достаточно заниматься три часа в день, но его работа не заканчивалась на том моменте, когда он вставал из-за инструмента; он продолжал интенсивно работать внутреннее и вне инструмента, вслушиваясь в музыку, стремясь «увидеть» произведение в целом и в деталях. Для Льва Оборина заниматься за роялем два-три часа в день также было нормой.

Умение отдыхать. Вопросы продолжительности занятий тесно связаны с умением отдыхать. Как и всякий труд, работа пианиста с точки зрения физиологии есть трата физической, эмоциональной, умственной, духовной энергии. Неизбежным следствием работы является утомление, которое лимитирует продолжительность и степень напряженности занятий. Именно утомление свидетельствует о неполадках в организме или в организации процесса работы и одновременно усугубляет их. Умение отдыхать – неотъемлемая составляющая правильно организованной работы. Чередование работы и отдыха снижает риск переутомления и повышает результативность. «Умение отдыхать – искусство столь же важное, как и умение работать! Оно – неотъемлемая часть этого умения», – пишет С.И. Савшинский [3, с. 28].

Продолжение работы в уставшем состоянии может привести к тяжелым последствиям, поэтому следует отдыхать понемногу, но чаще. Необходимо помнить, что при утомлении организм не способен работать продуктивно и вся последующая работа будет идти не во благо, а во вред. Н.К. Метнер советует при первом же намеке на утомление незамедлительно бросить занятия, так как при таком физическом состоянии они становятся бессмысленными и бесплодными. В своих записках он отмечает: «Не напрягаться при утомлении. Помните, что напряженность тоже незаметно заучивается!» [4, с. 19].

Профилактика профзаболеваний. Руки человека – один из самых совершенных органов, созданных когда-либо природой, но вместе с тем, это очень хрупкий орган, бездумное отношение к которому может привести к печальным последствиям. Ошибочно думать, что профессиональные трагедии случаются лишь тогда, когда пианист играет по шесть-восемь часов. Часто и десяти минут неправильной работы достаточно, чтобы потом неделями лечить заболевшие руки. Правильная работа зависит от умения раскрепостить исполнительский аппарат и достигнуть необходимого взаимодействия между различными структурными элементами, входящими в игровой процесс. Свобода исполнительского аппарата, постановка дыхания, физическое развитие помогают снять различные неудобства и овладеть рациональной исполнительской техникой.

В повседневной практике каждого педагога вопросы удобства учащегося при игре на инструменте должны стать главной заботой. Комфорт и приятные физические ощущения во время исполнения и есть, собственно говоря, профилактика профессиональных заболеваний. Большую роль в решении этого вопроса играет проблема координации, включающая в себя мышечную координацию (правильное соотношение работы мышц и умение управлять своими физическими действиями) и слуходвигательную координацию (устранение гармонии между музыкально-образными представлениями и соответствующими мышечными напряжениями). Именно слуходвигательная координация дает возможность пианисту слышать реальное звучание инструмента и контролировать свою игру.

III. Организационные условия – распорядок занятий, систематичность, планирование работы над репертуаром – позволяют продуктивно выстроить работу над программой.

Распорядок занятий. Часто учащиеся не могут рационально распределить время своего рабочего дня. На вопрос: «Когда, в какое время лучше всего заниматься?», – однозначного ответа нет. Многие педагоги-музыканты указывают, что самое продуктивное время для занятий – утренние часы, когда наблюдается максимальный подъем энергии, внимание предельно сосредоточено, восприятие наиболее свежее. В то же время, для некоторых людей наиболее благоприятным временем будут дневные или вечерние часы. Режим занятий должен выработываться с учетом биологического ритма человека. Желательно, чтобы часы занятий не были случайными и приходились на одно и тоже время. Это формирует и закрепляет привычку, способствует приливу творческих сил в процессе работы.

Систематичность. Привычка к каждодневному труду создает физический и психологический комфорт, помогает достигать

высоких результатов. Но и это условие проходит в индивидуальном порядке. Святослав Рихтер признавался, что ему трудно заставить себя играть систематически каждый день по два-три часа: «Бывает так, что я могу три дня играть по одиннадцать часов, а потом неделю не могу почти совершенно играть – не хочется, скучно, совсем нет энтузиазма» [5, с. 208]. Но подавляющее большинство музыкантов считает, что для достижения высоких результатов необходимы систематические, каждодневные занятия (особенно в период ученичества).

Планирование работы над репертуаром. Рациональное планирование работы над репертуаром помогает быстро привести исполнительский аппарат в рабочее состояние, максимально сохранить интенсивность внимания и свежесть восприятия. Одним из спорных вопросов в музыкальной педагогике является отношение к упражнениям. Многие музыканты предпочитали начинать работу с разыгрывания, которое необходимо для психофизиологической настройки всего организма. И все же, если одни пианисты считали, что играть гаммы и упражнения необходимо каждый день, то другие уделяли им внимание преимущественно в молодые годы, а некоторые не придавали им большого значения вообще. Так, например, Н.К. Метнер считал, что не столько игра упражнений, сколько работа над технически сложными местами из программных произведений поможет достичь исполнительского мастерства.

Время, которое уделяют пианисты упражнениям, тоже индивидуально: Ферруччо Бузони мог посвящать целые дни работе над какой-либо технической проблемой; Лев Оборин занимался в студенческие годы различного рода техническими упражнениями и экзерсисами около часа в день; Константин Игумнов считал необходимыми ежедневные краткие упражнения по 15-20 минут.

Работа над программой также должна быть тщательно выстроена, чтобы не утомлять руки и слух. Лучше занятия начинать с произведений, представляющих на данном этапе первоочередную сложность, поскольку они требуют значительного внимания и полной сосредоточенности. Далее следует чередовать наиболее сложные на данный момент произведения с более простыми; одни виды техники менять на противоположные; задачи виртуозного порядка сменять звуковыми и т.д. Необходи-

мо помнить, что если работать над произведениями с одной технической задачей, то можно перегрузить пальцы; если постоянно использовать громкую динамику, то можно потерять звуковой контроль и нарушить корреляционные связи между слухом и моторикой.

IV. Психологические условия – психологической настрой, сосредоточенность на процессе работы – являются необходимыми для создания творческой атмосферы.

Психологической настрой. Необходимым условием для продуктивной работы является желание заниматься, которое во многом зависит от психологического настроя. Внутренняя установка (самонастройка) помогает сделать работу интересной и радостной, пробуждает творческую фантазию и воображение. У людей творческих профессий существуют свои особые методы психологического настроя на работу, свои приемы и способы вхождения в нужное творческое состояние. Не следует ждать особого расположения духа. Иногда, чтобы начать работу, требуется волевое решение, энергичное усилие по преодолению себя, а настроение, увлеченность и творческое удовлетворение приходят в процессе работы.

Сосредоточенность на процессе работы. Лучше всего работает тому, кто сосредоточен на самом процессе творчества, а не на будущих результатах. Работа должна протекать с внутренним спокойствием, быть неспешной, размеренной, несуетливой. Именно сосредоточенность помогает по возможности изолироваться от внешних раздражителей, от всего, что отвлекает, нервнует, мешает погрузиться в нужное творческое состояние. Г.М. Цыпин выделяет три основных фактора, которые мешают творческой работе: необходимость выполнить большой в количественном отношении объем работы, который музыканту не под силу; необходимость проделать этот объем работы в предельно сжатые сроки; жесткая установка на успех, на самый высокий, победный результат [6, с. 215].

В заключении следует подчеркнуть важность выделенных педагогических условий для организации домашней самостоятельной работы студентов-музыкантов. Умение самостоятельно работать позволит студентам успешно решать новые задачи, обращаться к новым целям, творчески реализовывать собственные художественные замыслы, достигать максимума своих возможностей.

#### Библиографический список

1. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: учеб. пособ. / под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003.
2. Трифонов, А.А. Теория и практика фортепианной педагогики. – Самара, 1992.
3. Савшинский, С.И. Режим и гигиена работы пианиста. – Л., 1963.
4. Метнер, Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора: страницы из записных книжек. – М., 1979.
5. Вичинский, А.В. Беседы с пианистами. – М., 2007.
6. Цыпин, Г.М. Музыкально-исполнительское искусство. Теория и практика. – СПб., 2001.

#### Bibliography

1. Psikhologiya muzikal'noy deyatel'nosti. Teoriya i praktika: ucheb. posob. / pod red. G.M. Cihpina. – M., 2003.
2. Trifonov, A.A. Teoriya i praktika fortepiannoy pedagogiki. – Samara, 1992.
3. Savshinskiy, S.I. Rezhim i gigiena rabotih pianista. – L., 1963.
4. Metner, N.K. Povsednevnaya rabota pianista i kompozitora: stranicah iz zapisnihh knizhek. – M., 1979.
5. Vichinskiy, A.V. Besedih s pianistami. – M., 2007.
6. Cihpin, G.M. Muzikal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo. Teoriya i praktika. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 351.74

**Mazur M.A. FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE OF POLICE OFFICERS.** The article deals with the subject of forming patriotic cultural awareness in the upbringing of police officers. A detailed account is given to: the ways of forming patriotic culture; functional and structural analysis of the system forming patriotic awareness of the staff and the stages in bringing up patriotic cultural awareness.

**Key words:** patriotic cultural awareness, formation of patriotism.

**M.A. Mazur, аспирант ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: ruzam86@rambler.ru**

## ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В данной статье рассматривается феномен патриотической культуры сотрудников органов внутренних дел. Подробно рассмотрены особенности формирования патриотической культуры, функциональный и структур-

ный анализа системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД, этапы формирования патриотической культуры.

**Ключевые слова:** патриотическая культура, формирование патриотической культуры.

Педагогическая система в научной литературе понимается по-разному: и как «множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями, представляющее собой некоторое органическое образование, единство» [1, с. 336], и как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих целое и выполняющих единую функцию [2, с. 160] и пр. Наиболее четко определено данное понятие в словаре-справочнике по педагогике [1, с. 341], где педагогическая система рассматривается как «определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами».

Предметом нашего исследования является формирование патриотической культуры сотрудников ОВД, выступающее как подсистема в системе воспитательной работы в подразделениях органов внутренних дел. Исходным понятием выступает «воспитательная система», которая в научной литературе [1, с. 336-337] понимается как совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как воспитательные цели; люди, их реализующие в процессе целенаправленной деятельности; отношения, возникающие между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы.

С учетом данных определений и положений системного, культурологического и интегративно-деятельностного подходов, мы рассматриваем формирование патриотической культуры сотрудников ОВД как целостную педагогическую воспитательную систему, функционирование которой предполагает создание условий для развития у сотрудников патриотической культуры как профессионально- и личностно-значимого свойства, обеспечивающего эффективность профессиональной деятельности.

**Особенностями** формирования патриотической культуры сотрудников ОВД сотрудников органов внутренних дел как педагогической системы являются:

1. Зависимость изменений данной системы от требований и трансформаций социальной системы (системы органов внутренних дел, системы воспитательной работы в подразделениях ОВД), частью которой она является.
2. Обусловленность изменений отношений между компонентами системы динамическим характером педагогической системы.
3. Определенность целей данной системы требованиями общества.
4. Целостность и, в то же время, относительная самостоятельность в системе воспитательной работы в подразделениях ОВД.
5. Возможность достижения определенных результатов в педагогической деятельности, направленной на развитие патриотической культуры сотрудников, на основе реализации внутренних (между компонентами) и внешних (с окружающей действительностью) связей.
6. Постоянная возможность совершенствования системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД в соответствии с требованиями развивающегося общества.

При разработке данной системы необходимо было определить принципы, составляющие основания ее реализации.

Анализ исследований по проблемам патриотического воспитания в целом [3; 4; 5] и формирования патриотической культуры в частности [6; 7; 8] позволяет выделить общепедагогические (субъектности, интегративности, оптимальности, воспитания в процессе деятельности, опоры на положительное в личности и коллективе, индивидуального подхода и др.) и специфические принципы (принцип конкретно-исторического подхода, принцип преемственности, принцип государственно-патриотической и гуманистически-профессиональной направленности воспитания, принцип требовательности к подчиненным в сочетании с заботой о них), составляющие основу реализации системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД.

Как отмечается в научной литературе [9; 10 и др.], основными характеристиками любой системы являются: оптимальность, структурность, функциональность, интегративность. Данные характеристики применимы и для описания системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД. При этом оптимальность означает выбор наилучшего, наиболее соответствующего определенным условиям и задачам варианта построения и функционирования системы; структурность предполагает выделение и упорядочение компонентов данной системы. Функциональность означает выделение функционального компонента, характеризующего функции системы и составляющих ее компонентов, регулирующие отношения и связи в системе патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел. Интегративность отражает целостность системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД, достигаемую на основе объединения ее компонентов, что способствует сохранению и функционированию данной системы.

Опираясь на выделенные положения, рассмотрим структуру формирования патриотической культуры сотрудников ОВД как педагогической воспитательной системы.

В вопросе о компонентном составе педагогических систем среди исследователей нет единства взглядов. В состав педагогической системы включаются различные составляющие:

- педагоги и воспитанники (субъекты), содержание образования и материальная база (средства) [11, с. 131];
- субъекты и объекты педагогического взаимодействия, разнообразные связи, проявляющиеся между ними, и условия, в которых протекает процесс взаимодействия [12, с. 75];
- деятельность педагога и обучаемых, управленческая деятельность, направленная на создание условий для решения образовательных задач, а также педагогические средства (содержание педагогической деятельности, формы и методы педагогической работы) [13, с. 45].

Такой разброс мнений объясняется тем, что выбор компонентов (подсистем) может иметь различные основания. Кроме того, педагогическая система может исследоваться в статике и в динамике как педагогический процесс. Однако большинство исследователей включают в состав педагогической системы такие компоненты, как субъекты педагогического взаимодействия, педагогическую деятельность, реализуемую с помощью различных методов и средств.

Признавая правомерность данных точек зрения, мы считаем необходимым отметить, что независимо от состава педагогической системы, ее компоненты, отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. В качестве таковых, как уже отмечалось выше, выступают функциональные и структурные компоненты.

Осуществление функционального анализа системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД основывается на следующих положениях: функция понимается «как та роль, которую выполняет элемент в составе целого как в целях объединения элементов в целостную структуру системы, так и для успешного функционирования системы» [14, с. 179]; функция как качественная характеристика объекта направлена на сохранение, поддержание и развитие системы; функциональные компоненты системы представляют собой базовые связи между исходным состоянием структурных элементов системы и конечным искомым результатом; устойчивость функциональных компонентов системы определяется их связью со структурными компонентами и между собой [15, с. 26-27].

С учетом данных положений и результатов теоретического анализа [16; 17] нами были выделены следующие функции системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД: статусно-позиционная, формирующе-развивающая, информационно-коммуникативная, информационно-мобилизующая, прогностическо-деятельностная.

Данные функции отражают возможности системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД, ее взаимосвязь и взаимозависимость с другими направлениями воспитательной работы в подразделениях органов внутренних дел.

Реализация во взаимосвязи и единстве выделенных функций системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД обеспечивает ее устойчивость и успешное развитие.

В качестве структурных компонентов системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД нами были выделены: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-методический и диагностико-корректирующий компоненты. Выбор данных компонентов обусловлен общей структурой педагогического процесса, осуществляемого в рамках предложенной педагогической системы. При этом важно отметить, что выделенные компоненты согласуются с этапами осуществляемого процесса.

Мы считаем необходимым выделить три этапа исследуемого процесса: предварительно-проектировочный, содержательный-развивающий и результативно-аналитический.

Итак, подводя итог анализа компонентного состава системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД, отметим, что функциональные компоненты включают функции разрабатываемой системы и функции его структурных компонентов, а структурные компоненты включают мотивационно-целевой, содержательный, организационно-методический и диагностико-корректирующий компоненты, согласующиеся с этапами формирования патриотической культуры сотрудников ОВД. Взаимосвязь функциональных и структурных компонентов отражает целостный характер данной системы и обеспечивает успешность её функционирования.

Раскроем содержательное наполнение каждого из выделенных структурных компонентов.

**Мотивационно-целевой компонент** характеризует мотивационно-целевые установки, которые обозначают направление и содержание реализуемой педагогической деятельности. Данный компонент включает три блока – нормативный, мотивационный и целевой, каждый из которых представлен двумя составляющими.

**Нормативный блок** характеризует нормативно-правовую базу формирования патриотической культуры сотрудников ОВД. Патриотическое воспитание сотрудников органов внутренних дел и формирование патриотической культуры сотрудников ОВД определяются социальным заказом на формирование личности сотрудника как активного гражданина общества, осуществляющего свой патриотический долг в профессиональной деятельности. Нормативно-правовую базу реализации данного направления воспитательной работы составляют законы и приказы МВД России.

Учет психологической структуры деятельности и логику педагогического процесса позволяет выделить *мотивационный блок* в мотивационно-целевом компоненте системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД.

Прежде всего, необходимо отметить, что успешность формирования патриотической культуры сотрудников ОВД находится в прямой зависимости от мотивов деятельности.

В психологической литературе понятие мотива также рассматривается в связи с понятием потребности и определяется как «побуждение к деятельности, связанные с удовлетворением определенных потребностей» [18, с. 112].

Более широкое определение данного понятия отражено в работах А.В. Петровского, где мотив трактуется как внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека [19, с. 359]. Несмотря на разнообразие мнений, ученые сходятся в том, что мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности.

Важным аспектом изучения данной проблемы является исследование понятия «мотивация», которое представляет собой всю совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения [20, с. 101].

Итак, мотивация обеспечивает приобретение деятельностью личностного смысла для индивида, развитию интереса к данной деятельности, превращению внешне заданных целей во внутренние потребности личности.

Таким образом, данный блок способствует мотивации и стимулированию деятельности сотрудников в процессе формирования патриотической культуры, развитию потребности в самообразовании и совершенствовании.

Логика осуществления педагогического процесса дает основание выделить *целевой блок* мотивационно-целевого компонента, отражающий цель и задачи функционирования рассматриваемой системы.

В качестве *цели* системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД выступает развитие патриотизма как профессионально- и личностно-значимого качества.

Объективный характер целевой установки системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД обусловлен сущностью патриотической культуры как интегративного личностного свойства, основанного на совокупности патриотических знаний, патриотических ценностей и проявляющегося в активной, патриотической деятельности личности, и ее структурой, что позволяет выделить три группы задач, которые отражают структуру, содержание и особенности понятия «патриотическая культура» и включают: развитие профессионально-нравственной мотивации, формирование профессиональной и социально-нравственной направленности личности, формирование ответственных ценностных ориентаций; расширение и углубление патриотических знаний сотрудников; активизацию патриотической деятельности, совершенствование специальных умений, необходимых для профессиональной деятельности.

Итак, мотивационно-целевой компонент системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД включает три блока – нормативный (нормативно-правовая база формирования патриотической культуры сотрудников ОВД), мотивационный (развитие мотивации самообразования и профессионального и личностного самосовершенствования и стимулирование деятельности сотрудников в процессе формирования патриотической культуры) и целевой (цель и задачи системы).

Данный компонент выполняет ориентировочную функцию, поскольку он задает направление реализации системы патриотического воспитания сотрудников ОВД в профессиональной деятельности и обуславливает содержательное наполнение других компонентов данной системы.

**Содержательный компонент** отражает содержание процесса формирования патриотической культуры сотрудников ОВД. Определение наполнения данного компонента осуществлялось нами на основе анализа теоретических исследований в аспекте исследования структуры и содержания понятий «патриотизм», «патриотическая культура» и особенностей профессиональной деятельности органов внутренних дел, а также опыта воспитательной работы в подразделениях органов внутренних дел.

Анализ исследований по проблемам патриотического воспитания [21; 22] показывает, что его содержание раскрывается по-разному, поскольку ученые выделяют различное количество составляющих понятия «патриотизм», однако возможно выделение и общих моментов, на которые мы опирались при определении содержания формирования патриотической культуры сотрудников ОВД. С учетом этого в содержании исследуемого процесса мы выделили четыре направления: развитие патриотических чувств (любви к Родине; уважения к национальным и историческим особенностям каждой национальности; гордости за принадлежность к системе ОВД России и др.); углубление патриотических знаний (овладение понятиями Родина, Отечество, патриотизм, интернационализм; изучение и пропаганда истории России, органов внутренних дел и др.); расширение опыта патриотической деятельности (активизация деятельности советов наставников, ветеранов; забота о ветеранах ОВД, семьях погибших сотрудников; пропаганда примеров героизма и мужества сотрудников ОВД и др.); формирование профессионально- и личностно-значимых качеств (стремления к защите Родины, к борьбе с преступностью, к овладению своей профессией; верности присяге, уставу, традициям ОВД и пр.).

Как показало проведенное нами исследование, целенаправленное формирование патриотической культуры сотрудников ОВД требует, прежде всего, разработки специальной программы. Такая программа составляет информационную основу для определения основных направлений педагогической деятельности данного плана, состоит из трех блоков и имеет интегративный характер и практико-ориентированную направленность.

**Данная программа представляет собой управленческий документ, устанавливающий приоритетные направления формирования патриотической культуры сотрудников ОВД в системе воспитательной работы с личным составом, характеризующий главные цели, задачи и направления учебно-воспитательной работы по формированию патриотической**

культуры сотрудников ОВД, а также особенности ее организации в условиях профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Приоритетным направлением реализации программы является осуществление теоретической подготовки, включающей изучение научной, специальной, методической литературы, целенаправленную работу над темой патриотического воспитания.

**Формулировка цели и задачи программы осуществлялась на основе определения социального заказа на повышение качества профессиональной деятельности органов внутренних дел в условиях преобразований системы ОВД; анализа научной литературы по обозначенной проблеме, текущего состояния системы воспитательной работы в подразделениях органов внутренних дел, обобщения опыта воспитательной работы с личным составом.**

В системе воспитательной работы с личным составом реализация программы «Патриотическое воспитание сотрудников ОВД в профессиональной деятельности» обеспечивает осуществление содержательного компонента системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД.

Данный компонент реализует в данной системе когнитивно-образовательную функцию, что предполагает выполнение им роли предмета познавательной деятельности субъектов педагогического взаимодействия, средства их практической деятельности и средства управления профессиональным и личностным развитием сотрудников.

Содержание системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД реализуется определенными способами, что требует выделения особого – **организационно-методического компонента** в ее составе.

Данный компонент характеризует методы, средства и формы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД.

При осуществлении исследуемого направления воспитательной работы в подразделениях органов внутренних дел нами использовались следующие методы педагогического взаимодействия: методы обучения (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение и исследовательский) и методы воспитания (лекция, объяснение, беседа, инструктаж, педагогическое требование, поручение, приказ, поощрение, соревнование, награждение и другие), так как они способствуют активизации познавательной и профессиональной деятельности сотрудников. Особое значение имеют традиции, принятые в органах внутренних дел, а также методы побуждения сотрудников к патриотическому самообразованию.

В процессе формирования патриотической культуры сотрудников ОВД используются средства индивидуально-воспитательной работы, средства массовой информации, государственно-правовое информирование сотрудников, моральное и материальное стимулирование.

Формы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД разнообразны. Анализ теории и практики патриотического воспитания в подразделениях органов внутренних дел позволил выделить наиболее эффективные формы массовой и индивидуальной работы, к которым мы отнесли: практические занятия, экскурсии, посещение музея, проведение торжественных ритуалов и другое. Их использование позволяет акцентировать внимание на том, что патриотическая культура сотрудников системы органов внутренних дел имеет очень важное значение в профессиональной деятельности, когда сотрудник сталкивается с непредвиденными, экстремальными, а порой и опасными обстоятельствами, которые требуют от него принятия быстрого, возможно связанного с риском для жизни решения. С учетом этого мы отдавали предпочтение таким формам воспитательной работы, которые не только предполагали знакомство с историей Отечества, но и способствовали формированию активной позиции личности через сопричастность с происходящими событиями.

Функцией организационно-методического компонента системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД является трансляционно-деятельностная функция, означающая, что данный компонент обеспечивает передачу и воспроизведе-

ние содержания данного направления воспитательной работы с личным составом в подразделениях органов внутренних дел.

**Диагностико-корректирующий компонент** системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД предполагает осуществление анализа результатов, определение степени соответствия полученных результатов желаемым, выявление отклонений от намеченной цели и причин их возникновения, внесение необходимых корректив, что становится возможным на основе реализации обратной связи. Получение информации о результатах осуществления рассматриваемого направления воспитательной работы позволяет воспитателям (командирам) контролировать эффективность педагогического взаимодействия и при необходимости корректировать его, что предполагает изменение при необходимости содержания осуществляемой деятельности (включение новых тем для изучения или исключение неактуальных), изменение методов, средств и форм педагогического взаимодействия и их сочетаний с учетом особенностей кадрового состава подразделений, изменяющихся условий профессиональной деятельности и др.).

Данный компонент системы формирования патриотической культуры сотрудников ОВД выполняет несколько функций: информационную (получение данных об уровне развития патриотической культуры у сотрудников), контролирующую (сравнение результатов формирования патриотической культуры сотрудников ОВД с требованиями, диктуемыми целью), компенсационную (нейтрализация недостатков в педагогическом взаимодействии).

Анализ формирования патриотической культуры сотрудников ОВД предполагает выделение этапов данного процесса, реализуемого в рамках соответствующей системы. Нами были выделены три этапа данного процесса: предварительно-проектно-развивающий, содержательно-развивающий и результативно-аналитический. Данные этапы соответствуют логике педагогического процесса и осуществляются последовательно.

*Предварительно-проектно-развивающий этап* предполагает определение целей и задач исследуемого процесса на основе социального заказа; проведение диагностики начального уровня сформированности патриотической культуры у сотрудников; формирование у сотрудников интереса к формированию патриотической культуры как важного свойства личности, имеющего профессиональную значимость, и проектирование развития исследуемого процесса. Результатом данного этапа является определение исходного уровня патриотической культуры у сотрудников ОВД и разработка программы формирования данного свойства.

*Содержательно-развивающий этап* предполагает организацию и осуществление деятельности по формированию патриотической культуры сотрудников ОВД, мотивированию и стимулированию деятельности сотрудников при реализации программы по данному направлению воспитательной работы в подразделениях ОВД. Результатом этого этапа является формирование у сотрудников в единстве когнитивного, деятельностного и личностного компонентов патриотической культуры как профессионально- и личностно-значимого свойства.

*Результативно-аналитический этап* включает диагностику достигнутого уровня патриотической культуры, осмысление результатов осуществленной педагогической деятельности. Результатом данного этапа является констатация достигнутого уровня развития исследуемого свойства личности и формирование у сотрудников интереса к дальнейшему профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Таким образом, мы разработали систему формирования патриотической культуры сотрудников ОВД, которая состоит из функциональных (функции системы и функции компонентов) и структурных (мотивационно-целевой, содержательный, организационно-методический и диагностико-корректирующий) компонентов, согласующихся с этапами формирования патриотической культуры сотрудников ОВД, обладающих внутренним диалектическим единством и ориентированных на развитие у сотрудников патриотической культуры как интегративного свойства личности.

#### Библиографический список

1. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004.
2. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.
3. Качура, И.Н. Совершенствование патриотического и интернационального воспитания воинов внутренних войск МВД СССР: дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Качура. – М., 1991.

4. Рыбчинчук, А.С. Педагогические основы патриотического воспитания молодых офицеров: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
5. Хайрулин, Ш.Ш. Патриотическое воспитание курсантов военного вуза в условиях оптимизации образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996.
6. Андреев, С.Ю. Наше прошлое, настоящее и будущее. Постигание. – М., 2008.
7. Ефименко, Н.А. Субъекты формирования патриотической культуры: государственный, региональный и муниципальный уровни: автореф. дис. ... канд. культурологических наук. – Краснодар, 2012.
8. Ружа, В.А. Патриотическая культура и ее измерения // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 6(14) [Э/р]. – Р/д: [http:// www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru)
9. Введение в философию: учебник для вузов: в 2 ч. / И.Т. Фролов, Э.А. Араб-Оглы, Г.С. Фрефьева [и др.]. – М., 1989.
10. Спиркин, А.Г. Основы философии: учеб. пособие для вузов. – М., 1988.
11. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.
12. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.
13. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М., 2003.
14. Хвалов, Ф.И. Воспитание советского патриотизма у учащихся 5-7 классов 7-летней и средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955.
15. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск, 2010.
16. Жилияев, А.А. Воспитание патриотизма у военнослужащих внутренних войск МВД России при выполнении служебно-боевых задач в вооруженных конфликтах: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
17. Рудченко, Л.Т. Патриотическое воспитание как системное явление (на примере воспитания подростков старшего и среднего возраста): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971.
18. Большая психологическая энциклопедия. – М., 2007.
19. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1986.
20. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2001.
21. Дудко, А.В. Воспитание патриотизма у студентов военных высших учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2002.
22. Здерева, Г.В. Теория и методика вузовской подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2005.

## Bibliography

1. Slovarj-spravochnik po pedagogike / avt.-sost. V.A. Mizherikov; pod obth. red. P.I. Pidkasiotogo. – М., 2004.
2. Polonskiy, V.M. Slovarj po obrazovaniyu i pedagogike. – М., 2004.
3. Kachura, I.N. Sovershenstvovanie patrioticheskogo i internacionalnogo vospitaniya voinov vnutrennikh voysk MVD SSSR: dis. ... kand. ped. nauk / I.N. Kachura. – М., 1991.
4. Rihbchinchuk, A.S. Pedagogicheskie osnovih patrioticheskogo vospitaniya molodiikh oficerov: dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1997.
5. Khayrulin, Sh.Sh. Patrioticheskoe vospitanie kursantov voennogo vuza v usloviyakh optimizacii obrazovatel'nogo processa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1996.
6. Andreev, S.Yu. Nashe proshloe, nastoyathee i buduthee. Postizhenie. – М., 2008.
7. Efimenko, N.A. Subjektivih formirovaniya patrioticheskoy kul'turii: gosudarstvenniy, regional'niy i municipal'niy urovni: avtoref. dis. ... kand. kul'turologicheskikh nauk. – Krasnodar, 2012.
8. Ruzha, V.A. Patrioticheskaya kul'tura i ee izmereniya // Sovremenniye issledovaniya social'niikh problem. – 2012. – № 6(14) [Eh/r]. – Р/д: [http:// www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru)
9. Vvedenie v filosofiyu: uchebnik dlya vuzov: v 2 ch. / I.T. Frolov, Eh.A. Arab-Oglih, G.S. Frefjeva [i dr.]. – М., 1989.
10. Spirkin, A.G. Osnovih filosofii: ucheb. posobie dlya vuzov. – М., 1988.
11. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posob. dlya studentov vihssh. ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; pod red. V.A. Slastenina. – М., 2002.
12. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / pod red. Yu.K. Babanskogo. – М., 1983.
13. Grebenyuk, O.S. Obthie osnovih pedagogiki: ucheb. dlya stud. vihssh. ucheb. zavedeniy / O.S. Grebenyuk, M.I. Rozhkov. – М., 2003.
14. Kvalov, F.I. Vospitanie sovetskogo patriotizma u uchathikhsya 5-7 klassov 7-letney i sredney shkoih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1955.
15. Razvitie lichnosti buduthego pedagoga v kontekste professional'noy podgotovki : monografiya / N.V. Ippolitova [i dr.]. – Shadrinsk, 2010.
16. Zhilyaev, A.A. Vospitanie patriotizma u voennosluzhathikh vnutrennikh voysk MVD Rossii pri vihpolnenii sluzhebno-boevihkh zadach v vooruzhennihkh konfliktakh: dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1998.
17. Rudchenko, L.T. Patrioticheskoe vospitanie kak sistemnoe yavlenie (na primere vospitaniya podrostkov starshego i srednego vozrasta): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1971.
18. Bol'shaya psikhologicheskaya ehnciklopediya. – М., 2007.
19. Obthaya psikhologiya / pod red. A.V. Petrovskogo. – М., 1986.
20. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskij slovarj: dlya stud. vihssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – М., 2001.
21. Dudko, A.V. Vospitanie patriotizma u studentov voennihkh vihsshikh uchebniikh zavedeniy: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2002.
22. Zdereva, G.V. Teoriya i metodika vuzovskoy podgotovki studentov k patrioticheskomu vospitaniyu uchathikhsya: dis. ... kand. ped. nauk. – Tol'yatti, 2005.

Статья поступила в редакцию 21.07.13

УДК 371.132:159.942.5

**Maystrenko E.V., Maystrenko V.I., Berestovaya A.F. THE MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME AND THE DOMINANT HEMISPHERE OF THE BRAIN OF YUGRA TEACHERS WITH DIFFERENT LENGTH OF WORK.** The article presents the results of an empirical study devoted to establishing the severity of 12 symptoms of burnout and psychological study of the characteristics of asymmetry of brain hemispheres in 4 groups of school teachers Surgut region with work experience from 1 to 10 years, 10 to 20, 20 to 30, 30 to 40 years.

**Key words:** emotional burnout syndrome, tension, resistance, exhaustion, functional brain asymmetry.

**E.V. Майстренко**, д-р биол. наук, ГБОУ ВПО «Сургутский гос. университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», г. Сургут, E-mail: [tev2670@mail.ru](mailto:tev2670@mail.ru); **В.И. Майстренко**, соискатель, ГБОУ ВПО «Сургутский гос. университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», г. Сургут, E-mail: [mvi2767@mail.ru](mailto:mvi2767@mail.ru); **А.Ф. Берестовая**, соискатель, ГБОУ ВПО «Сургутский гос. университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», г. Сургут, E-mail: [mvi2767@mail.ru](mailto:mvi2767@mail.ru)

## ВЫРАЖЕННОСТЬ СИМПТОМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ДОМИНАНТНОСТИ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА УЧИТЕЛЕЙ ЮГРЫ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного установлению степени выраженности 12 симптомов эмоционального выгорания и изучению особенностей психической асимметрии полушарий головного мозга в четырёх группах учителей школ Сургутского района со стажем работы от 1 до 10 лет, от 10 до 20 лет, от 20 до 30 лет, от 30 до 40 лет.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, напряжение, резистенция, истощение, функциональная асимметрия полушарий.

В последние два десятилетия стало активно исследоваться такое явление как эмоциональное выгорание работников самых разнообразных профессий, но в первую очередь профессий социальной направленности. Педагоги образовательных учреждений, по-прежнему, представляют особый интерес, поскольку социокультурная значимость результатов деятельности педагогов весьма высока для любой страны.

Профессиональные деформации происходят не одновременно, а развиваются постепенно. При этом происходит негативное изменение психосоматического здоровья педагога и снижение эффективности его деятельности. В связи с этим целью данного исследования было установить особенности психической асимметрии полушарий и выраженность каждого из 12 симптомов эмоционального выгорания учителей Югры при увеличении стажа профессиональной деятельности.

В исследовании принимали участие 229 учителей школ г. Лянтора Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Из них 217 – женщин и 12 – мужчин. В связи с малой выборкой мужчин описание результатов не производилось. В статье представлены результаты обследования школьных учителей в возрасте от 23 до 69 лет, средний возраст которых составил 43 года, стаж от 1 года до 40 лет.

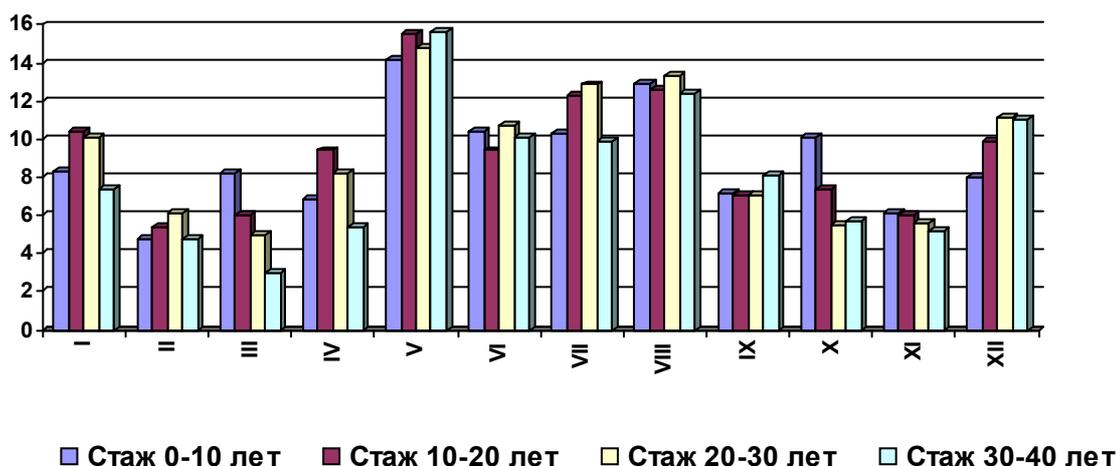
В исследовании учителя проходили психологическое тестирование по методикам – тест на «Эмоциональное и профессиональное выгорание» (Бойко В.В.) и опросник на выгорание MBI (адаптирован Водопьяновой Н.Е.) [1; 2]. Также определялась функциональная асимметрия полушарий головного мозга при помощи теста на определение психической асимметрии полушарий (методика ФАП – компьютерная программа).

При изучении динамики выраженности симптомов ЭВ в зависимости от стажа работы педагогов в школе определялась корреляция между педагогическим стажем и возрастом испытуемых (при  $p < 0,05$ ,  $r = 0,86$ ), что позволило для обработки результатов осуществить разбивку на группы только с учетом стажа.

По методике Бойко В.В. эмоциональное выгорание условно разделяют на 3-и фазы: *напряжения, резистенции и истощения*. Каждая фаза включает в себя четыре симптома (всего 12 симптомов), которые характеризуются степенью выраженности по сумме баллов и колеблются в пределах от 0 до 30 баллов: 9 и менее баллов – не сложившийся симптом (не сформирован); 10-15 баллов – складывающийся симптом (формируется); 16 и более – сложившийся симптом (сформирован).

На рис. 1 представлена выраженность каждого из симптомов ЭВ в баллах в 4-х группах (с разным стажем работы) обследованных учителей.

Со стажем работы до 10 лет лишь по 2 симптомам обнаруживаются более высокие баллы, чем в группах с более продолжительным стажем. К таким симптомам относятся «загнанность в клетку» (III) и «эмоциональная отстраненность» (X). Вероятно, это наиболее характерные для «молодых учителей» состояния [3]. Для учителей со стажем работы от 10 до 20 лет и от 20 до 30 лет характерна большая выраженность по сравнению с 1 и 4 группами таких симптомов как «переживание психотравмирующих обстоятельств» (I), «неудовлетворенность собой» (II), «тревога и депрессия» (IV) и, особенно, «расширение сферы экономики эмоций» (VII). 2 и 3 группы наиболее многочисленные, а это означает, что для учителей наиболее плодотворного возрастного периода свойственны серьезные внутренние переживания, и как приспособительная реакция – экономия эмоций. А симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения» (XII) в 3 группе выражен также как и в 4 группе, т.е. у учителей со стажем 20-30 летним наблюдаются такие же психосоматические изменения, как и у педагогов со стажем работы более 30 лет. По большинству симптомов в 4 группе обследованных учителей наблюдается снижение выраженности симптомов, т.о. можно говорить или же о некой адаптации, или же в эксперименте участвовали те, оставшиеся работать на пенсии учителя, которые оказались менее профессионально деформирова-



**Рис. 1.** Диаграмма средних значений выраженности каждого из 12 симптомов эмоционального выгорания (в баллах) в 4-х группах испытуемых учителей г. Лянтор с разным стажем работы

**Примечание:** симптомы I – «Переживание психотравмирующих обстоятельств»; II – «Неудовлетворенность собой»; III – «Загнанность в клетку»; IV – «Тревога и депрессия»; V – «Неадекватное эмоциональное реагирование»; VI – «Эмоционально-нравственная дезориентация»; VII – «Расширение сферы экономики эмоций»; VIII – «Редукция профессиональных обязанностей»; IX – «Эмоциональный дефицит»; X – «Эмоциональная отстраненность»; XI – «Личностная отстраненность»; XII – «Психосоматические и психовегетативные нарушения».

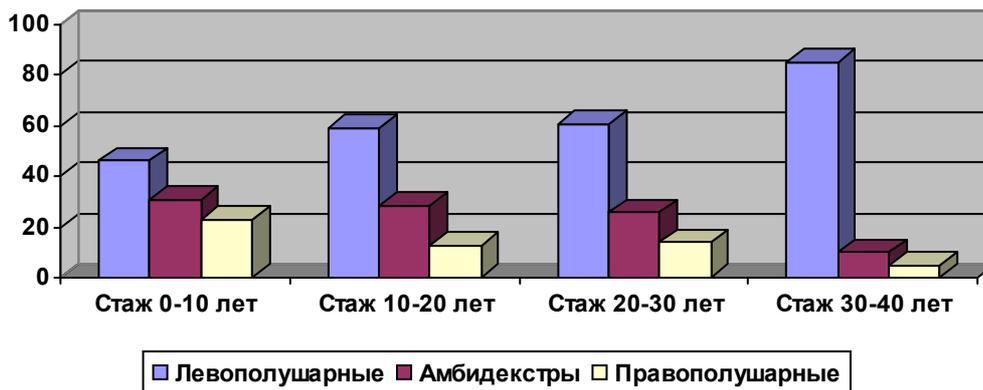


Рис. 2. Распределение учителей женского пола (в %) по психической асимметрии полушарий мозга в 4-х группах испытуемых с разным стажем работы

ны. Однако, при рассмотрении таких симптомов как «неадекватное эмоциональное реагирование» (V) и «эмоциональный дефицит» (IX) следует отметить, что именно в 4 группе происходит возрастание выраженности этих симптомов, что может свидетельствовать всё же о профессиональной деформации и выгорании, при котором в наибольшей степени произошли изменения в эмоциональной сфере.

Результаты идентификации психической асимметрии полушарий, определяемые при помощи методики ФАП, и её выраженность в 4-х группах учителей с разным стажем работы, представлены на рис. 2.

Среди обследуемых учителей количественно наиболее представлены левополушарные в среднем в пределах 51,47-65,38%. Количество амбидекстров занимает промежуточное положение между лево- и правополушарными (от 20,25 до 30,88 %). Меньше всего в группе правополушарных – от 7,69% до 19,59%.

Диаграмма на рис. 2 наглядно демонстрирует, что по мере увеличения стажа возрастает количество педагогов с доминированием по психическим функциям левого полушария. Как из-

вестно, именно левое полушарие отвечает за обработку вербальной информации: отвечает за языковые способности, контролирует речь, способности к чтению и письму, а также способствует запоминанию фактов, имен и дат. Левое полушарие обеспечивает аналитическое мышление: отвечает за логику и анализ, распознаёт числа и математические символы, обеспечивает последовательную обработку информации по этапам [4].

Все вышеперечисленные функции левого полушария активно тренируются и развиваются в процессе профессиональной деятельности педагогов и вполне логичным может быть полученный результат. Однако, при всем этом, по мере увеличения стажа уменьшается количество педагогов с доминированием по психическим функциям правого полушария. А это творческие, эмоциональные, с хорошо развитым воображением люди. Можно предположить, что защитные механизмы, к которым прибегают педагоги (экономия эмоций, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, ориентир на логику, а не чувства и др.) также вносят свой вклад в развитие не только эмоционального выгорания, но и в смещение доминантности полушарий головного мозга.

#### Библиографический список

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций. – СПб., 2004.
2. Водопьянова, Н.Е. Burnout syndrome: diagnosis and prevention. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб., 2005.
3. Прыжников, Н.С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н.С. Прыжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2.
4. Брагина, Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М., 1988.

#### Bibliography

1. Boyko, V.V. Ehnergiya ehmocijj. – SPb., 2004.
2. Vodopjyanova, N.E. Burnout syndrome: diagnosis and prevention. Sindrom vihgoraniya: diagnostika i profilaktika / N.E. Vodopjyanova, E.S. Starchenkova. – SPb., 2005.
3. Pryazhnikov, N.S. Strategii preodoleniya sindroma «ehmocionaljnogo vihgoraniya» v rabote pedagoga / N.S. Pryazhnikov, E.G. Ozhogova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2008. – № 2.
4. Bragina, N. N. Funkcionaljnihe asimetrii cheloveka / N.N. Bragina, T.A. Dobrokhotova. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 31.07.13

# Раздел 3

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 7.06

*Bayzhanova S.Sh. WORLD OF IMAGES OF THE PAVLODAR PICTORIALIST EDYGE NIYAZOV.* In article creativity of the master of the art photo of the second half of the XX century of E. Niyazov is considered. Works of the photographer are systematized on genres, motives, plots, stages of creativity and program works of the photographer are allocated. Works of the Petersburg, Pavlodar and Bukhara periods are especially noted.

*Key words: portrait, landscape, Pavlodar, Bukhara, tone, light, photoperiods.*

*С.Ш. Байжанова, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: sovetstm@art.asu.ru*

### МИР ОБРАЗОВ ПАВЛОДАРСКОГО ФОТОХУДОЖНИКА ЕДЫГЕ НИЯЗОВА

В статье рассматривается творчество мастера художественной фотографии второй половины XX в. Е. Ниязова. Работы фотографа систематизируются по жанрам, мотивам, сюжетам, выделяются этапы творчества и программные произведения фотографа. Особо отмечаются работы петербургского, павлодарского и бухарского периодов.

*Ключевые слова: портрет, пейзаж, Павлодар, Бухара, тон, свет, фотография.*

Едыге Ришатович Ниязов (1940-2009) – классик советско-казахстанского фотоискусства, именитый фотограф в истории Павлодара. Он родился в Алма-Ате, окончил исторический факультет Казахского государственного университета. Был направлен на работу в одну из новых павлодарских школ. Школьные уроки и, как водится, общественное поручение: «навесили» краеведческий кружок. Водил пацанов в походы по родному краю и по уходящим в историю улочкам старого города. Нужда заставила – в руках, вроде бы само собой, оказался фотоаппарат. Так случилось, что примерно в то же самое время, в семидесятом году, в Павлодаре возникло объединение людей, увлеченных фотографией, куда какими-то неведомыми путями случай привел и Едыге Ниязова.

К слову, приходили в ставший потом широко известным творческим коллективом фотоклуб «Орион» многие. Некоторые из них становились маститыми, уважаемыми фотографами. Но вот так высоко взойти на фотографический Олимп, стать фотомастером, Учителем, воспитавшим ярких учеников, было дано не каждому. И эту данность уже на простой случай и слепое везение не спишешь. Это уже предназначение. Как сказал бы сам Е.Р. (так называли его многие): «...здесь, вероятно, было то, что лежит ближе к душе. То, что зависит от склада личности, характера, каких-то интересов».

Едыге Ниязов – мастер фотопейзажа и фотопортрета. Фото Ниязова узнаваемы, благодаря наличию авторского начала и особым приметам: не крупный план, интересный фон, антураж из вещей, характерных для портретируемого, прозрачная и разряженная атмосфера (никакой размытости, дымки), полная композиционная завершенность кадра. Причем композиция всегда выстраивается спонтанно, в момент съемки. «Ничего сконструировать, заранее придумать нельзя. Можно только увидеть и почувствовать», – говорил Едыге Ниязов.

Портрет – это, прежде всего самостоятельное произведение, в котором зрителю дается возможность увидеть сразу все, что хочет сказать автор при помощи одного изображения на плоскости. «Фотограф и его модель – это одно целое. Если они находят в работе общий язык, то итогом ее будет портрет, если же нет – просто фото на память» – так считал фотограф Едыге

Ниязов. Он фотографировал близких ему по духу современников. Здесь есть портреты группы «Кино», Елены Камбуровой, Нуржамал Усенбаевой, Вадима Овчинникова, Тимура Новикова, Валерия Михайловского, Александра Слюсарева, а также ряда павлодарских художников.

По-настоящему широко известным Ниязов стал благодаря галерее портретов деятелей московского и питерского художественного и музыкального андеграунда. Портреты Виктора Цоя, Тимура Новикова, Бориса Богомолова и многих иных стали символом эпохи свободного искусства.

Виктор Цой и Едыге Ниязов, рок-музыкант и фотограф, встретились в середине 80-х на «тусовке» питерского андеграунда. Работы Ниязова оценила группа «Кино». Черно-белые фотографии павлодарца украсили два альбома музыкантов. Он работал с ними до 1990 года. Рок группа «Кино» — одна из самых популярных советских рок-групп 1980-х годов. Лидером, автором всех текстов и почти всей музыки неизменно оставался Виктор Цой, после смерти которого, коллектив группы «Кино» выпустил в общей сложности за девять лет на студийных альбомах более ста песен, несколько сборников.

В фотографиях Едыге Ниязова музыканты «Кино» показаны застывшими в боевых позах на фоне кирпичного брандмауэра. Портрет Тимура Новикова в мастерской лишен героики и пафоса. Художник на своем рабочем месте не изображает никого, кроме себя. Именно эта самодостаточность, основанная на уверенности в том, что искусство нужно делать любыми средствами и при любых обстоятельствах, была главной силой культуры восьмидесятых. Здесь ценился артистизм в быту: на многих фото мы видим ленинградских денди в костюмах времен НЭПа, в шляпе и цилиндре, в спортивных трусах и майке. О романтике лирических паркуров по крышам напоминает портрет Натальи Пивоваровой, чудом удерживающейся на крутом ржавом склоне кровли. Другой герой тех лет – пожелавший остаться инкогнито – природный мыслитель из легендарного «Сайгона». Здесь же, конечно, и старшие современники тех, кому в «перестройку» было до тридцати, — подпольные художники и писатели, начинавшие в 1960-70-е. Портрет Бориса Кошелюкова, учителя многих ленинградских художников (например, того

же Новикова) — одна из наиболее тонких работ ленинградской серии Ниязова. Таков спокойный и мудрый Тимур «без маски»; родченковской стати портрет друзей Гурьянова и Веричева; философская аллегория пути и креста в пейзажном портрете В. Овчинникова и др., ставшие каноническими сразу после создания. Помимо художественной ценности, ныне эти фотографии представляют историко-культурный интерес.

В портретах Едыге Ниязова люди раскрываются как личности. Это достигается тем, что мастер избегает съемки «крупников» — он всегда работает на среднем или общем плане, снимая человека в окружении жизненного пространства (пейзажа или интерьера), «в предлагаемых обстоятельствах», а также работы в жанре Нью.

По словам С. Пожарской, творчество Ниязова посвящено в точной (но не протокольной!) передаче материального мира. В работах И. Судека, Э. Уэстона ощущение вещей и среды столь же жизненно, материально, сколь и духовно. Фотографии Едыге Ниязова — того же рода. Как большой художник мастерски владеет палитрой, как большой музыкант великолепно владеет гаммой, так и фотомастер Едыге Ниязов в совершенстве владеет «серой шкалой тонов», создавая с ее помощью целые фотографические симфонии [1].

О Ниязове и его работе с группой «Кино» пишет Олег Петухов в «Рок под серым небом»: « — Как это удается Ниязову загадка таланта художника. Но думается, что здесь имеют значение и природная интуиция, проницательность, сочетающаяся с большим тактом, и редкий культурный уровень, искушенность во многих искусствах, открытость для новых творческих впечатлений. Его работы «чистая фотография», фиксирующая абсолютную реальность, кажется, единственная трансформация которой перевод в черно-белое изображение. Но в оттенках черного и белого, борьбе тени и света, нескрываемые разноцветной вуалью проявляются тонкие черты этой одухотворенной реальности» [2].

Известный российский фотохудожник А. Слюсарев отмечал: «Ниязов — замечательный пейзажист, в его пейзажах есть встречный взгляд природы, живущей своей потаенной жизнью.... здесь имеют значение и природная интуиция, проницательность, сочетающаяся с большим тактом, и редкий культурный уровень, искушенность во многих искусствах, открытость для новых творческих впечатлений» [3].

Снимки Е. Ниязова из цикла «Каменные фантазии» можно назвать «фотовариациями на тему...». Аналогия с музыкой не-

случайна. Музыка в творчестве Едыге Ниязова играет большую роль. В его фотошколе, в доме музыка звучала постоянно как жизненный фон, где каждая работа, оставаясь в рамках избранной темы, вносила свежее прочтение. Е. Ниязовым созданы такие циклы, как «Пейзажи Казахстана», «Каменные фантазии», им запечатлены красоты Чарынского каньона. Каньон располагается в 195 км восточнее Алма-Аты недалеко от границы с Китаем. Чарынский каньон — памятник природы, сложенный из осадочных пород, возраст которых составляет около 12 миллионов лет. В лоне каньона сохранилась роща реликтового вида ясеня, пережившего эпоху оледенения — ясеня согдийского. Другая подобная роща есть только в Северной Америке. С 1964 года Ясенева роща объявлена Памятником природы. Также огромный интерес представляет и туранговая роща — роща азиатского тополя.

В январе 2001 года Едыге Ришатович, Анур Билялов, Сергей Гришин показали свои новые творения овечные воспоминаниями о поездке в Узбекистан в город Бухару. Это город-музей под открытым небом. Бухара — один из семи святых городов ислама, с впечатляющей архитектурой и богатой историей. Веками он был центром торговли и ислама и заслужил среди мусульман титул Бухоро-и-Шариф, то есть, «Великая Бухара» [4].

Его музой в пейзажном жанре был и любимый город Павлодар. Мастер ощущал неотвратимое исчезновение исторической духовности и предметов материальной культуры на старых улочках старого Павлодара. Вглядываясь через фотообъектив в узкие оконные проемы, сиреневые двory, в лица старух на высокие деревянные крылечках, в покосившиеся заборы, деревянные амбары с чувством утраты и любви. Цикл «Цветение» характеризует Ниязова как яркого мастера в пейзажном жанре. Его работы — не банальная фиксация красоты окружающих ландшафтов, а мастерски выстроенные и виртуозно запечатленные пейзажи. Цикл «Цветение» подчинен единому сюжету. Показан период зарождения весны. Автор через раскрытые покосившиеся ворота запечатлел цветущий сад, так и веет чудный запах яблони, крупным планом предстает перед нами хозяин дома большая дворовая собака. На другом снимке, вновь на фоне цветущего сада, на переднем плане видим старый обычный домашний стул, просевший со временем. Милые до боли родные образы нашего детства. Вглядываясь на снимки фотохудожника, мы вспоминаем наше общее прошлое и с большой надеждой смотрим в будущее.

#### Библиографический список

1. Пожарская, С. Фотомастер. — М., 2001.
2. Петухов, О. Рок под серым небом // Советское фото. — 1990.
3. Слюсарев, А. О Едыге Ниязове // Советское фото. — 1990.
4. Видеоматериалы фотовыставки «БУХАРА», показанной в художественном музее (г. Павлодар) [Э/р]. — Р/д: <http://youtu.be/OL4Ui-d7AHM>

#### Bibliography

1. Pozharskaya, S. Fotomaster. — M., 2001.
2. Petukhov, O. Rok pod serim nebo // Sovetskoe foto. — 1990.
3. Sliusarev, A. O Edihge Niyazove // Sovetskoe foto. — 1990.
4. Videomaterialih fotovihstavki «BUKHARA», pokazannoy v khudozhestvennom muzee (g. Pavlodar) [Eh/r]. — R/d: <http://youtu.be/OL4Ui-d7AHM>  
Статья поступила в редакцию 04.06.13

УДК 7.06

*Popandopulo M.P. AT SOURCES OF ART AND MUSICAL CULTURE OF THE PAVLODAR PRIIRTYSHJE.* The author of article on the basis of materials of the State archive of the Pavlodar region reconstructs biographies of founders of the Pavlodar musical school, notes features of the curricula providing acquaintance of pupils with game on the Kazakh national tools (домбр, кобыз). The material is presented in article about singer T.S. Zhumagulov.

**Key words:** violin, kobiz, dombr, balalaika, orchestra, Pavlodar.

*М.П. Попандопуло, доц. каф. «Исполнительского искусства» Павлодарского гос университета им. С. Торайгырова, соискатель каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: [sovetsstm@art.asu.ru](mailto:sovetsstm@art.asu.ru)*

## У ИСТОКОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПАВЛОДАРСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ

Автор статьи на основе материалов Государственного архива Павлодарской области реконструирует биографии основателей Павлодарского музыкального училища, отмечает особенности учебных планов, предус-

матривающих знакомство учащихся с игрой на казахских народных инструментах (домбр, кобыз). В статье представлен материал о певце Т.С. Жумагулове.

**Ключевые слова:** скрипка, кобыз, домбр, балалайка, оркестр, Павлодар.

В связи с обретением Независимости и суверенитета Республики Казахстан в наши дни отмечается огромный интерес к истории своего народа, истории своего края. Прошло целое десятилетие, прежде чем в молодом независимом государстве стало возможным по-новому объективно оценивать образовательно-культурное наследие Казахстана. Краеведческая работа является одной из тех, к которой в последнее время возрос интерес со стороны общественности. Это особенно актуально в период, когда страна, весьма большая по территории, но еще не достаточно изученная, вышла на путь самоопределения. Реформирование всех сфер жизни общества актуализирует изучение краеведческой науки о том, который до последнего времени практически не исследованы или мало изучены. К их числу относится изучение музыкальной культуры Павлодарского Прииртышья, становление и развитие профессионального музыкального искусства этого региона. В области изучения музыкальной культуры район Павлодарского Прииртышья является мало изученным. В предшествующие годы в области велась определенная работа по изучению и накоплению материала о музыкальной культуре, однако эта работа проводилась разобщенно, в основном она сводилась к напечатанию некоторых статей о музыкальной культуре области в газетах и журналах областного и республиканского значения. В архивах области и города, областном музее литературы и искусства им. Бухар-Жырау накоплен музыкально-поэтический, документально-биографический материал, который нуждается в изучении и систематизации.

Процесс гуманизации общества, осознание ценности человеческой жизни, творческого потенциала личности как неповторимой яркой индивидуальности ставят нас перед необходимостью рассмотрению истории как творения людей живших в ту или иную эпоху. Поэтому невозможно обойти вниманием фигур предшественников плеяды казахстанской интеллигенции павлодарского края, который внесли огромный вклад в отечественную музыкальную культуру. Изучение деятельности этих фигур представляют большую значимость, так как с их именами связаны глубокие позитивные перемены в музыкально-культурном развитии региона, формировании профессионального музыкального искусства, творческих союзов, создании единой системы музыкального образования в павлодарском крае. Осознавая всю сложность происходивших казахстанских преобразований, они выступали за прогрессивное развитие музыкальной культуры, а в отдельных жанрах стремились сохранить их самобытность и уникальность.

Ценнейшей частью документальных памятников являются материалы личных архивных фондов. Исключительно велико значение для изучения жизни и творчества деятелей науки и культуры. Они дают возможность с наибольшей полнотой охарактеризовать их жизнь и деятельность. Несомненно, большую научную ценность имеет документ не известный ранее науке или известный лишь по цитатам, пересказам или упоминаниям. Изучение архивных документов следует проводить всесторонне. Принцип всестороннего изучения означает, что документы должны быть подвергнуты глубокому и тщательному анализу. Необходимо брать не отдельные факты, а всю совокупность относящихся к рассматриваемому вопросу фактов, опираться на исчерпывающий материал исторического опыта, глубоко изучая и анализируя документы.

Приведу несколько интересных примеров, сведения которых удалось обнаружить при работе с материала Государственного архива павлодарской области.

Кроммер Гильда Эрнстовна – стояла у истоков музыкальной культуры павлодарской области. С её именем связаны успехи многих музыкантов и музыкальной жизни Павлодара и области. Родилась 17 июля 1904 года в немецкой колонии Екатеринбургской Тифлисской губернии, ныне город Болниса в Грузии. Окончив Тифлискую консерваторию по классу скрипки, едет в Ленинград, где в 1940 году окончила Ленинградский институт усовершенствования педагогов-исполнителей. После окончания

ВОВ узнает о судьбе своих родных, которые на общих основаниях были переселены из Грузии в Казахстан. Вследствие этих событий Г.Э. Кроммер оказывается в Павлодаре. С 1955 года назначается директором первой детской музыкальной школы. С 1959 году контингент учащихся школы составлял 650 человек. Г.Э. Кроммер обращается с ходатайством в обком ком партии Казахстана об открытии в городе музыкального училища. В июне 1959 года Совет министров Казахской ССР принял решение об открытии музыкального училища с контингентом 60 учащихся. 1 июля 1959 года Г.Э. Кроммер назначается директором павлодарского музыкального училища [1]. Мысль о создании симфонического оркестра зародилась давно. Будучи директором музыкальной школы, она старалась не упустить из виду возможности приобрести нужные для оркестра инструменты. В 1962 году на сцене драматического театра состоялась первое выступление артистов. Именно благодаря инициативе Г.Э. Кроммер в Павлодаре осуществилась подготовка учащихся профессиональной игре на казахских народных инструментах кобызе и домбре. В 1948 – 1950 годах существовал большой пробел в музыкальной школе, не было казахских народных инструментов, набор учащихся не велся. В 1950 году областной отдел искусств направляет Г.Э. Кроммер в командировку в Алматинскую Государственную консерваторию. Там работал профессор Л.И. Лессман, знакомый ей еще по Ленинграду. Он вел в консерватории класс скрипки и кобыза. Г.Э. Кроммер знакомится со знаменитой кобызисткой Народной артисткой Каз ССР Г. Баязитовой, артистка пользовалась аппликатурой скрипки. В течение нескольких дней Г.Э. Кроммер перенимает основные приемы игры на кобызе. Там же знакомится с талантливым домбристом Нургисой Тлендиевым. Он разъяснил принципы и приемы игры на домбре. После этой командировки в Павлодарской музыкальной школе были открыты классы домбры и кобыза [2].

Токбай Сыздыкович Жумагулов – родился 1882 году в Лебяженском районе в местности Борили. С малых лет был популярным певцом своего края. Виртуозная игра его на домбре, гармонии, балалайке поражала публику. Как певец-инструменталист был неоднократно победителем областных олимпиад. С концертами выступает в Барнауле, Новосибирске, Кемерово, Новокузнецке. В 1937 году Токбай выступал с концертами по радио Улан-Удэ, его услышал и заинтересовался им известный монгольский композитор Елович. Благодаря его поддержке Токбай долгое время был равноправным членом концертно-эстрадного бюро монгольского радио. В своих творческих поездках встречался с Жуматом Шаниным, Кали Байжановым, Исой Байзаковым, выступал с ними в одном концерте. Особую любовь имел к своей балалайке, которую постоянно переделывал на свой лад, его 5-ти, 6-ти, 8-ми струнная балалайка сопровождала певца всюду. Кроме того, этот необычный инструмент имел гитарный аккорд, а гриф ее был в полтора раза длиннее грифа обычной балалайки. Такой инструмент мы видим впервые, он является большой редкостью, творческой идеей певца. На этой балалайке наряду с песнями Биржана, Естая, Жаяу Мусы звучали русские песни и плясовые «Камаринская», «Подгорная», «Светит месяц», украинский гопак, польские, чешские, татарские песни и танцы. Особенно большой восторг слушателей вызывали песни «Шама», «Галия Бану», «Ардак», «Кызыл бидай». В архивах музея Бухар Жырау хранятся уникальные записи трех песен в исполнении певца под сопровождение этого редкого инструмента, а в экспозиции музея представлена эта редкая балалайка [3; 4].

Духовная культура, гуманизм, благородство, интеллигентность – вот те качества присущие тем людям, который создавали и внедряли в жизнь музыкальную культуру павлодарского Прииртышья. Листая страницы истории музыкальной культуры нашего края, далекого и недавнего прошлого, нетрудно обнаружить в них стремление сохранения и развития своего культурного наследия, возрождения народного творчества, музыкальных традиций.

#### Библиографический список

1. Из истории советских немцев Павлодарского Прииртышья. – Павлодар, 1993.
2. Экспертиза научной ценности материалов личных архивных фондов: методические рекомендации / сост. Ю.И. Герасимова. – М., 1985.

3. Путеводитель по залам областного историко-краеведческого музея. – Павлодар, 1972.
4. Материалы музея литературы и искусства Бухар-Жырау.

## Bibliography

1. Iz istorii sovetskikh nemcev Pavlodarskogo Priirtihshjya. – Pavlodar, 1993.
2. Ehksperitza nauchnoy cennosti materialov lichnihkh arkhivnihkh fondov: metodicheskie rekomendacii / sost. Yu.I. Gerasimova. – M., 1985.
3. Putevoditelj po zalam oblastnogo istoriko-kraevedcheskogo muzeya. – Pavlodar, 1972.
4. Materialih muzeya literaturih i iskusstva Bukhar-Zhiraу.

Статья поступила в редакцию 04.06.13

УДК 75.058:004

*Prokhorov S.A. SUMMARY OF EXPERIENCE AVATAR PROPERTIES OF DECORATIVE PAINTING MADE BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGY IN ART AND ARCHITECTURAL DESIGN.* The article discusses how over the centuries accumulated and generalized artistic experience, formed the picturesque tradition in architectural design. It is emphasized that the role of art in the training of architects has not lost its artistic significance in the creation of the original architectural image that due to the computerization of creating art works and artists interpretations of accumulated experience is the formation of new artistic traditions.

*Key words: art, art history, painting, architecture, architectural design.*

*С.А. Прохоров, зав. каф. института архитектуры и дизайна АлтГТУ им. И.И. Ползунова, канд. психол. наук, проф., член СХ России, Заслуженный работник культуры РФ, г. Барнаул, E-mail: prokh64@mail.ru*

## **ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ВОТТЛОЩЕНИЯ ДЕКОРАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЖИВОПИСИ, ВЫПОЛНЕННЫХ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-АРХИТЕКТУРНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ**

В статье рассматривается, как на протяжении веков накапливался и обобщался художественный опыт, формировались живописные традиции в архитектурном проектировании. Подчеркивается, что роль живописи в подготовке специалистов архитекторов не утратила своей художественной значимости в создании оригинального архитектурного образа, что в связи с компьютеризацией создания живописных произведений и интерпретаций накопленного художниками опыта происходит формирование новых художественных традиций.

*Ключевые слова: искусство, история искусств, живопись, архитектура, архитектурное проектирование.*

Опыт или опытное знание – это знание, приобретенное в процессе непосредственных переживаний, впечатлений, наблюдений, практических действий, в отличие от знания, достигнутого посредством абстрактного мышления; единство знаний и умений. Опыт одно из основных понятий теории познания [1]. В сфере архитектурно-художественного проектирования опытное знание – это один из конструктов сложного творческого труда проектировщика. Важным аспектом является процесс приобретения этого опыта в условиях новой эры творчества – эры компьютерных технологий. Сумма знаний, умений, технических навыков и креативное начало в проектировщике сливаются в одну гамму под названием творческое мастерство. Изучение опыта творческого становления отдельно взятого мастера архитектора-дизайнера является полезным в целях понимания глубины его индивидуального стиля. Обобщение же опыта по применению компьютерных технологий в архитектурно-художественном проектировании отдельных творческих школ и даже подобного опыта как «национально-художественного почерка» весьма важно для истории искусства, в целом, и для понимания тенденций в современном искусстве.

На протяжении веков накапливался и обобщался опыт, и формировались живописные традиции в архитектурном проектировании. Исторически опыт накапливался с появлением и развитием новых технологий цивилизации на каждом этапе общественного развития. На основе накопленного опыта технических и эстетических закономерностей, положенных в основу архитектурно-пространственных решений живописи, в архитектуре зарождались традиции, которые складывались в процессе развития культуры и общества созвучные своему времени.

Накопленный живописный художественный опыт используется архитекторами в виде ахроматических и цветных отмылок как классический прием акварельной живописи. В последнее время в художественно-архитектурном проектировании в связи с компьютеризацией идет формирование новых традиций применения накопленного опыта классических живописных приемов

компьютерными художниками в программах 3D моделирования: Corel Draw, Adobe Photoshop, ArchiCAD, 3D MAX, Artlantis и др. – Указанные программы используются как универсальный инструмент художника-архитектора, обеспечивающий новые технические возможности в архитектурном проектировании. Таким образом, накапливается новый опыт работы художника с электронными инструментами, который расширяет способы нового мышления, создает возможность проводить художественный эксперимент при создании виртуальной реальности. На основе творческого опыта и продвинутых технических электронных программ создаются новые методики обучения компьютерной живописи. Современная компьютерная графика – это достаточно широкая область научных знаний, охватывающая методы, технологии и инструментарий создания компьютерных двумерных и трехмерных изображений различного характера (растровые, векторные двумерные, векторные трехмерные, фрактальные), а также компьютерной анимации, видеомонтажа, интерактивных и анимационных продуктов [2].

Освоение художником-архитектором все более современных технических возможностей позволяет ему приступить к постановке широкого спектра творческих, методических задач проектирования. В современном архитектурном проектировании, связанном с компьютерной графикой, необходимо объединение знаний нескольких специалистов: архитектора, креативщика, компьютерного художника, моделлера, текстурщика, 3d визуализатора и других. У каждого участника архитектурного проектирования стоят свои творческие задачи.

Использование компьютерных технологий предполагает знание и опыт творческого процесса создания электронного художественного произведения с помощью владения техникой визуализации, которая включает в себя элементы компьютерной живописи, работы со шрейдерами, текстурами, градиентами, электронными кистями, художественными слоями, техникой векторного рисунка и микшированием изобразительных средств. К примеру, с помощью электронных кистей создаются реалистич-

тические живописные акварельные композиции на планшете, имитирующие полную иллюзию работы реальными красками на холсте. Исходя из этого, сегодня можно рассматривать накопленный опыт создания живописных произведений в архитектурном проектировании как в классических формах акварели в виде отмывок, так и в выполненных с использованием новых электронных технологий реализованных художниками в произведениях живописи 3D-art, Art-Strit, Граффити.

Художественный опыт показывает, что современная живопись, станковая или монументальная картина – это, своего рода, инструмент архитектора, с помощью которого он может решать образную задачу интерьера. Выполненные с помощью современных технологий художественные произведения становятся составной частью в дополнительных решениях архитектурных задач. Накопленный большой практический опыт выполнения современной настенной 3D живописи в виде изображений, выполненных с помощью компьютерных имитаций традиционных инструментов художника электронными технологиями, способен преобразить любой архитектурный объект. Из исторического опыта мы видим, что живописные произведения могут не только «украшать» стены интерьеров в виде росписей различных сюжетов, но и зрительно менять их геометрию, расширять и изменять архитектурные пространства, отодвигать стены, делать выше потолки, создавать иллюзии новых деталей. В этом контексте изменения геометрии зданий, главное место занимает монументальная 3D живопись, сюжеты которых выполнены на плоских стенах фасадов и интерьеров, а также Street-art живопись, выполненная на асфальте и мостовых дорогах. Можно привести массу таких примеров, когда компьютерные технологии в живописи дают возможность художнику и архитектору изменять и конструировать новые пространства в архитектуре, подчеркивать дополнительные функции, преобразить интерьерное пространство. При помощи различных эффектов цифровой живописи можно превратить глухую стену интерьера в прекрасный южный парк с видом на море и павлинов (рис.1). Художник способен изменить плоскость наружной стены, создав иллюзию другого пространства и времени. Довольно странно, идя по улице, вдруг попасть на несколько секунд в далекое прошлое (рис. 2) или оказаться посреди пешеходной зоны и полюбоваться игрой дельфинов с мячом (рис. 3).

Картина или художественная роспись способно сделать любое архитектурное сооружение уникальным. Из обобщения реального опыта следует, что монументальная и станковая 3D живопись в процессе проектирования дизайна архитектурной среды с использованием современной компьютерной технологии не только дает технологические и творческие преимущества в проектировании, но и способна передать индивидуальность внутреннего мира художника – архитектора, его духовность, достижения баланса красоты, функциональности. Электронные технологии помогают принимать конкретные дизайнерские решения, становиться незаменимым инструментом для быстрого решения творческих задач, а цифровая живопись позволяет осуществлять оригинальные художественные решения в архитектуре. Использование опыта компьютерных программ 3D визуализаций интерьеров – прекрасный способ демонстрировать концепцию дизайна в архитектурном проекте. Заключительные изображения V-Ray рендеринга находят использование в презентации жилых интерьеров, гостиниц, торговых комплексов, экстерьеров архитектурных объектов. Рендеринг (англ. *rendering* – «визуализация») – термин в компьютерной графике, обозначающий процесс получения изображения по модели с помощью компьютерной программы [3]. В художественной и архитектурной компьютерной графике под рендерингом понимают создание 3D цифрового изображения, синонимом которого является трехмерная визуализация. Визуализация – важная часть компьютерного проектирования, включающая программные пакеты компьютерной графики трехмерного моделирования. Используя опыт работы с передовыми технологиями, художники и архитекторы предлагают высокое качество визуализации архитектурных объектов и их живописной, художественно – эстетической составляющей. Визуализация дает объемное и всестороннее представление об объекте.

С всесторонним внедрением накопленного опыта работы с новыми технологиями, новыми компьютерными программами, а так же с техническим развитием общества, несомненно, будут меняться возможности создания новой архитектуры, в том числе с новыми технологическими возможностями создания живо-

писи в архитектурном проектировании в русле современных художественных и архитектурных тенденций. Электронные средства живописи в архитектурном проектировании представляют новый инструмент создания архитектурного образа, а так же художественного преобразования пространственной среды. Компьютерная живопись в архитектуре выступает, как важная часть формирования эстетической культуры в части инженерно-художественного подхода к объектам урбанистической среды и предметного мира, как важная часть компьютерного визуального 3D проектирования.

Рост интереса к компьютерной живописи сопровождается поиском художниками новых изобразительных форм, творческих идей и возможностей в соответствии с возрастающими темпами развития технологий архитектурного проектирования. Живопись способствует организации художественно-эстетического архитектурного пространства, его цветового решения, гармонизации элементов архитектурной среды. Из накопленного опыта можно сделать вывод еще об одном феномене живописи, который заключается в «очеловечивании» архитектурных и урбанизированных сооружений. Живопись создает неповторимую, оригинальную среду, используя в своем арсенале, как новые технологии, так и средства накопленных знаний в сфере синтеза художественных произведений предыдущих эпох. Такой опыт совершенствования живописных технологий в архитектуре происходил поэтапно в течение многих веков. Поиски художников по модернизации технических средств создания более долговечных произведений, более совершенные приемы живописи происходили постоянно. Из века в век, поэтапно совершенствовалась технология живописи, создавались новые более стойкие краски, грунты. За это время в художественном мире возникали новые течения, стили и направления, новые творческие требования к живописным монументально-декоративным произведениям, опосредованных «социальным заказом», что отражалось в создании архитектурных сооружений, городских ансамблей, в решении новых инженерных, творческих и эстетических задачах в их взаимосвязи. Изменялся архитектурный облик городской среды, его художественная составляющая.

Сегодня новые поколения компьютерных технологий живописи в архитектуре вытесняют предыдущие. Новые современные компьютерные программы, их технические возможности более соответствуют новым конструктивным и эстетическим требованиям архитектурного проектирования, чем программы конца XX века. Достижению высоких творческих результатов на современном этапе в монументальной и станковой живописи, связанной с архитектурой, способствуют компьютерные программы, позволяющие создавать объекты посредством компьютерного моделирования на новом уровне, посредством визуализации, геометрических построений, фрактальной геометрии [4].

Компьютерные технологии в живописи используются как на стадии создания эскизов, так и в процессе воплощения произведения в реальной архитектуре. Компьютерные технологии в процессе проектирования являются передовым связующим звеном в синтезе архитектуры и живописных произведений на стадии архитектурного замысла и в дальнейшем реализации проекта. Использование произведений живописи в решении архитектурных задач при проектировании объектов расширяет возможности архитектора, помогает решать дополнительные, цветные, изобразительные и пластические задачи, создавать иллюзии несуществующей реальности. Отсюда следует то, что живопись остается одним из ведущих компонентов в синтезе искусств архитектурного проектирования.

Исходя из этого, можно с уверенностью говорить, что роль живописи в архитектурной подготовке специалистов не только не утратила своей значимости как профессионально-технической, так и художественной значимости создания оригинального архитектурного образа, но и заняла достойное место в синтезе искусств. Это взаимодействие перешло на новый, технический электронный компьютерный уровень, как в учебном процессе подготовки архитекторов, реальном проектировании, так и в создании живописных произведений, связанных с архитектурным пространством для решения эстетической и эмоциональной потребности человека.

Как положительный опыт можно рассмотреть влияние компьютерных технологий и преобразований цветографической продукции на натурную живопись в рамках конвергенции в информационном обществе как совершенствование творческого процесса работы художника с натуры. Так называемую, обратную

связь, взаимовлияние электронной и натурной живописи. Для этого необходимо вспомнить опыт проводимых в академических художественных школах практики копирования картин великих мастеров живописи, целью которых являлось изучение приемов и методов написания картин для того, чтобы художник мог их переосмыслить и использовать в своем творческом процессе. Навыки, приемы, методы, технологии в виде накопленного обобщенного опыта перенимаются и переосмысливаются художником, одновременно нарабатывается новый опыт художественного творчества – эти приемы становятся частью индивидуального мастерства художника. Художник по-своему синтезирует новые технические приемы электронных технологий в своем творчестве и приобретает индивидуальный художественный стиль. Знание новых технологий живописных техник, от фотореализма до цифровой живописи при работе с натуры в реалистическом направлении, дает возможность художнику приобрести новый опыт качества художественного изображения.

Изучение накопленного опыта, истории развития приемов передачи художественных образов на живописном полотне и в архитектурном пространстве представляет творческий интерес для художников и искусствоведов. Познание изобразительной культуры помогает понять, каким образом происходило изменение воздействия художественных средств на чувства и эмоции человека. Сам факт открытия и применения передачи специальных изобразительных приемов свойств живописи посредством компьютерных технологий в художественно-архитектурном пространстве можно интерпретировать с точки зрения становления смысловых, интеллектуальных, эстетических, эмоци-

ональных составляющих восприятия человека как результат накопленного опыта тех исторических периодов, когда такие открытия были сделаны. Таким образом, можно констатировать положительные аспекты в процессе конвергенции, а именно, взаимовлияние, взаимообогащение, дополнение друг друга современной живописи с использованием электронных технологий компьютерной техники и современной натурной живописи. Такое взаимовлияние дает толчок к развитию натурной живописи, выводит ее на новый уровень не только как имитацию новых технических приемов, но и на новый художественно – эстетический уровень. Идет процесс развития новой эстетики – эстетики цифровой живописи и «живого» мазка кисти художника, непосредственно сделанного с натуры. Обобщение опыта творческих экспериментов в живописи также необходимо для совершенствования процесса обучения будущих архитекторов и дизайнеров.

С совершенствованием компьютерных технологий будет накапливаться новый опыт применения электронных технологий в живописи. Эти технологии будут влиять на развитие новой художественной эстетики, будет закономерно совершенствоваться техническая сторона создания художником образов как носителя духовности человеческого общества.

Таким образом, изучение и обобщения опыта по взаимодействию живописи, выполненной посредством компьютерных технологий, позволяет глубже понять процессы трансформации в современном искусстве, построить форсайт-модель симбиоза живописи и архитектурного проектирования на десятилетия вперед.

Приложения



Рис.1. 3D живопись. Интерьер



Рис. 2. 3D живопись. Экстерьер



Рис. 3. 3D живопись. Street-art

#### Библиографический список

1. Опыт. Википедия [Э/р]. – Р/д: ru.wikipedia.org/wiki/
2. Черникова, Т.В. Внедрение компьютерной живописи в архитектурно-художественное творчество / Т.В. Черникова, С.С. Титов // Архитектон: известия вузов – 2012. – № 37.
3. Горнева, О.С. Математические аналогии в учебном архитектурном проектировании / О.С. Горнева, С.С. Титов // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. – 2009. – № 1(22).
4. Горнева, О.С. Математические аналогии в учебном архитектурном проектировании / О.С. Горнева, С.С. Титов // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. – 2009. – № 1(22).

#### Bibliography

1. Opiht. Vikipediya [Eh/r]. – R/d: ru.wikipedia.org/wiki/
2. Chernikova, T.V. Vnedrenie komp'yuternoy zhivopisi v arkhitekturno-khudozhestvennoe tvorchestvo / T.V. Chernikova, S.S. Titov // Arkhitekton: izvestiya vuzov – 2012. – № 37.
3. Gorneva, O.S. Matematicheskie analogii v uchebnom arkhitekturnom proektirovanii / O.S. Gorneva, S.S. Titov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. – 2009. – № 1(22).
4. Gorneva, O.S. Matematicheskie analogii v uchebnom arkhitekturnom proektirovanii / O.S. Gorneva, S.S. Titov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. – 2009. – № 1(22).

Статья поступила в редакцию 04.06.13

УДК 76.01: 004

*Turlyun L.N. CREATIVITY OF DOMESTIC AND FOREIGN COMPUTER ARTISTS.* In article possibilities of computer technologies in the fine arts are considered, and also works of art of foreign and domestic artists which work in computer graphics are analyzed.

**Key words:** computer technologies, computer graphics, computer artist, digital pastel, digital painting suprematism, neoplastitsizm, abstract expressionism, abstractionism, futurism, cubism, surrealism.

*Л.Н. Турлюн, канд. искусствоведения доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: barturagu@mail.ru*

## ТВОРЧЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ХУДОЖНИКОВ

В статье рассматриваются возможности компьютерных технологий в изобразительном искусстве, а также анализируются художественные произведения зарубежных и отечественных художников, которые работают в компьютерной графике.

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, компьютерная графика, компьютерный художник, цифровая пастель, цифровая живопись супрематизм, неопластицизм, абстрактный экспрессионизм, абстракционизм, футуризм, кубизм, сюрреализм.

Арсенал возможностей компьютерных технологий очень широк, многообразие графических программ позволяет художникам имитировать произведения классического искусства всех техник, авангардного искусства и создавать оригинальные произведения художника – компьютерщика с индивидуальной творческой манерой. Компьютерных художников условно можно разделить на группы:

- сочетающие традиционные приемы живописи и графики с компьютерными технологиями;
- работающие исключительно в компьютерных технологиях, создающие мир виртуального искусства;
- использующие природные мотивы и вещественные материалы (фото, растения, фактуры кожи, льда) в создании коллажа.

Американская художница Шер Трейн-Пендарвис создала средствами цифровой пастели и мелками Конте одну из серий своих картин под названием «Дикий парк в Сан-Диего» «Утесы на закате», «Калифорния» средствами цифровой пастели и мелками Конте. Шер Трейн-Пендарвис чаще всего создает цветные эскизы, рисуя их с натуры, внимательно наблюдая, как освещение и атмосфера воздействуют на цвет в бликах и тенях изображения. Она начала свою работу с создания эскизов с натуры, используя портативный компьютер. Наблюдая за расположением дневного света и теней, работала до тех пор, пока не создала композицию, общую цветовую гамму и расположение тени в эскизе. На компьютере в студии она закончила свою работу, добавила больше слоев цвета, добавила более текстурированные прямые штрихи. Шер Трейн-Пендарвис чаще всего создает цветные эскизы, рисуя их с натуры, внимательно наблюдая, как освещение воздействуют на цвет в бликах и тенях изображения. Работу над иллюстрациями «Агавы на краю обрыва» Пендарвис начала с цветных карандашных эскизов деталей агавы, утёсов и морского пейзажа в традиционном альбоме. Позже, уже работая в студии, она создала новый файл в графической программе, используя варианты кистей, имитирующих твердый карандаш.

Художник Ричард Нобле с помощью компьютерных технологий успешно обновил традиционный вид картины, написанной акриловой краской. Он начал свою работу с того, что импортировал фотографию в графическую программу Painter, для того чтобы использовать ее как шаблон. Для этих двух картин Мендочино художник наметил цветные контуры с помощью компьютерных кистей для имитации масляной живописи. Эти кисти позволили ему создать рисунок на холсте; при этом он также смешивал цвета, используя мастихин. Затем он добавлял детали инструментом, имитирующим пастельные мелки и немного использовал цифровой аэрограф. Отобразив свои работы на цифровом холсте, обогатил их ясной лессировкой и придал легкий оттенок акриловой краски. В картине «Туман» для создания атмосферы тумана использовал простую, мало насыщенную палитру. Он создавал блики и тени, используя приглушенные цвета, не подчеркивая детали. В картине «1872» Нобле изобразил яркий свет солнечного утра, используя компьютерные кисти «Сарджент» и «Круглую верблюжьую», он отобразил сильный контраст светлого и темного цвета. Затем он использовал маленькую кисть, для того чтобы написать мелкие детали как в затененных местах (цветы на переднем плане), так и в освещенных солнцем областях картины.

Художник и педагог Кэти Хаммон из Нормандии для работы использует как традиционные, так и цифровые средства. Традиционные работы К. Хаммон – это очень большие картины, написанные маслом на холсте. Цифровая живопись Кэти Хаммон также выглядит объемной, когда она использует компьютерную графику для создания композиции, она рисует прямо на экране планшета и не использует отсканированных фотографий или изображения. Хаммон использует в цифровой живописи реалистические структуры, которые создаются с помощью циф-

рового мела, цифровой пастели, масляной пастели и масляной кисти. Создание иллюстрации «Кит» Хаммон начала с окрашивания больших плоскостей широкими мазками, используя масляные пастели. В процессе работы она изменяла размеры кистей, то спонтанно окрашивая, то смешивая цвета. Для создания береговой линии Хаммон использовала более глубокие цвета, чтобы увеличить эффект ночи. Для добавления деталей к береговой линии она использовала светлые цвета и маленького размера кисти, имитирующие пастельный мел художника. Затем добавила больше деталей грубыми мазками к холмам и деревьям, используя кисть, имитирующую сухие чернила. Для завершения морского пейзажа Хаммон использовала измененный вариант пастельного мела художника, чтобы добавить текстуру и переопределить границы хвоста кита. Она также добавила несколько небольших бликов к отдаленным холмам

Современная компьютерная графика позволяет не только имитировать традиционные средства изображения, но и создавать произведения во всех модернистских стилях и направлениях изобразительного искусства, таких как: **супрематизм, неопластицизм, абстрактный экспрессионизм, абстракционизм, футуризм, кубизм, сюрреализм** и др. Многие из компьютерных художников свои произведения создают в технике коллаж. Коллаж (от фр. collage – приклеивание) – один из популярных приемов создания произведений искусства в XX в. Впервые осознанно и последовательно технику коллаж применили в своих произведениях кубисты – особенно активно – П. Пикассо, наклеивая кусочки старых газет и некоторые другие предметы (дерево, материя) на свои картины. С одной стороны, они выполняли в структуре картины те же функции, что и написанные красками элементы, так как органично включались в композиционное и цветовое единство картины. С другой стороны, включение элементов обыденных предметов в произведение искусства ставило по-новому проблему понимания искусства в целом, уравнивая элементы утилитарных предметов, вроде бы не имеющих никакого отношения к искусству, с выработавшимися столетиями чисто художественными элементами. Прием Коллаж использовали футуристы, дадаисты, сюрреалисты. Ю. Барина, московская художница, работает в технике коллаж средствами компьютерной графики. Компьютерный спецэффект позволяет создать видимость непрерывности переходов. Коллаж Ю. Бариной – это движение художественного замысла от четкой предметности натюрморта, от реального мотива пейзажа к свободной композиции, к абстрактной форме. Ю. Барина работает с природным материалом, все объекты в ее картинах – реальные: сканированные листья, семена, насекомые, собранные в единый натюрморт уже на компьютере. Это необычная для российской компьютерной графики работа – коллаж из реальных объектов. Ее работы напоминают малых голландцев и портрет, в котором профиль человека составлен из фруктов, овощей и цветов. Из этого натюрморта она создала две «философские» работы – это желтое «Солнце» на синем фоне и композиция «Земля» с колесом от детского трактора. Обе работы не просто натюрморты, а символические композиции. Если «Солнце» уже выглядит вполне двумерной картиной, то «Земля» по-прежнему сохраняет в себе эффект объемной инсталляции и скульптурность реальных объектов. Эта художественная линия, сочетающая в себе реальные, осязаемые, вещные объекты и компьютерную график [1].

Иркутский художник О.В. Беседин работает в широком диапазоне жанров и техник изобразительного искусства, в том числе использует компьютерную графику. Digital Art – компьютерная живопись и графика – О.В. Беседина сочетает в себе мастерство руки художника и виртуозное владение современными технологиями. За основу изображения О.В. Беседин часто берет фотографию или фотоколлаж. С помощью разных средств и приемов изображения преобразовывает в разнообразные вариации и сочетания. Также художник создает изображения с «чис-

того листа» – рисунок наносит вручную с помощью специального электронного пера, кисти, цветовой палитры. В арсенале компьютерного художника штрихи и мазки, неотличимо стилизованные под карандаш, пастель, акварель, масло, полностью сохраняющие манеру и стиль художника. Первоначально холстом художнику служит экран монитора, затем, в зависимости от выбранной задачи, изображение распечатывается на специальной фактурной бумаге, на настоящем холсте любого размера.

Московский компьютерный художник А. Прохоров средствами компьютерной графики создает разные стили и жанры изобразительного искусства. В своем творчестве использует сочетание традиционной технологии с компьютерной: первые наброски создает карандашом или ручкой, затем сканирует набросок, убирает лишние линии и правит дальше, подбирая цветовую гамму. Преимущественно он использует программу Photoshop, если композиция не очень сложная, А. Прохоров рисует мышью. Большинство работ А. Прохорова выполнены в классическом колорите: в них есть хроматические краски, они несколько приглушены и смягчены, насыщенных цветов немного, они дополняются разбеленными, зачерненными или ахроматическими цветами. Все краски приведены в гармоничное единство друг с другом. Дополнительными средствами гармонизации композиций А. Прохорова является свет, воздух, единое пространство, сюжетное и композиционное объединение фигур и пятен. Серия «Ангелы», которая включает в себя ряд работ: «Несущая Свет», «Хранящая землю», «Демоны», выполнены в зачерненном колорите, что позволило художнику реализовать свой творческий замысел, показать нереальность, таинственность, изображаемых сюжетов [2].

Компьютерный художник-сюрреалист В. Фирсов известен как театральный художник. С 1986 года работает с компьютерной графикой, создавая эскизы и макеты кулис и сцен, декорации и чертежи. Современные работы В. Фирсова не имеют сюжета, они построены на ассоциациях. Как считает В. Фирсов, все искусство вообще ассоциативно – есть такая теория, что искусство создается не для зрителя, а в первую очередь для выражения себя, с другой стороны, это возможность еще одной формы общения с людьми. По мнению В. Фирсова, сюрреалисты являются родоначальниками компьютерной графики. В своем творчестве В. Фирсов демонстрирует многослойность создаваемого мира в художественном произведении. Существенный признак работ В. Фирсова, который делает их узнаваемыми, – связь с культурным и художественным пространством: театральным, скульптурным, живописным, что существенно отличает его работы от российской компьютерной графики, которая возникает как бы из техногенного пространства и не стремится оказаться в контексте других искусств. Компьютерный сюрреалист В. Фирсов свободно работает как с формой, так и с содержанием.

Художник Н. Купрянов долго увлекался модерном. Работы свои рисует пером и тушью на бумаге, затем сканирует и обрабатывает в компьютерной графике. В результате в его абстракциях есть и живая линия, созданная от руки, и компьютерный шарм. При создании своих картин Купрянов идет от линии и формы, создавая абстрактные композиции, Купрянов имеет собственный стиль, художник идет от линии, но избегает человеческих фигур и предметности. Свой стиль Купрянов назвал «Биологический модерн». Название картин Купрянова скорее символизирует отображенное ощущение, чем обозначает нарисованный предмет. Дивная виньетка на зеленом фоне – это «Бабочка». Симметричный золотой орнамент на синем фоне называется «Глаз». Фиолетовый «Цветок» создан путем многократного размножения одной графической формы. Загадочное сиреневое природное образование, живущее в воде, напоминают

некоторые работы Сальвадора Дали. В исходные работы тушью по бумаге компьютер добавил специфические цвета, точную симметрию, гладкую точечную фактуру, блики и отражения, возможность многократного воспроизведения элементов [3].

В творчестве Т. Агаповой проявляется несколько направлений изобразительного искусства: широкий выбор тематики, классические пейзажи, сюрреализм, футуристические работы. В создании своих произведений она использовала новейшее аппаратное и программное обеспечение. Т. Агапова в цифровой живописи передает внутреннюю динамику предмета и перенасыщенность сознания современного человека множеством теснящих друг друга впечатлений. Главным фактором выражения современности Т. Агапова провозгласила время (четвертое измерение), ощущение которого пыталась передать в картинах с помощью раздробления и искажения зрительного образа реального мира в хаотической динамике ритмов, путем многократной фиксации повторных этапов движения тел в пространстве.

Интерес современных художников к компьютерным технологиям в искусстве связан со стремительно нарастающими ритмами нашей жизни. Большие возможности компьютерной графики и цифровой живописи оценила и К. Киеня. За сравнительно короткое время она не только освоила технический арсенал приемов и выразительных средств «виртуального искусства», но и добилась заметных творческих результатов. В поисках новых форм самовыражения К. Киеня использует такое свойство компьютерной техники, как мгновенная фиксация потока меняющихся мыслей и образов, мимолетных ассоциаций, получая своего рода, слепок состояния души, запечатленный языком абстракции, знаков, символов. Серия работ К. Киеня, навеянная знаковой образностью алфавита. Автор предлагает зрителям сравнить со своими ее цветовые, пластические, смысловые ассоциации, вызванные начертанием и звуковым воплощением букв. Занятие это увлекательно, так как выявляет неисчерпаемость вариантов индивидуального зрительского восприятия. Фактически, работы К. Киеня – репродукции, плоские графичные двойники виртуальных оригиналов. Компьютерное искусство полноценно живет лишь на экране монитора, наделенное особой световой светосилой, пространственностью, фактурными чертами различных техник. Творчество К. Киеня называется ink jet дословно – «чернильная струя». «Ink jet» еще имеет и специфический оттенок в терминологии устройства струйных принтеров. Чернильной струей автор заливает пространство своих работ. Все это – компьютерная графика, созданная сначала на экране монитора обычного компьютера, а затем распечатанная на цветном струйном принтере.

Автор объясняет такой способ графики особым, своеобразным колером, который почти недостижим традиционными способами. Работы К. Киеня построены на чистых цветах. Автор использует небольшое число основных цветов – красный, желтый, зеленый, синий, белый и черный. В простых насыщенных цветах в работах К. Киеня заключена некая экстремальность, агрессивность, выражается некий накал страстей и эмоций, отрицается покой и равновесие, их пронзительная насыщенность придает иллюзорный динамизм – эти краски как бы стремятся «выскакивают» из поверхности и тем самым разрушают предметно-пространственные связи между элементами картины [4].

Компьютерная графика сегодня расширяет понятие формы как таковой: эти формы определяются техническими возможностями компьютерной среды и не могут быть созданы иными средствами. Компьютерная графика сегодня – синтетический предмет, соединяющий знания, технологию и эстетику рисунка, живописи с компьютерными технологиями взаимообогащения искусства и техники.

#### Библиографический список

1. Петрова, Н. Передвижники и малые голландцы возвращаются [Э/р]. – Р/д: <http://www.museum.ru>
2. Калаус Компьютерное искусство // Русский глобус – 2003. – № 5.
3. Имитация живописи и проблемы имитаторов [Э/р]. – Р/д: <http://www.i2r.ru>
4. Новиков, Т. [Э/р]. – Р/д: <http://p10.nonmuseum.ru>

#### Bibliography

1. Petrova, N. Peredvizhniki i malihe gollandcih vozvrathayutsya [Eh/r]. – R/d: <http://www.museum.ru>
2. Kalaus Kompjuterное iskusstvo // Russkiy globus – 2003. – № 5.
3. Imitaciya zhivopisi i problemih imitatorov [Eh/r]. – R/d: <http://www.i2r.ru>
4. Novikov, T. [Eh/r]. – R/d: <http://p10.nonmuseum.ru>

Статья поступила в редакцию 04.06.13

УДК 7.03 +78.01

*Budkeev S.M. EUROPEAN ORGAN'S CULTURE IN THE WORLD PICTURES OF XVII – XX CENTURYS.* In the article analysis the stages of development European organs culture in the context epochs, art trends, styles. Examination some philosophical, art, practical work's of leading specialists in the art, music-art, theory and practical of organ building.

*Key words:* organ building, organ culture, world picture, organs architectonic, music art.

*С.М. Будкеев, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: budkeev@rambler.ru*

## ОРГАННАЯ КУЛЬТУРА ЕВРОПЫ В КАРТИНАХ МИРА XVII – XX СТОЛЕТИЙ

В статье анализируются этапы развития органной культуры Европы в контексте эпох, художественных течений, стилей. Рассматриваются некоторые философские, искусствоведческие, практические работы ведущих специалистов в области изобразительного, музыкального искусства, теории и практики органостроения.

*Ключевые слова:* органостроение, органная культура, картина мира, архитектоника органа, музыкальное искусство.

Одним из важнейших этапов развития органной культуры Европы стала эпоха Людовика XIV. В абсолютистской Франции утвердилось художественное течение – классицизм. Упорядоченная аффектация в музыкальном искусстве – один из тезисов Рене Декарта («Компендиум о музыке» – 1618 г., «Трактат о страстях» – 1649 г.). В живописи и пластических искусствах теория Декарта развита Шарлем Лебеном («О методе изображения страстей» – 1667 г.), в частности, установлен приоритет линии, рисунок над копоритом. Всеобщая «дисциплина», играющая роль централизованного начала в духовной культуре, отразилась на органостроении: за основу был принят единый эталон конструкции, архитектурного оформления и основного набора регистров. Прихотливые узоры резных, объёмных украшений инструментов ясно очерчены и подчинены определённой смысловой аффектации.

В Италии идеи классицизма и барокко параллельно развивались в исследованиях Джованни Пьетро Беллори (1615–1696). Критик и теоретик искусства рассматривал теорию и практику классицизма в процессе его становления и развития («Жизнеописание современных скульпторов, живописцев и архитекторов» – 1672 г.) и обращался к академическим устоям и нормам в «условиях натуралистического крена» искусства («Идея живописца, скульптора и архитектора» – лекция 1664 г., публикация 1672 г.).

Органист церкви Св. Фомы в Лейпциге Иоганн Кунау (1660–1722) опубликовал в 1700 году сатирический роман «Музыкальный шарлатан», ставший ярким литературно-художественным проявлением «острого ума» в немецком барочном искусстве [1]. Автор иронизирует над крайними проявлениями риторики и ораторского искусства и критикует идею универсальности в искусствах и науках, акцентируя внимание на необходимости достижения мастерства в конкретном виде творчества.

Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646–1716) обосновал картину мира как «предустановленную гармонию», объясняющую всеобщую взаимосвязь и согласованность явлений. Идея микро- и макромира интерпретировалась Лейбницем с теологических позиций. Тем не менее, учёный внёс вклад в развитие познания и отражения мира средствами творчества.

В эпоху барокко образно-технологическая сфера органа формируется наиболее ярко. В Нидерландах XVII столетия одними из первых появились примеры верк-принципа, как организации иерархического единства звукового многообразия. Северонемецкое органостроение развило верк-принцип до уровня мирозосерцания (А. Шнитгер, Ф. Штельваген, династия Компенсов и др.). В центральной и южной Германии соборная архитектура и органное строительство отразили богатство и разнообразие стилей барокко и рококо, причём, органостроение испытывало влияние как южных, так и северных соседней страны. Среди мастеров, определивших важнейшие направления немецкого органного строительства, можно отметить: И. Фройнд, братья Кригеры, А. и Г. Зильберманы и др. Крупнейший немецкий теоретик, композитор и органист М. Преториус (XVI–XVII вв.) исследовал историю музыки (проблемы композиции, исполнительства), терминологию, охарактеризовал и классифицировал музыкальные инструменты. Архитектура итальянских барочных органов отразила образную сферу живописи, зодчества одно-

имённого стиля. Исследования теоретиков и практиков этого времени касаются вопросов обучения, исполнения, музыкальной критики (А. Банкьери). Испанские органы отличались богатством оформления, горизонтальными язычковыми регистрами, наличием движущихся фигур и «дополнительных игрушек» (колокольчики и др.) на фасаде (отголоски взаимодействия с мавританской культурой).

Французский классический орган стал архитектурным и музыкальным символом абсолютизма. Проблемам органостроения и исполнительства этого периода посвящены труды Дом Бедос де Сель, Ф. Клико.

С открытием мира человеческой души, чувственных образов, внутренних стремлений, яркого колорита в видах искусств возникли новые мировоззренческие модели конца XVIII и почти всего XIX столетия. Социокультурные, внешне- и внутриполитические условия Германии определили своеобразие мировосприятия художника эпохи Романтизма: отсутствие пафоса передовых социальных идей, одиночество и напряжённая внутренняя жизнь героя, созерцательность, мистические настроения, углублённый самоанализ, обращение к Творцу, идеализация Средневековья. Филипп Отто Рунге (1777–1810) обратился к синтезу искусств как единству божественных сил, способных отразить романтическую картину мира. Его живописный цикл, изображающий времена суток – как символ человеческой жизни и земной истории – выражал вселенское единство и родство искусств. Автор предполагал экспонировать «Времена суток» в специально спроектированном здании с музыкой и поэтическим текстом. В сложных цветовых и тоновых отношениях художник видел ключ к тайнам Вселенной, откровение Мирового Духа (бог, растворённый в природе). Картина мира у Рунге – мистическое познание человеком самого себя с помощью «тысяч способов» цветовых, звуковых и объёмных форм природы [2]. Утончённая философия с особой яркостью воплотилась в музыке, занявшей исключительное место в романтической культуре Германии. Религиозный мистицизм, рафинированный внутренний мир глубокой духовности в сочетании с вселенскими трагедиями смог воплотить органное искусство (Р. Шуман, И. Брамс, Ю. Ройбке, М. Регер). Звуковой и архитектурный образ романтического органа сформировали органостроители Эберхард Фридрих Валькер (1794–1872), Фридрих Ладегаст (1818–1905), Вильгельм Зауэр (1831–1916) и др. Некоторые сведения о звуковой архитектонике романтического органа содержатся в книге Ю.Г. Кнехта «Полная органная школа для начинающих и более опытных исполнителей», опубликованной в Лейпциге (1795 г.). Факты истории органостроения, некоторые технологические проблемы акустики, конструкции, настройки органа и исполнения произведений отражены в книге О. Динеля «Современный орган» (1891 г.) [3].

Во Французском органостроении XIX столетия появился новый тип инструмента, охарактеризованный как «симфонический орган». Мастер и учёный Аристид Кавайе-Коль создал орган, отвечающий технологическим и художественным требованиям новой эпохи. Публикация К-Коля об архитектуре органа представляет собой краткое изложение исторических фактов органостроения и примеры рационального с технологической точки зрения расположения инструмента в церкви и концертном зале

[4]. Отдельные высказывания об архитектуре и архитектонике органа содержится в публикациях западноевропейских органистов, органических мастеров и исследователей органной культуры XIX века [5; 6 – 10]. И немецкий, и французский типы органов отразили резко изменившуюся картину мира (приспособления, работающие по принципу паровых машин, использование электричества, новые разработки в акустике).

В XX столетии возросло количество публикаций, посвящённых возрождению во многом утраченных традиций исполнения барочной музыки, воссозданию инструментария времён И.С. Баха, Д. Букстехуде, известных органостроителей Франции, Италии, Германии. Научные исследования, носившие часто полемически заострённый характер, касались проблем соответствия современных органов музыке ведущих композиторов эпохи барокко, реформе органостроения, возрождению исполнительских принципов, соответствующих определённым эпохам. Среди крупных западноевропейских исследователей органной культуры, работавших до Второй мировой войны – А. Швейцер, Э. Рупп, Э. Мюнк и др. («Органное движение»); К. Штраубе, В. Гурлитт, К. Маренхольц, Х. Янн, А. Пирро, О. Валькер, В. Хольткамп и др.

В послевоенный период основное внимание исследователей сосредоточено на обосновании стилистически наиболее приближённого к определённой эпохе исполнения органной музыки. Получило развитие копирование наиболее ярких, характерных инструментов прошлого. Особое внимание учёных привлекают сохранившиеся в архивах трактаты, манускрипты посвящённые органостроению, обучению, исполнительству. В этом

Библиографический список

1. Кунау, И. Музыкальный шарлатан / пер. Н. Остроумовой. – М., 2007.
2. Philipp Otto Runge: sein Leben und sein Werk. Dargestellt von Paul Ferdinand Schmidt. – Leipzig: Inset-Verlag, 1923.
3. Die moderne Orgel, ihre Einrichtung, ihre Bedeutung für die Kirche und ihre Stellung zu Sebastian Bach's Orgelmusik von O. Dienel. – Berlin, 1891.
4. De L'Orgue et de son Architecture par Aristide Cavallé-Coll. – Paris: Ducher et C<sup>ie</sup>, Libraires-Éditeurs, 1872.
5. Grand Orgue de l'église Métropolitaine Notre-Dame de Paris reconstruit par M.A. Cavailleé-Coll. Extrait du rapport adressé à Son Excellence M. Baroche, garde des sceaux, ministre de la justice et des cultes par la commission chargée de la vérification et de la réception des travaux. – Paris, 1868.
6. Hamel, M. Nouveau manuel complet du facteur d'orgues. – Paris, 1849.
7. Korting, G. Lateinisch – romanisches Wörterbuch. – Paderborn, 1907.
8. L'Orgue: ancien et moderne (traité historique, théorique et pratique de L'Orgue et de son jeu). – Par H.V. Couwenbergh, 1888.
9. Manufacture de Grandes orgues pour Eglises, Chapelles & Salons A. Cavallé-Coll. Charles Mutin élève et successeur. 13&15 avenue du Maine. – Paris.
10. Widor Ch. M. Avant-propos // Cymphonies op.13 et 42 pour Orgue par Charles Marie Widor, organiste du Grand Orgue de St. Sulpice a Paris. – Paris, 1900.

Bibliography

1. Kunau, I. Muzikaljniyhj sharlatan / per. N. Ostroumovoyj. – M., 2007.
2. Philipp Otto Runge: sein Leben und sein Werk. Dargestellt von Paul Ferdinand Schmidt. – Leipzig: Inset-Verlag, 1923.
3. Die moderne Orgel, ihre Einrichtung, ihre Bedeutung für die Kirche und ihre Stellung zu Sebastian Bach's Orgelmusik von O. Dienel. – Berlin, 1891.
4. De L'Orgue et de son Architecture par Aristide Cavallé-Coll. – Paris: Ducher et C<sup>ie</sup>, Libraires-Éditeurs, 1872.
5. Grand Orgue de l'église Métropolitaine Notre-Dame de Paris reconstruit par M.A. Cavailleé-Coll. Extrait du rapport adressé à Son Excellence M. Baroche, garde des sceaux, ministre de la justice et des cultes par la commission chargée de la vérification et de la réception des travaux. – Paris, 1868.
6. Hamel, M. Nouveau manuel complet du facteur d'orgues. – Paris, 1849.
7. Korting, G. Lateinisch – romanisches Wörterbuch. – Paderborn, 1907.
8. L'Orgue: ancien et moderne (traité historique, théorique et pratique de L'Orgue et de son jeu). – Par H.V. Couwenbergh, 1888.
9. Manufacture de Grandes orgues pour Eglises, Chapelles & Salons A. Cavallé-Coll. Charles Mutin élève et successeur. 13&15 avenue du Maine. – Paris.
10. Widor Ch. M. Avant-propos // Cymphonies op.13 et 42 pour Orgue par Charles Marie Widor, organiste du Grand Orgue de St. Sulpice a Paris. – Paris, 1900.

Статья поступила в редакцию 04.06.13

УДК 7.06

*Itemgenova B.U. TRADITION IN CONTEMPORARY ART PAVLODAR.* The article considers the current interpretation of the concepts of «tradition» and «innovation», shows the value of Pavlodar in the cultural life of the Republic of Kazakhstan, as well as the role of the Kazakh national musical culture in the education of the modern generation.  
**Key words: tradition, innovation, communication, saz, clay, culture.**

*Б.У. Итемгенова, соискатель каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.u*

## ТРАДИЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ ПАВЛОДАРА

В статье рассмотрено современное толкование понятий «традиция» и «инновация»; показано значение г. Павлодара в культурной жизни Республики Казахстан, а также роль казахстанской национальной музыкальной культуры в воспитании современного поколения.

**Ключевые слова:** традиция, инновация, коммуникация, саз-глина, культура.

Современный Павлодар – новая социокультурная реальность, формирующаяся на наших глазах. Павлодар – город не только индустриальный, но и интеллектуальный, здесь сосредоточен богатый духовный потенциал. В Павлодаре формировались кадры, составившие впоследствии гордость не только региона, страны, но и значимые в мировом масштабе.

Согласно данным 2002 года, наш регион представлен «более чем 160 представителями казахстанской и мировой науки, родившихся на Павлодарской земле или имеющих здесь корни, а также работавших или работающих в Павлодаре и области». Наша земля дала народу много замечательных ученых, среди которых 12 академиков и 13 членов – корреспондентов Национальной академии наук Республики Казахстан. К их числу относятся:

Сатпаев Каныш Имантаевич (1899 – 1964) – уроженец Баянаульского района, доктор геолого-минералогических наук, академик АН КазССР, академик АН СССР. С именем К.И. Сатпаева связана одна из ярких страниц изучения и раскрытия недр Казахстана. По его инициативе проводились исследования по изучению минеральных ресурсов Мангышлака, Мугоджар и Тургая, что было весьма актуально в годы Второй Мировой войны и способствовало победе советского народа над фашизмом.

Маргулан Алькей Хаканович (1904 – 1985), уроженец Баянаульского района, доктор филологических наук, профессор, академик АН КазССР. Основатель казахстанской археологической школы, историк, этнограф, литературовед, искусствовед. Маргуланом А.Х. были установлены периоды создания и раскрыты историко-социальные корни народных эпических произведений, открыты уникальные археологические памятники эпохи бронзы и раннего железа – Бегазы, Сануыр, Беласар и др.

Бектуров Абижен Бектурович (1901 – 1985). Родился в Баянаульском районе Павлодарской области. Доктор технических наук, профессор, академик АН КазССР; Чокин Шафик Чокинович. Родился в Баянаульском районе. Доктор технических наук, профессор, академик АН КазССР. Подготовил 20 докторов и более 200 кандидатов наук.

В 2000-е годы четыре улицы в Павлодаре были переименованы по инициативе ректора Павлодарского госуниверситета Ерлана Арына (ныне акима области) и названы в честь академиков советского Востока К.И. Сатпаева и А.Х. Маргулана, Ш.Ч. Чокина и А.Б. Бектурова. На улице Сатпаева также установлен памятник великому ученому. Высота скульптуры вместе с постаментом – 8,5 метра. Автор памятника – скульптор, член Союза художников СНГ и Казахстана, лауреат государственной премии имени Чокана Валиханова, академик Академии художеств РК Ольга Прокопьева. Автор постамента – заслуженный архитектор страны Кацев [1].

Павлодарское Прииртышье – родина современных академиков, философов и ученых: лауреата Государственной премии, Президентской премии мира и духовного согласия, академика НАН РК, доктора философских наук, профессора Жабайхана Мубараквича Абдильдина; лауреата Государственной премии РК в области философии науки и техники, академика АСН РК, доктора философских наук, профессора Мурата Сабитовича Сабита и многих-многих других деятелей культуры и искусства.

Можно отметить, что павлодарская интеллектуальная элита и сегодня достойно продолжает «плеяду имен Великой Степи, творчество которых взывало к высотам человечности и мощно влияло на умы и сердца подрастающих поколений [2].

Павлодар – это город, причудливым образом сочетающий первозданную природную среду и рукотворную красоту художников. Неповторимый облик современному Павлодару придают органичное сочетание традиции и инновации. И это закономерно, поскольку традиции – это «социокультурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные культурные образцы, институты, нормы, ценности, идеи, обычаи, обряды, стили и т.д.» [3, с. 692].

Существующее в мире многообразие субкультур в значительной мере обусловлено многообразием культурных традиций. «Традиции образуют “коллективную память” обществ и социальных групп, обеспечивая их самостоимость и преемственность в развитии. Каждое поколение, получая в свое распоряжение определенную совокупность традиционных образцов,

не просто воспринимает и усваивает их в готовом виде; оно всегда осуществляет их собственную интерпретацию и выбор. В этом смысле каждое поколение выбирает не только свое будущее, но и прошлое» [4, с. 265].

Традиционная культура является предметом изучения смежных областей социогуманитарного знания: этнографии и искусствоведения, истории и философии, мифологии и культурологии. К настоящему времени в ее определении как предмета научного исследования сложились разные авторские позиции, что обусловлено объективными причинами. А именно: этногенетическими различиями, закономерными проявлениями которых является множественность субкультур. В свою очередь, многообразие культурных традиций связано с множеством различных социально-политических, историко-экономических факторов.

По-разному определяются исследователями временные (хронологические) рамки традиционной культуры. Одни авторы, как, например, Б.С. Ерасов, связывают ее структуру и ценности с доиндустриальным обществом, хотя культурные традиции, культурное наследие, культурное достояние народа могут играть в дальнейшем значительную, хотя и противоречивую роль в процессе социокультурной модернизации при переходе к индустриальному и постиндустриальному обществам [3, с. 462-467]. Другие авторы, например, казахстанский философ Г. Шалабаева характеризуют традиционную культуру как явление локальных обществ. Эти аспекты динамики культуры определяются как явления разного исторического характера: традиционная и современная культуры, различия между которыми обусловлены «переходом от эпохи замкнутого существования локальных обществ к современной эпохе всеобщих связей и взаимодействий» [5, с. 15]. Третья группа ученых отстаивает «вечный» характер традиции как синонима культуры вообще. Так, российский культуролог К.В. Чистов считает, что переход «от доиндустриального общества к индустриальному и урбанизированному сопровождается не ликвидацией традиции как таковой или (что в этом случае одно и то же) культуры как таковой, а сменой одной системы традиций другой, одного типа культуры другим». Свою точку зрения К.В. Чистов обосновывает следующим образом: «Всякая трансмиссия текста, фольклорного или литературного, устного или закрепленного на письме, распространенного изустно, тиражированием рукописи или типографским способом изготовленной книги, есть традиция. Различие между ними — это различие в содержании того, что передается посредством прямой или опосредствованной коммуникации, в способах формирования такой трансмиссии, наборе стереотипов, темпе и способах их обновления» [6, с. 305].

Подобной точки зрения придерживается и Э. Маркарян, определяющий культурную традицию как «универсальный механизм», который благодаря «аккультурации и пространственно-временной трансмиссии жизненного опыта позволяет достигать необходимой для социальных организмов стабильности и прогрессивного развития», где «динамика культурной традиции — это постоянный процесс преодоления одних видов социально организованных стереотипов и образования новых. Он выступает в качестве стержня процесса социальной самоорганизации» [7, с. 155-169].

Исторически сложилось так, что на территории Казахстана традиционная культура функционирует в качестве истинного наследия. Она является в понимании как ее традиционных носителей, так и исследователей значимым явлением, актуальным в современном казахстанском обществе. При этом определение «традиционная культура» соотносится с кочевым (конно-кочевым) обществом, впитавшим в себя историю кочевых цивилизаций гуннов, тюрков и казахов.

Аргументируя данное положение, казахстанский исследователь Г. Садыкова предпринимает анализ музыкальных инструментов. В ходе изучения ею выявлено, что типологическое единство множества традиционных инструментов можно подразделить на две категории (по свойствам природных материалов). Первую категорию автор условно обозначила саз (в переводе с тюркского – глина). «Саз есть особое эмоциональное состояние человеческого духа, что запечатлелось в истории культуры человечества в мифах о происхождении человека из глины. Здесь вечный дух главенствует над преходящей материей, а потому главное в саз – это мягкий, ласкающий слух звукоидеал, культивирующий психологический и эмоциональный комфорт, духовно-душевное равновесие» [8, с. 10].

Итак, традиционная музыкальная культура – великий эмоционально-нравственный опыт человечества, такой вид человеческой деятельности, который создает целостную картину мира в единстве мысли и чувства. Ее специфика прослеживается в том, что она апеллирует, прежде всего, к чувствам, создает модель вселенной в системе эмоциональных образов, а не логических законов. Именно потому традиционная музыкальная культура имеет высокую ценность, ибо в ней живет бессмертное сердце человечества, та связь времен, которая сама Вечность.

Вместе с тем, «в действительности всегда соседствуют и сосуществуют традиционное и модернизаторское мышление, традиционные и модернизаторские жизненные ориентации. Весьма значительную роль в процессе модернизации, становления современного сознания играет сегодня традиционное са-

мосознание. Это связано с тем, что с разрушением традиционалистского социально-ментального континуума человек выпадает из общностей, в которые был включен естественно. В этой ситуации резко обостряется тяга людей к восстановлению национального единства, которое облегчило бы переживание чувства одиночества и ответственности» [10, с. 31]. Поэтому вопрос о судьбах традиционной культуры волнует и не может не волновать каждого, кто, так или иначе, задумывается над историческим бытием казахского народа – о его прошлом, настоящем и будущем.

Таким образом, традиция составляет неотъемлемую часть культурно-художественной жизни Республики Казахстан, что прослежено нами преимущественно на примере города Павлодара. Приведенный анализ с «ыл обызом» – это только один пример современного функционирования традиции.

#### Библиографический список

1. В Павлодаре открыли памятник Сатпаеву [Э/р]. – Р/д: <http://news.nur.kz/148675.html>
2. Кокумбаева, Л.А. Павлодар интеллектуальный // Проблемы сохранения и изучения культурного и природного наследия Прииртышья: материалы международной научно-практич. конф. – Павлодар, 2008. – Т. 1.
3. Ерасов, Б.С. Социальная культурология. – М., 2000.
4. Гофман, А.Б. Традиции // Культурология. XX век. Энциклопедия. – СПб., 1998. – Т. 2.
5. Шалабаева, Г.К. Постигание культуры: мировоззренческие парадигмы и исторические реалии Казахстана. – Алматы, 2001.
6. Чистов, К.В. Фольклор // Культурология. XX век. Энциклопедия. – СПб., 1998. – Т. 2.
7. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука. – М., 1983.
8. Садыкова, Г.Т. Казахская традиционная музыкальная культура в контексте социокультурной модернизации: автореф. дис. ... канд. филос. Наук. – Бишкек, 2011.

#### Bibliography

1. V Pavlodare otkrihli pamyatnik Satpaevu [Eh/r]. – R/d: <http://news.nur.kz/148675.html>
2. Kokumbaeva, L.A. Pavlodar intellektual'nyh // Problemy sokhraneniya i izucheniya kul'turnogo i prirodnogo naslediya Priirtishshya: materialih mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – Pavlodar, 2008. – T. 1.
3. Erasov, B.S. Social'naya kul'turologiya. – M., 2000.
4. Gofman, A.B. Tradicii // Kul'turologiya. KhKh vek. Ehnciklopediya. – SPb., 1998. – T. 2.
5. Shalabaeva, G.K. Postizhenie kul'turh: mirovozzrencheskie paradigmi i istoricheskie realii Kazakhstana. – Almatih, 2001.
6. Chistov, K.V. Fojklor // Kul'turologiya. KhKh vek. Ehnciklopediya. – SPb., 1998. – T. 2.
7. Markaryan, Eh.S. Teoriya kul'turh i sovremennaya nauka. – M., 1983.
8. Sadihkova, G.T. Kazakhskaya tradicionnaya muzihkajlnaya kul'tura v kontekste sociokul'turnoj modernizacii: avtoref. dis. ... kand. filoz. Nauk. – Bishkek, 2011.

Статья поступила в редакцию 06.06.13

УДК 7.06

*Raimbergenov A.I.* ART LIFE OF THE CITY OF AKTOBE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN. In article formation of culture and art life in the Kazakhstan city of Aktobe is considered. The factors promoting this development are shown, stages of construction and feature of formation of culture, art education and art in administrative the center of the Aktyubinsk area of the Republic of Kazakhstan are presented. Influence of the Russian culture on development of architecture, theatrical and exhibition activity is emphasized.

**Key words:** city map, fair, railroad, creative collectives, museum, artists, exhibitions.

*А.И. Раимбергенев, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru*

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЖИЗНЬ ГОРОДА АКТОБЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

В статье рассмотрено становление культуры и художественной жизни в казахстанском городе Актобе. Показаны факторы, способствующие этому развитию, представлены этапы строительства и особенности формирования культуры, художественного образования и искусства в административной центре Актыбинской области Республики Казахстан. Подчеркнуто влияние русской культуры на развитие архитектуры, театральной и выставочной деятельности.

**Ключевые слова:** план города, ярмарка, железная дорога, творческие коллективы, музей, художники, выставки.

Казахстанский город Актобе основан в 1869 году. О начале его строительстве сообщите «Биржевые ведомости» Санкт-Петербурга: «... мето под Актыбенское укрепление выбрано на левой стороне Илек в 180 верстах от Илецкой защиты и в 170 верстах от Ильинской станицы при устье реки Каргалы близ караванной дороги Оренбург – Казалинск...» [1, с. 5].

«Ак-тобе» означает «белая вершина». По преданию, на ней находилось древнее мусульманское захоронение – могила богатыря хана Карасаю. Первый генеральный план города Актобе (так назывался город до 1891 года, а затем Актыбинск, ныне

Актобе) был разработан в 1881 году. Согласно плану, северная часть города называлась Курмыш, восточная – Татарская слободка, южная, образованная переселенцами из России и Украины – Оторванка; часть города, где поселились железнодорожники из Подмосковья и Москвы, жители назвали Москвой. По переписи 1880 года в Актобе было 409 жителей, которые проживали в пяти деревянных и 33 саманных домах. По переписи 1897 года население Актыбинска увеличилось до 2,8 тыс. жителей. Отметим, что перепись населения 1989 года показала, что в Актыбинске проживает 248 тыс. человек [2].

В начале XX века, кроме жилой застройки, в Актюбинске были городской сад, синематограф «Триумф», мечеть, две церкви с церковно-приходской школой. С 1913 года в городе издавался двухнедельный литературно – экономический журнал «Актыбинский городской вестник». В 1884 году в Актыбе была открыта первая школа. В 1914 году была построена гостиница «Россия». В целом же город имел торговый характер, в нем действовали ветряные, водяные, паровые мельницы.

Культурному развитию города способствовало строительство железной дороги, связавшей Ташкент и Оренбург через Актыбинск. Таким образом, Актыбинск стал евразийским селением: Средняя Азия и Семиречье Казахстана получили сообщение с европейской частью России. К 1914 году в Актыбинске всего было 1580 домов: 25 каменных, 230 деревянных, 1325 саманных. Развитию торговли способствовала ежегодная Актыбинская осенняя ярмарка, дававшая свыше 10 млн. рублей оборота.

Актыбе – административный центр Актыбинской области, ныне в нем проживают более 300 тыс. человек. Город быстро развивается в условиях современных рыночных реформ. Культурная и художественная жизнь Актыбе в настоящее время многообразна. В городе имеется областной драматический театр с русской и казахской труппами, а также кукольный театр детской сказки. В художественной жизни города активно участвуют творческие группы и учреждения. Популярны детский танцевальный коллектив «Искорки» (городской Дворец школьников), выставочный зал, планетарий, областной историко-краеведческий музей, музей Героя Советского Союза Алии Молдагуловой, эстрадно-духовой оркестр (руководитель заслуженный артист Республики Казахстан В. Фоменко).

Актыбе – город поэтов и писателей, среди которых наибольшую известность имеют Г. Аймаханова, Е. Ашикбаев, Е. Тауанов, Т. Богачева, А. Кадырбаева, А. Утегенов, М. Мырзагулов. Актыбе – город художников, здесь живут и работают М. Луцин, А. Баяндин, С. Алимбетов, Ж. Кенбаев, М. Жаканов, Т. Тлеушев, Г. Глонин и другие.

Значительным явлением в художественной жизни Актыбе являются выставки, выставки-конкурсы, концептуальные, тематические разного масштаба выставки (городские, областные, республиканские, международные).

В городе сложилась традиция художественных выставок с демонстрацией экслибрисов. В июне 1998 года в Актыбе была организована главным редактором журнала «Польский экслибрис» И. Чосныка художественная выставка из 90 работ польской миниатюрной гравюры. Выставка была посвящена 130-летию города Актыбе. Экслибрис – традиционный экспонат художественной выставки в Актыбе. В 1999 году польский художник Ю. Батура организовал персональную выставку, посвятив ее юбилею города. Предыдущая традиционная республиканская выставка экслибрисов проходила в Алматы в 1986 году. Под покровительством акима (мэра) в городе Актыбе была проведена международная выставка-конкурс экслибриса, посвященная 100-летию Кудайберген Куановича Жубанова (19 декабря 1899 – 25 февраля 1938).

К.К. Жубанов — казахский ученый-языковед, филолог, общественный и государственный деятель, один из организаторов первой казахской Академии — Казахского филиала Академии наук СССР, чья жизнь уложилась в короткий отрезок с 1899 по 1938 годы, является одним из основоположников казахского языкознания и, в целом, казахстанской профессиональной науки. Труды К. Жубанова по языкознанию посвящены казахскому ал-

фавиту и вопросам орфографии. Основоположник казахской лингвистики, но и ученый, оставивший после себя немало трудов по литературоведению, искусству, педагогике. Его фундаментальные труды «Көмекші етістіктер мен күрделі етістіктер», «Қазақ тіліндегі біріккен сөздердің жасалуы», «Фонетика», «Жаңа грамматиканың жаңалықтары жайынан» и другие — достойный вклад в создание теории казахского языкознания. Он активно участвовал в создании казахской орфографии, основанной на латинском алфавите. Создал теорию казахского языка, написал крупные исследовательские труды по казахскому языку. К.К. Жубанов принадлежит к плеяде деятелей казахской культуры, таких как Сакен Сейфуллин, Ахмет Байтұрсынов, Санжар Асфендияров, Ильяс Джансугуров, Б. Майлин, Мұхтар Ауэзов и др.

Наследие К.К. Жубанова охватывает большой круг теоретических и практических проблем, многие из которых и поныне стоят перед казахстанской наукой. Его перу принадлежат первые учебники казахской грамматики для школ и вузов, монографии по казахской лингвистике, один из лучших, по оценке советского тюрколога-академика С.Е. Малова, для своего времени проектов латинизированного казахского алфавита, а также множество практических разработок по проблемам казахского языкознания и развития казахской культуры. Сейчас его работы широко используются учеными, преподавателями высших учебных заведений и средних школ Казахстана. На выставку, посвященную К. Жубанову, прислали работы 124 художника из 25 стран мира.

Выставки экслибриса – особенности художественной жизни города Актыбе Республики Казахстан.

В настоящее время значительным явлением культуры республики является областной историко-краеведческий музей города Актыбе, основанный в 1929 году. Его фонды уникальны и обильны. Экспозиции богаты, обладают значительной познавательной и эстетической ценностью. Музей активно посещается современными туристами из зарубежных стран.

Актыбинский областной историко-краеведческий музей расположен в здании – памятнике архитектуры 50-х годов XX столетия. Общая площадь его составляет 2220 кв. м, экспозиционная – 1550 кв.м. Музей является крупным научно-исследовательским и культурным центром Актыбинской области. Он организован по инициативе местных краеведов на базе школьного музея и находился на окраине города. В 1965 году музею было предоставлено постоянное помещение для экспозиции, для построения которой был заключен договор с Оренбургской художественной мастерской художественного фонда РСФСР. В мае 1967 года состоялось торжественное открытие экспозиции музея. В 1983-1985 гг. музей был закрыт на проведение капитального ремонта и построение новой экспозиции. Художественно-оформительские работы были проведены Свердловским творческо-производственным коллективом художественного фонда РСФСР. 5 июля 1986 года музей принял своих посетителей. Экспозиция музея занимает восемь залов. Фойе музея оформлено композицией из дерева – работой заслуженного деятеля искусств РК художника Бориса Пака, выполненной в скифском зверином стиле, основанном на мировоззрении древних насельников Казахстана сако-сарматских племен.

Таким образом, история города Актыбе и его современная художественная жизнь достойны научного исследования, результаты которого помогут определить взаимовлияние культур Казахстана и России.

#### Библиографический список

1. Актыбе 130 лет: буклет. – Актыбе, 1999.
2. Сагиндиков, Е. Мой светлый город // Актыбинский вестник. – 1999. – 15.04. – № 3.

#### Bibliography

1. Aktobe 130 let: buklet. – Aktobe, 1999.
2. Sagindikov, E. Moy svetlihyj gorod // Aktyubinskiy vestnik. – 1999. – 15.04. – № 3.

Статья поступила в редакцию 06.06.13

УДК 766:003.07

*Philippova M.G. TYPOGRAPHY AS PART OF AN INTERACTIVE ENVIRONMENT.* The article discusses the role of typography in the modern virtual environment provides a brief historical overview and provides a comparative analysis of kinetic and interactive typography. Also in the paper first proposed the scientific formulation of the term «interactive typography», indicated by the current trends and prospects of development of the field of design.

**Key words:** kinetic design, interactive typography, font, visual perception of graphical information.

**М.Г. Филиппова**, ст. преп. каф. теории и методики проектно-графических дисциплин художественно-графического факультета Шадринского гос. педагогического института, г. Шадринск,  
E-mail: aspirant-marina@yandex.ru

## ТИПОГРАФИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается роль и место типографики в современной виртуальной среде, представлен краткий исторический обзор и дается сравнительный анализ кинетической и интерактивной типографики. Также в работе впервые предложена научная формулировка термина «интерактивная типографика», обозначены актуальные тенденции и перспективы развития данной области дизайна.

**Ключевые слова:** кинетический дизайн, интерактивная типографика, шрифт, зрительное восприятие графической информации.

В начале XXI века в дизайне наметилась тенденция всеобщей интерактивности. Многие виды графической информации, ранее в конечной форме воспроизводимые на материальных носителях, перестали покидать виртуальную среду. Речь идет об электронных книгах, журналах, видеороликах, приложениях для мобильных телефонов и всем интернет-пространстве. Эти обстоятельства позволили развиваться новым формам типографики — кинетической и интерактивной. На сегодняшний день данная область шрифтового дизайна обладает наибольшим проектным потенциалом.

Термин «интерактивная типографика» появился сравнительно недавно и не имеет достаточной теоретической базы. Изучению аспектов данного явления и раскрытию содержания рассматриваемого понятия будет посвящена данная статья.

Внедрение интерактивных средств в окружающую нас действительность в последние годы приобрело массовый характер. Суть этого явления сводится к взаимодействию между человеком и видами графической информации посредством компьютерных систем. Типографика в данном контексте трансформировалась в качественно новую мобильную форму печатного текста.

Исторически интерактивная типографика является эволюционной ветвью кинетического искусства (от греч. Kineticos — «приводящий в движение»). Зародилось оно в 20-х годах XX столетия как вид пластического искусства, в основе которого лежит идея движения формы посредством внешнего физического или механического воздействия. Наиболее знаменитые работы этого периода — проект «Памятник III Интернационалу» В. Татлина (1920), проект памятника Колумбу К. Мельникова (1929) и др. Своего расцвета данное направление достигло в 1950-60-е гг. (тогда же появился и термин) [1]. Примерно в это же время кинетическое искусство начинает распространяться и на области графического дизайна. Естественно, возникновение моушн-дизайна (англ. motion — «движение») частью которого и является кинетическая типографика, в первую очередь обязано кинематографу [2].

Первой картиной, использовавшей в своих титрах кинетическую типографику, традиционно считается фильм режиссера Альфреда Хичкока «На север через северо-запад» (North by

Northwest, 1959). Сейчас эффекты с движущимся текстом кажутся нам примитивными и незаслуживающими внимания, но на тот момент это был революционный шаг в дизайне. Автором титров был Сол Басс (Saul Bass), известный американский дизайнер, работавший с Хичкоком и в дальнейшем (рис. 1), [3].

Стоит так же отметить, что пример анимированных букв был впервые создан ещё в 1899 году в рекламной работе талантливейшего французского режиссера Жорджа Мельеса.

Долгое время область использования кинетической типографики ограничивалась все теми же титрами и информационной бегущей строкой. Но в начале 1980-х годов особенности визуального восприятия информации попали в сферу пристального внимания психологов. С начала 1990-х годов ведущую роль в изучении свойств кинетической типографики занимает университет Карнеги-Меллона (Carnegie Mellon University), США. Их исследования сконцентрированы в области разработки инструментов коммуникации в дизайне и проектировании цифровых средств связи. В частности, доцент кафедры Сугуру Ишезаке (Suguru Ishizaki), ведущий специалист данного направления, занимается исследованием изменения восприятия письменного текста при воспроизведении его с помощью анимации [4].

Хорошо известен метод быстрой последовательной визуальной презентации текста (Rapid Serial Visual Presentation, RSVP) [5], позволяющий на ограниченном пространстве небольшого дисплея посредством последовательной демонстрации слов передавать большой объем текста. Исследования показали, что помимо адаптации к современным мобильным устройствам данный метод дает возможность увеличить скорость считывания информации на 33% без существенной потери понимания материала [6].

Линейная протяженность во времени и срежиссированность повествования — два качественных отличия визуализированного текста от напечатанного. В отличие от «классического» вида подачи материала, где информация может считываться выборочно и в произвольной последовательности, при анимированной форме представления сообщения реципиент выступает в роли пассивного зрителя. Наиболее активное применение в наши дни кинетическая типографика нашла в телевизионных роликах, создании титр, музыкальных клипов, рекламных посланий.



Рис. 1. Кадры из титров к фильму «На север через северо-запад». Движущиеся во встречных направлениях части фраз производят впечатление бега, погони. Таким образом, дают нам намек на содержание и погружают в атмосферу будущего фильма. При этом смысл фраз носит справочный характер

ниях. «Развитие во времени – неотъемлемая часть нашего существования, наиболее наглядно проявляется в движении и подосознательно связывается с естественной средой (в реальном мире любой движущийся объект неосознанно воспринимается как живой). Донесение информации посредством изменения во времени – одно из важнейших преимуществ видеоизображения или анимации, позволяющее рассказать больше меньшими средствами и один из основных инструментов современных визуальных коммуникаций» [7, с. 15].

Анимированный текст обладает огромнейшим потенциалом эмоционального воздействия на зрителя. Помимо традиционных правил типографики описывающих причинно-следственные связи поведения акцидентных шрифтов в заголовках, логотипах и разнообразной рекламной полиграфии характер движения надписи подосознательно связывается с манерами поведения человека, приписывая шрифту соответствующий психологический портрет (рис. 2).

«Видеотехнологии (и их продолжение в компьютерных технологиях) оказали огромное влияние и на классическую «статическую» картинку в графическом дизайне. «Экранная эстетика» стала одним из ведущих мотивов второй глобальной парадигмы 20 века — постмодернизма. Визуальное буйство и многослойность в оформлении телеканалов, растровые компьютерные шрифты и фактура изображений в низком разрешении нашли свое отражение в принципиально другой среде — полиграфии, где до сих пор в основном царствовали каноны типографики модернизма» [7, с. 14]. Если говорить о современном потенциале использования кинетической типографики, то нельзя не упомянуть о инфографике. Цельный текст и его отдельные буквы способны отражать статистические данные через свое перемещение в пространстве экрана, увеличение и уменьшение в размере, искажения и т.д. Подобный визуальный прием более наглядно демонстрирует динамику роста и развития чем традиционные графики и диаграммы. При этом скучный в большинстве своем презентационный материал благодаря симбиозу текстовой информации и кинетики становится более содержательным и комфортным для восприятия.

Типографика есть графическое оформление печатного текста посредством набора и верстки, моделирование облика произведений печати [8; 9]. В данном контексте кинетическая типографика — это художественное оформление типографского

текста посредством анимации, служащее для передачи эмоций и особой авторской идеи зрителю. Сложилась определенная традиция различать два вида кинетической типографики — «жидкую» и «движущуюся». В «жидкой» буквы и слова видоизменяются, трансформируются, оставаясь при этом на одном месте, в «движущейся» же они дополнительно могут перемещаться в пространстве экрана. Первый вид анимированной типографики является прямым развитием метода RSVP и как следствие обладает всеми присущими данному методу свойствами. Вторая форма кинетической типографики, используя потенциал современных электронных технологий, вылилась в новую на сегодняшний день область проектной деятельности — интерактивный дизайн.

Как правило, графический дизайн воспроизводит информацию на традиционных материальных носителях, таких как бумага или пленка, поэтому сообщение может быть сохранено и передано в неизменной форме. With interactive media and continuously updated information, communication entails a new, more dynamic set of design problems. Пространство виртуальной среды оперирует интерактивными средствами массовой информации, характеризующимися её постоянным обновлением, коммуникацией в формате диалога, возможностью персональной адаптации графического оформления в соответствии с художественными предпочтениями пользователя. Данные аспекты ставят перед дизайнерами новые задачи, сводящиеся к организации алгоритмов взаимодействия пользователя и интерфейса, визуального отражения процесса коммуникации, передаче через данный диалог дополнительного содержания. Мы говорим о новом виде проектной деятельности — дизайне взаимодействия. «Интерактивный дизайн – это не какая-либо форма или структура, а что-то более эфемерное – это, скорее, понятие того «почему» и «когда», а не «что» и «как» [10].

Кинетическая и интерактивная типографики являются родственными, но не тождественными терминами. Разница между понятиями заключается в том, что кинетическая типографика представляет собой текст, который движется по заранее заданному сценарию, интерактивная же — представляет собой текст, приходящий в движение после воздействия на него пользователя. На основе анализа вышеизложенного материала можно сделать вывод, что *интерактивная типографика — это разновидность кинетической типографики, изменяющей во времени свою фор-*



Рис. 2. Кадры из титров к фильму «Из России с любовью» (режиссер Теренс Янг, автор титров Роберт Браунджон, 1963 г.). Проекция изображения на танцующие модели дала очень эффектный результат — текст приобрел плавучесть, обольстительную притягательность, его движение завораживает. Прием использования человеческого тела в качестве проектного экрана использовался в титрах «Бондианы» в последующем еще не раз, но никогда позже это не давало столь гармоничного эмоционального слияния

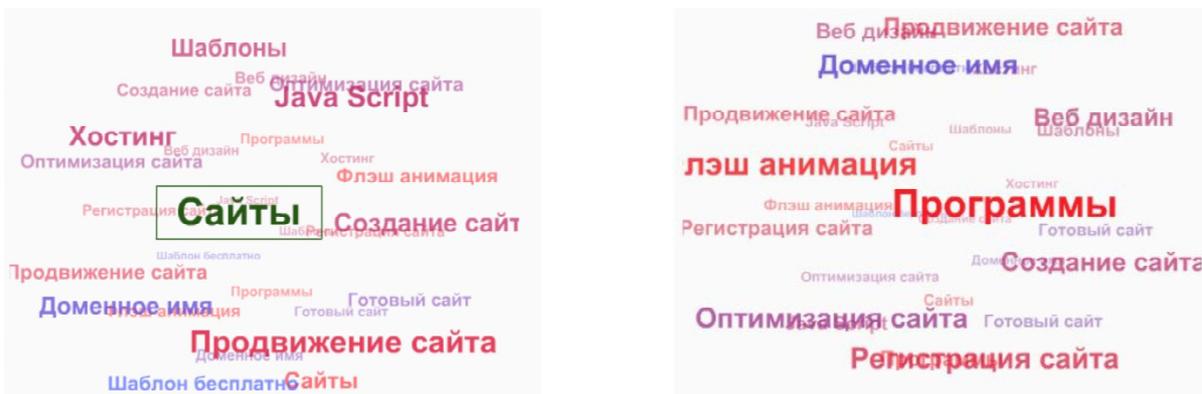


Рис. 3. Интерактивная типографика превращает пассивного читателя в активного пользователя. В современном информационно и материально изобилующем мире нам важна возможность самостоятельного выбора, адаптации среды (в том числе и виртуальной) под собственные предпочтения. Не менее существенна и визуализация взаимодействия с системой, мобильность, скорость получения информации



Рис. 4. Интерактивная инсталляция «С целью контроля / In Order to Control», турецкой многопрофильной студии NOTA BENE для фестиваля Freemote'11 & Fiber Festival, Нидерланды. Установка: «Все, что является законным, не всегда справедливо. Все что является справедливым не всегда законно». Текст, предлагающий подискутировать на тему этики и морали, проецировался на пол. Людям, желающим его прочесть, приходилось входить в текстовое пространство, материализуя при этом на стене свое отражение, что и служило началом процесса взаимодействия [11]

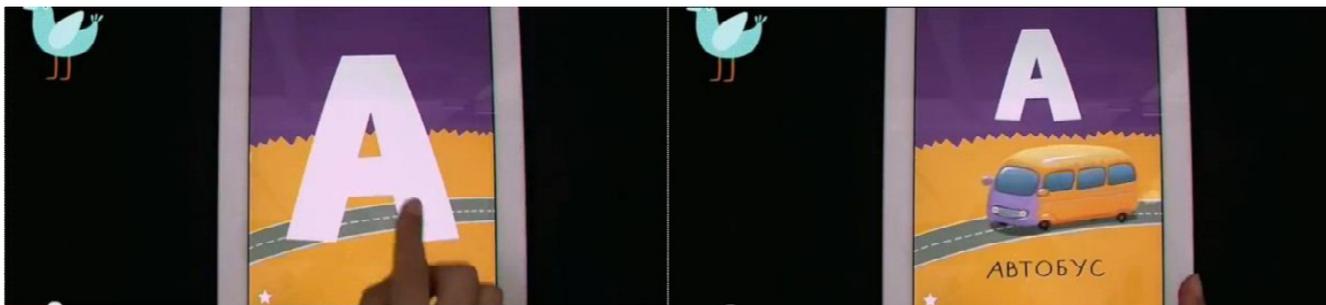


Рис. 5. Мобильное приложение «Живая Азбука», разработчик Оксана Гривина. Дети очень легко адаптируются к современным электронным новинкам, и это подталкивает разработчиков мобильных приложений к созданию развивающих игр на основе сенсорных технологий. В данном случае алгоритмы несложных детских задачек, основанные на действиях «нажми», «перемести», «проведи» идеально вписались в возможности планшетных устройств

му, размер, цвет и положение в пространстве в результате воздействия на неё пользователя. При этом целью данного взаимодействия является не только создание визуальных эффектов и привлечение внимания зрителей, но и сообщение дополнительного содержания, не выявляемого в статичной картинке.

Характерным примером использования интерактивной типографики в виртуальном пространстве может стать «Облако тегов» — визуального представления ключевых слов применяемых на сайте. Динамичный формат отображаемых категорий представляет собой элемент навигации в виде гиперссылок разного размера и, иногда, цвета, причём размер тем больше, чем больше объём данной категории (чем чаще используется тег) (рис. 3).

Видеоинсталляция — ещё одна область использования возможностей интерактивной типографики, благодаря эффекту eye-

stopper потенциально интересна рекламным дизайнерам и может использоваться как в коммерческих, так и социальных проектах. Текст в данном случае выступает как двухуровневая система кодирования информации — через сумму условных знаков (букв) и визуальный контекст (графику, цвет, механизм взаимодействия) (рис. 4).

«В качестве основного достоинства интерактивной среды можно указать возможность сочетания в одном пространстве двух разных систем подачи информации — статической текстовой и динамической аудиовизуальной, благодаря чему реализуется комплексный подход к раскрытию любой темы» [7, с. 15]. Принцип взаимодействия пользователя и интерфейса приводящего к определённому результату, на основе которого базируется интерактивная типографика как явление, органично вписывается в концепции обучающих и развивающих игр. Например, «Живая Азбука», приложение для iPad (рис. 5), [12].

Говоря о тенденциях в отношении дальнейшего развития типографики, можно с большой долей вероятности предположить, что шрифт будет продолжать адаптироваться к новым технологиям. Тенденция «слияния» реальных и виртуальных миров приводит ко все большему проникновению в нашу повседневность сенсорных экранов, позволяющих имитировать прямой контакт с программами. Достаточно давно (по современным меркам) известна функция написания текста при помощи стилуса. Стремление к имитации физической реальности привели к появлению технологии Tesla Touch, позволяющей через изменение силы электростатического трения между пальцами и сенсорным экраном ощущать различные текстуры поверхности, и трансформирующихся панелей от компании Tactus. Эти технологии, безусловно, в будущем обогатят функциональные и художественные возможности типографики, сделают тактильную информацию не только новой «игрушкой» для большинства пользователей, но и адаптируют электронные устройства для людей с плохим зрением.

В заключении хотелось бы отметить, что восприятие текста на традиционном бумажном носителе и дисплее современного цифрового устройства имеет ряд значительных отличий. Подробно данная тема рассмотрена в диссертационном исследовании Д.А. Золотарева «Дизайн печатных изданий в интерактивной среде» [7]. В рамках нашей статьи мы лишь ограничимся упоминанием отдельных аспектов затрагивающих непосред-

ственно тему типографики. В первую очередь стоит сказать, что все правила, принципы и традиции, сформировавшиеся за более чем пятисотлетнюю историю существования печатного текста в полной мере применимы и для его виртуального формата. Расширение возможностей «закранного» текста связано, прежде всего, с иллюзорной безграничностью пространства интерактивной среды. Это в свою очередь выражается в возможности масштабирования, как всего содержимого документа, так и его текстовой части, а также в отсутствии фиксированных размеров страниц, пропорций, объема и настраивание этих параметров под индивидуальные предпочтения пользователя. Еще одним весомым отличием электронного информационного носителя от бумажного является структурная особенность, а именно возможность создания на странице сложной навигации и перекрестных гиперссылок. К третьему важнейшему аспекту относится совмещение в рамках одного документа или страницы различных форматов воспроизведения информации — статичной, интерактивной, аудио и видео. И, наконец, существенным отличием электронной страницы от бумажной является мобильность размещенной на ней информации, её постоянная изменчивость. Все эти аспекты позволяют на новом уровне управлять вниманием пользователя, улучшают коммуникацию между участниками, изменяют формы информационного потребления, одновременно усложняя структуру пространства, процесс его проектирования и в частности, работу с типографикой.

#### Библиографический список

1. Можейко, М. А. Кинетическое искусство 50-60-х гг. [Э/р]. — Р/д: <http://visaginat.narod.ru/POST/kin.htm>
2. Куренков, А. Что такое моушн-дизайн, дискуссия от 22 ноября 2009 // [kAk] [Э/р]. — Р/д: <http://kak.ru/columns/moveit/a9476/>
3. Кинетическая типографика. — Ч. 1 [Э/р]. — Р/д: <http://www.movienations.com/article/78> (26.02.2013)
4. Сугуру Ишезаке (Suguru Ishizaki): биография [Э/р]. — Р/д: <http://www.cmu.edu/hss/english/news/2012/suguru-ishizaki-wins-2011-joenk-award.html>
5. Potter, M.C. Быстрое серийный визуального представления (RSVP): метод изучения языка обработки. Rapid serial visual presentation (RSVP): A method for studying language processing. В D. Kieras & M. Just (Ред.), *Новые методы в понимании прочитанного исследования*. In D. Kieras & M. Just (Eds.), *New methods in reading comprehension research*. — Hillsdale, Нью-Джерси. Erlbaum Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. Цуквист, Г. Adaptive Rapid Serial Visual Presentation / Gustav Цуквист, Master's Thesis, Language Engineering Programme, Department of Linguistics, Uppsala University, December 2001.
7. Золотарев, Д.А. Дизайн печатных изданий в интерактивной среде: автореф. дис. ... канд. иск. наук. — Екатеринбург, 2012.
8. Чихольд, Я. Новая типографика. Руководство для современного дизайнера; пер. с нем. Л. Якубсона. — М., — 2001.
9. Рудер, Э. Типографика. Руководство по оформлению. — М., 1982.
10. Дэвид Малауф Основы интерактивного дизайна [Э/р]. — Р/д: [http://artpeter.com/interactive\\_design/](http://artpeter.com/interactive_design/)
11. Burak Güçge. In Order to Control // Nota Bene visual [Э/р]. — Р/д: <http://notabenevisual.com/interactive-typographic-installation/>
12. Гривина, О. Живая азбука // Third Bird Party! [Э/р]. — Р/д: <http://www.thirdbirdparty.com/>
13. Кожухова, Е. Дэвид Карсон — могильщик типографики. По материалам книг The End Of Print (1995 г.) и Ray Gun Out Of Control (1997 г.), а также журнала Ray Gun (1995-1997 гг.) [Э/р]. — Р/д: <http://hostinfo.ru/articles/web/rubric48/rubric49/1368>
14. 21 блестящий пример кинетической типографики [Э/р]. — Р/д: <http://net-scout.ru/21-blestyashij-primer-kineticheskoy-tipografiki>

#### Bibliography

1. Mozheyjko, M. A. Kineticheskoe iskusstvo 50-60-kh gg. [Eh/r]. — R/d: <http://visaginat.narod.ru/POST/kin.htm>
2. Kurenkov, A. Chto takoe moushn-dizayjn, diskussiya ot 22 noyabrya 2009 // [kAk] [Eh/r]. — R/d: <http://kak.ru/columns/moveit/a9476/>
3. Kineticheskaya tipografika. — Ch. 1 [Eh/r]. — R/d: <http://www.movienations.com/article/78> (26.02.2013)
4. Suguru Ishizake (Suguru Ishizaki): biografiya [Eh/r]. — R/d: <http://www.cmu.edu/hss/english/news/2012/suguru-ishizaki-wins-2011-joenk-award.html>
5. Potter, M.C. Rapid serial visual presentation (RSVP): A method for studying language processing. In D. Kieras & M. Just (Eds.), *New methods in reading comprehension research*. — Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. Oquist, G. Adaptive Rapid Serial Visual Presentation / Gustav Oquist, Master's Thesis, Language Engineering Programme, Department of Linguistics, Uppsala University, December 2001.
7. Zolotarev, D.A. Dizayjn pechatnikh izdaniy v interaktivnoy srede: avtoref. dis. ... kand. isk. nauk. — Ekaterinburg, 2012.
8. Chikholdj, Ya. Novaya tipografika. Rukovodstvo dlya sovremennogo dizajnera; per. s nem. L. Yakubsona. — M., — 2001.
9. Ruder, Eh. Tipografika. Rukovodstvo po oformleniyu. — M., 1982.
10. Dehvid Malauf Osnovih interaktivnogo dizajjna [Eh/r]. — R/d: [http://artpeter.com/interactive\\_design/](http://artpeter.com/interactive_design/)
11. Burak Golge. In Order to Control // Nota Bene visual [Eh/r]. — R/d: <http://notabenevisual.com/interactive-typographic-installation/>
12. Grivina, O. Zhivaya azbuka // Third Bird Party! [Eh/r]. — R/d: <http://www.thirdbirdparty.com/>
13. Kozhukhova, E. Dehvid Karson — mogiljshhik tipografiki. Po materialam knig The End Of Print (1995 g.) i Ray Gun Out Of Control (1997 g.), a takzhe zhurnal Ray Gun (1995-1997 gg.) [Eh/r]. — R/d: <http://hostinfo.ru/articles/web/rubric48/rubric49/1368>
14. 21 blestyatshij primer kineticheskoy tipografiki [Eh/r]. — R/d: <http://net-scout.ru/21-blestyashij-primer-kineticheskoy-tipografiki>

Статья поступила в редакцию 11.07.13

УДК 785.161.(571.17)

**Harsenyuk O.N. PAGES OF HISTORY KUZBASS JAZZ: DEVELOPMENT PROBLEMS.** The article highlights the stages of development of pop – jazz music in the Kuzbass in the context of the problems that arose at the turn of the century. It must be recognized that in today's time of jazz music, in spite of keen interest to her audience is not in the best position: significantly reduced the number of jazz ensembles, orchestras, ceased operations a number of jazz clubs. All this causes insufficient promotion of original art. Such a situation generally has a negative impact on the upbringing of the young generation of musicians pop-jazz direction, which, in turn, led to a reduction in the number of entrants in the music educational institutions. The article suggests ways to solve this problem.

**Key words:** **entrant, ensemble, big-band, jazz, jazz performance, education, band, bandstand.**

**О.Н. Харсенюк, доц. каф. эстрадного оркестра и ансамбля ФГБОУ ВПО «Кемеровский гос. университет культуры и искусств», г. Кемерово, E-mail: harsenyuk@mail.ru**

## СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ КУЗБАССКОГО ДЖАЗА: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

В работе освещаются этапы развития эстрадно-джазового музыкального искусства в Кузбассе в контексте проблем, возникших на рубеже веков. Необходимо признать, что в сегодняшнее время джазовая музыка, несмотря на живой интерес к ней слушателей, находится не в лучшем положении: значительно сократилось число джазовых ансамблей, оркестров, прекратили свою деятельность ряд джазовых клубов. Все это становится причиной недостаточной популяризации самобытного искусства. Подобная ситуация в целом негативно сказывается и на воспитании молодого поколения музыкантов эстрадно-джазового направления, что, в свою очередь, привело к сокращению числа абитуриентов, поступающих в музыкальные образовательные учреждения. В статье предлагаются пути решения данной проблемы.

**Ключевые слова:** ансамбль, биг-бэнд, джаз, джазовое исполнительство, образование, оркестр, эстрада.

В кузбасской эстраде (здесь и далее имеется в виду искусство музыкальной эстрады, развивающееся в Кемеровской области) в 1920-30-е годы совершались процессы, во многом сходные с теми, что происходили в музыкальной культуре России. Особой популярностью пользовалась массовая песня, поэтому слияние песни и джаза ярко отобразилось в музыке тех лет. По причине отсутствия четкого разграничения популярной и джазовой музыки в это время джазом называли всю легкую музыку. В репертуаре оркестров звучали песни развлекательного характера, танцевальные мелодии, оркестровые пьесы А. Цфасмана, А. Варламова, В. Кнушевицкого. В 1930-е годы в Кузбассе побывали с концертами оркестры В. Кнушевицкого, Л. Утесова. Концертные выступления популярных отечественных оркестров оказали значительное влияние на создание эстрадных оркестров, ансамблей при клубах, Дворцах культуры, кинотеатрах городов области. История больших эстрадных оркестров Кузбасса началась в 1934 году, когда при клубе «Кемеровокомбинатстрой» М. Барсуковым был создан коллектив, исполнявший эстрадную музыку. Характерной чертой этого коллектива было использование традиционных для эстрадного оркестра инструментов (труб, тромбон, саксофонов) наряду с инструментами народными (домра, мандолина).

В 1936 году в городе Новокузнецке в кинотеатре «Коммунар» под руководством саксофониста А. Кобриня был организован эстрадный оркестр. В его составе играли С. Пагодаев (I труба), П. Вараксин (II труба), Н. Пономарев (I саксофон), М. Розенберг (саксофон-тенор), А. Познеев (тромбон), И. Малиновская (фортепиано), Митин (ударные), Б. Галыгин (контрабас), И. Яровенко (скрипка). Впоследствии их сменило другое поколение музыкантов: П. Вараксин (труба), М. Кремер (труба), Н. Распопин (тромбон), В. Тарский (саксофон-альт, кларнет), М. Гольцкелер (скрипка), В. Иллинарский (скрипка), М. Берестова (фортепиано), И. Игрени (контрабас).

А. Чеблаков (ударные). Оркестр кинотеатра «Коммунар» был не просто «нагрузкой» к «важнейшему из искусств», это был мощный аккумулятор духовности в те трудные годы. [1, с. 9]. В 1937 году в кемеровском кинотеатре «Москва», под руководством Н. Пономарева (затем Б. Галыгина) начал свой долгий творческий путь – просуществовал почти 50 лет! – эстрадный оркестр. Концерты перед сеансами были очень популярны у жителей города. Джаз-оркестр концертировал не только в городе, но и в области. В первом составе оркестра участвовали как профессиональные, так и самодеятельные музыканты: П. Карпов – I труба, Г. Карпов – II труба, И. Мелюковский – тромбон, Н. Пономарев – I саксофон-альт, Гершкович – II саксофон-альт, М. Розенберг – саксофон-тенор, Б. Галыгин – контрабас, Е. Тулянкина – фортепиано, Д. Путинцев – ударные. Выступления оркестра в других городах области, популяризация джазовой музыки, отчасти повлияли на джазовый климат области. Подобные оркестры начали создаваться в других городах Кузбасса: в 1938 – в кинотеатре им. Островского г. Прокопьевска (руководитель В. Пржеволоцкий, затем М. Зинченко). В оркестре играли А. Лизке, В. Распопин, И. Грибанов (трубы), В. Кузнецов, (саксофон-альт), Л. Елёткин (саксофон-альт), В. Кох (саксофон-тенор), В. Ашухин (тромбон), Б. Клейменов, В. Шихарев (контрабас), В. Незнамов, В. Савичев (ударные). В последствии оркестры были сформированы в кинотеатре «Победа» г. Ленин-

ска-Кузнецкого (руководитель П. Глазков), в 1947 – в кинотеатре Анжеро-Судженска (руководитель И. Патрушев).

С 1949 года духовой оркестр в Кемеровском цирке был постепенно преобразован в эстрадный – сформирована группа саксофонов, усилена группа тромбон и ритм-секция. Вначале оркестр возглавляли дирижеры-гастролеры из Москвы, затем М. Муратов, М. Факторович, В. Хвилько [2, с. 174]. Многие годы цирк являлся центральным местом общения джазовых музыкантов, выполняя функцию джаз-клуба и являясь его предтечей. Одними из первых участников эстрадного оркестра были Б. Смит, В. Самусенков, В. Чеботарев – трубы, В. Кочегаров – саксофон-тенор, В. Мартыненко – саксофон-тенор, Л. Дровнин – тромбон, Ф. Фуксон – скрипка, М. Каретин – фортепиано, Г. Александров – гитара, Н. Галанин – ударные.

После постановления ЦК ВКП (б) «Об опере «Великая дружба»» в 1948 году для джазовой музыки наступили не лучшие времена. Оркестры постепенно сворачивают свою деятельность, закрываются. Последним из оркестров в кинотеатрах области прекратил свое существование эстрадный оркестр в Прокопьевске. Но в конце 1950-х годов, с наступлением политической оттепели, начался своеобразный ренессанс джаза. Ряды кузбасских джазменов пополняются новым поколением более профессиональных и подготовленных музыкантов имеющих опыт исполнительства в джазовых стилях, характеризующихся более сложной гармонической основой, фразировкой, развитой импровизационностью. Оркестры, ансамбли различных составов осуществляли концертную деятельность в кинотеатрах «Коммунар», «Октябрь», им. Островского, во Дворцах культуры алюминщиков, железнодорожников, им. Калинина, завода шахтной автоматики, им. Ворошилова, во Дворце культуры «Комсомолец». Джазовые ансамбли играли в кафе и ресторанах, на танцплощадках городов области. В оркестрах играли самодеятельные (что было обычным делом), начинающие и опытные музыканты, имевшие стаж работы в филармонических джазовых коллективах О. Лундстрема, В. Людвиковского.

В 1966 году в кинотеатре «Москва» областного центра большой состав оркестра был преобразован в джазовый ансамбль «Кинотеатр Москва-66» («КТМ-66»). Пионерами этого коллектива были одаренные музыканты: В. Зыков (труба), В. Турчанинов (саксофон), В. Чернов (саксофон), В. Уфимцев (саксофон), В. Мягих (фортепиано), В. Бевз (гитара), В. Арефьев (ударные), С. Шураков (контрабас), Г. Караваева (вокал).

В середине 1960-х годов при ДК им. 50-летия Октября талантливый аранжировщиком А. Антоновым был создан биг-бэнд, репертуар которого базировался на традиционной джазовой музыке, авторских пьесах и аранжировках руководителя. Впоследствии А. Антонов руководил оркестром ДК ПО «Химпром» (в дальнейшем с оркестром работали Л. Песковский, С. Карпачев). В тоже время успешно функционировали эстрадные коллективы, организованные при предприятиях области: оркестры ДК шахтеров г. Кемерово, клуба завода «Карболит», ДК Беловской ГРЭС, клуба треста «Юрганпромстрой» г. Юрги, ДК Новокемеровского химкомбината, клуба КУЗНИИ г. Прокопьевска. В последующем десятилетии (в 70-е годы) на сценах художественной самодеятельности свои творческие достижения достойно демонстрировали эстрадные оркестры ДК строителей Кемерово (руководитель В. Алексеев), клуба «Ударник» г. Кемерово.

во (руководитель В. Хвилько), ДК Кировского района Кемерово (руководитель М. Факторович), ДК ПО «Азот» (руководитель В. Чеботарев), ДК Запсиба (руководитель В. Сучков), Прокопьевский эстрадный оркестр под управлением Х. Маркуса, ДК «Энергетик» г. Белова (руководитель Ю. Шелковников), ДК «Победа» г. Юрги (руководитель В. Пешков).

Оркестр ДК ПО «Азот» под управлением В. Хвилько был организован в октябре 1975 года. В нем играли преподаватели и студенты музыкальных учебных заведений, музыканты из оркестра театра оперетты Кузбасса, Кемеровского цирка, любители. В репертуар включались лучшие произведения советских и зарубежных композиторов, джазовая классика [3, с. 14]. Став лауреатом джазового фестиваля «Новосибирск-77» коллектив был награжден грамотой Кемеровского обкома комсомола и поездкой в Венгрию, где дал ряд концертов. В 1980 и 1981 годах оркестр – лауреат джазовых фестивалей в Красноярске. Жюри отмечало высокий профессионализм оркестрантов, темпераментность игры, яркую эмоциональность.

В 1972-1974 годы при Кемеровском горкоме комсомола под президентством А. Воликова (вице-президент В.В. Арефьев) работал джаз-клуб. Усилиями клуба был организован городской биг-бэнд, также на его базе возникло множество джазовых ансамблей, проводились джазовые концерты и фестивали. Вскоре клуб распался, но в начале 1980-х годов в Кемерово и Новокузнецке создаются джаз-клубы «Тутти» и «Геликон», которые проводят джазовые фестивали, семинары в своих городах, приглашая на них известных отечественных музыкантов.

В 1990-е годы в связи с ухудшением экономической ситуации в стране кардинально изменились и условия для деятельности творческих коллективов – большинство эстрадно-джазовых оркестров прекратили свое существование, Кемеровский джаз-клуб был лишен финансовой поддержки, что не позволяло организовывать проведение джазовых фестивалей.

Ухудшение джазового «климата» в Кузбассе обусловлено определенными проблемами в сфере любительского творчества и системе музыкального образования. Следует признать, что отечественное массовое любительское творчество практически отсутствует, и с его утратой в настоящее время ведут свою деятельность в основном муниципальные и учебные музыкальные коллективы. В первые десятилетия 2000-х в Кузбассе функционируют несколько больших эстрадно-джазовых оркестров: «Новый Кузнецкий биг-бэнд» (г. Новокузнецк, руководитель А. Кабанов), эстрадный оркестр КемГУКИ (г. Кемерово, руководитель В. Хвилько), эстрадный оркестр МУ «Центральный Дворец культуры» (г. Белово, руководитель С. Ильин), эстрадно-духовой оркестр ДК им. Артема (г. Прокопьевск, руководитель Н. Дурновцев), Муниципальный эстрадно-симфонический оркестр МУ ДК «Алюминщик» (г. Новокузнецк, руководитель В. Василин), эстрадные оркестры Кемеровского и Новокузнецкого цирков. Из стабильно концертирующих джазовых ансамблей можно назвать «Кузнецкий дискленд» джазового клуба «Геликон» (г. Новокузнецк, руководитель О. Зарыпов) и ансамбль «Престо» ДК молодежи (г. Кемерово, руководитель А. Сбитнев). Для индустриального и активно развивающегося региона такого количества коллективов чрезвычайно мало, тем не менее, и эта малая толика джазового исполнительства испытывает значительные трудности. В числе наиболее важных – недоукомплектованность оркестров по причине отсутствия музыкантов определенной специальности; отсутствие финансирования (оркестры новокузнецкого и кемеровского цирков вынуждены работать минимальными составами), другие.

Несмотря на плодотворную деятельность указанных коллективов, они не в состоянии решить в полной мере и проблемы музыкально-эстетического воспитания. Юное поколение проявляет недостаточный интерес к эстрадно-джазовой музыке. Хотя еще в недалеком прошлом нашей страны самостоятельные и любительские музыкальные коллективы функционировали при общеобразовательных школах, профессиональных училищах, институтах, привлекали огромное количество молодых слушателей, многие из которых затем продолжали свое обучение в музыкальных образовательных учреждениях. Как обязательно было введено и участие в репетициях творческих коллективов. Кстати, от этой практики не отказались образовательные системы некоторых стран и в наши дни.

Неблагоприятное влияние на развитие эстрадно-джазовой музыки оказало прекращение деятельности домов творчества, Дворцов культуры, служивших многие десятилетия базой для создания эстрадно-джазовых коллективов. Подобная ситуация

сложилась и в сфере начального музыкального образования. Количество детских школ искусств за последние два десятилетия сократилось на 1189, утратив при этом свой первоначальный статус. Напомним, что законодательство об образовании ныне относит Детскую школу искусств к учреждениям дополнительного образования детей, уравнивая ее с кружками самодеятельного творчества клубами по интересам, студиям. Это противоречит сохранению российской уникальной системы подготовки профессиональных кадров для отрасли культуры и искусства (детская школа искусств – училище – вуз), и поныне не имеющей аналогов в мировом образовательном пространстве.

Необходимость возрождения утраченных традиций очевидна, ибо они отвечают требованиям современности, и могут реализоваться посредством разработки определенных программ, как учебными заведениями, так и предприятиями. Как положительное явление отметим, что в начале 2000-х годов Министерство культуры РФ разработало примерные учебные планы для Детских школ искусств, в которых отражены многолетние традиции в обучении детей. Но по причине своего рекомендательного характера эти учебные планы не могут быть основным критерием оценки качества образования при государственной аккредитации, а обязательных учебных планов или федеральных требований к учебному процессу законодательство для Детских школ искусств не предусматривает. Всё это привело к тому, что процедура государственной аккредитации проходит в Детских школах искусств формально, поскольку она не в состоянии дать оценку качества реализуемых в Детских школах искусств образовательных программ [4].

Недостаточное финансирование Детских школ искусств приводит к сокращению в учебных планах дорогостоящих предметов, основанных на индивидуальной форме обучения (вокал, игра на музыкальных инструментах и другое). Такие тенденции стали приводить к разрушению профессиональной направленности в обучении детей и приближать деятельность Детских школ искусств к целям и задачам клубной деятельности, кружков, творческих секций. То есть, Детские школы искусств стали заниматься общеэстетическим развитием, а профессиональная составляющая стала исчезать. Статус Детской школы искусств как учреждения дополнительного образования детей ведёт к утрате у преподавателя нацеленности на подготовку из выпускника школы будущего абитуриента музыкального, хореографического или художественного училища, владеющего необходимыми навыками и умениями для продолжения профессионального образования. Отсюда – снижение качества подготовки будущих абитуриентов училищ [4, с. 8].

Следствием происходящего является отсутствие конкурсной ситуации при приеме абитуриентов в среднее специальное образовательное учреждение отрасли культуры и искусства по ряду специальностей, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на качестве специалистов – исполнителей в области эстрадно-джазовой музыки и недостаточным притоком молодого поколения музыкантов в оркестровые коллективы.

Решение данной проблемы невозможно без участия соответствующих государственных и региональных структур в работе по созданию определенной программы, направленной на полноценное музыкальное воспитание молодежи, предусматривающей возрождение самостоятельного и любительского творчества посредством создания эстрадно-джазовых оркестров, ансамблей на базах общеобразовательных школ, Дворцах культуры, учреждениях дополнительного образования, поддержке джазовых клубов.

Немалый вклад в решение проблемы восполнения дефицита специалистов эстрадно-джазового направления в Кузбассе вносит кафедра эстрадного оркестра и ансамбля КемГУКИ, осуществляя подготовку музыкантов-исполнителей, руководители музыкально-инструментальных коллективов. Творческие коллективы кафедры «Эстрадный оркестр» и джазовые ансамбли неоднократно становились лауреатами международных, региональных джазовых фестивалей. Своей успешной концертной деятельностью, участием в джазовых фестивалях различных уровней (региональных, международных) завоевали известность, как в Кузбассе, так и за его пределами. Преподаватели и студенты не только популяризируют джазовое искусство, но и ориентируют молодежь на обучение в музыкальных образовательных учреждениях. Ежегодно кафедра выпускает в среднем 12 специалистов, однако такого количества для такого крупного региона, каким является Кузбасс, этого все же недостаточно.

## Библиографический список

1. Берестов, А.М. Романтики джаза. – 2004.
2. Мохонько, А.П. Джаз в Кузбассе // Историческая энциклопедия Кузбасса: в 3 т. – Познань, 1996. – Т. I “А” – “К”.
3. Мохонько, А. П. Романтик джаза // Встреча («КПР»), 2008.
4. Аракелова, А.О. Кадры решают все // Материалы всероссийской научно-практич. конф. – Воронеж, 2010.

## Bibliography

1. Berestov, A.M. Romantiki dzhaza. – 2004.
2. Mokhonjko, A.P. Dzhaz v Kuzbasse // Istoricheskaya ehnciklopediya Kuzbassa: v 3 t. – Poznanj, 1996. – Т. I “А” – “К”.
3. Mokhonjko, A. P. Romantik dzhaza // Vstrecha («KPR»), 2008.
4. Arakelova, A.O. Kadrih reshayut vse // Materialih vserossiyskoj nauchno-praktich. konf. – Voronezh, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.06.13

УДК 821.161.1

*Nekhvyadovich L.I. GENRE AS A FUNDAMENTAL CATEGORY OF ART CRITICISM.* In article on the basis of the analysis of theoretical concepts formed in the domestic scientific tradition, main approaches to the definition of the genre as a category of art history. Are allocated to stages of development of the theory of the genre in Russian art history from its designation as a category, organically inherent in the painting, to rejection or the introduction of new values, extending its borders.

**Key words:** genre, genre analysis, жанрообразование, subject, motif images, content-formal category.

*Л.И. Нехвядович, канд. искусствоведения, доц. ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. университет», г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*

## ЖАНР КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ

В статье на основе анализа теоретических концепций, сформировавшихся в отечественной научной традиции, рассматриваются основные подходы к определению жанра как категории искусствоведения. Выделяются этапы становления теории жанра в отечественном искусствоведении от обозначения ее как категории, органически присущей живописи, до полного отрицания или введения новых значений, расширяющих ее границы.

**Ключевые слова:** жанр, жанровый анализ, жанрообразование, предмет изображения, мотив изображения, содержательно-формальная категория.

Проблема жанра принадлежит к числу фундаментальных проблем не только теории искусства, но и художественной практики, так как ее решение позволяет определить тип художественного явления и в результате – особенности творческого метода и стиля. Особую актуальность эта проблема приобретает тогда, когда в искусстве происходят изменения, связанные с возникновением новых направлений творческого поиска. Такой период переживает изобразительное искусство во второй половине XX – начале XXI века. Новые темы, сюжеты, художественные решения вновь актуализируют процесс взаимопроникновения и смешения жанров, а вместе с этим вызывают потребность в теоретико-методологической рефлексии. Обращение к проблеме жанра как категории искусствоведения, стремление рассмотреть ее значение в контексте интенсивно расширяющегося художественного опыта является закономерным.

Исследование жанра осуществлялось в российской дореволюционной теории искусства (И.Ф. Урванов, А.И. Галич), исследования проводились в XX веке (А.Г. Габричевский, Б.Р. Виппер, А.А. Федоров-Давыдов, И.И. Цырлин, П.К. Суздалев, Г.К. Вагнер, М.С. Каган, В.С. Манин, Л.В. Мочалов, В.А. Леняшин), интерес к проблеме не исчез в настоящее время (Н.А. Яковлева, Т.В. Ильина, В.Г. Власов). Несмотря на это, отдельные аспекты рассматриваемой проблемы являются спорными и недостаточно изученными. В первую очередь, это относится к определению понятия «жанр», его соотношению с другими понятиями, проблеме классификации и специфике жанрообразования в современном искусстве.

Цель статьи – на основе анализа теоретических концепций, сформировавшихся в отечественной научной традиции, определить содержание основных подходов к определению жанра как категории искусствоведения. В основу методики положены принципы историзма и диалектики, которые способствовали выявлению преемственности в подходах к изучению проблемы жанра в искусствоведении.

Жанр (франц. “genre” – род, вид) в «Новом словаре иностранных терминов» определяется в двух значениях: 1) исторически сложившаяся, устойчивая разновидность художественно-

го произведения; напр., в живописи – портрет, пейзаж и др.; в музыке – симфония, кантата, песня и др.; в литературе – роман, поэма и др.; 2) живопись на бытовые сюжеты [1]. В первом значении жанр выступает как общеэстетическое понятие, выработанное для обозначения внутривидового подразделения искусства; указывает на его междисциплинарный характер, так как исследуется в искусствоведении, музыковедении, филологии. Второе значение жанра выступает синонимом искусствоведческого термина «жанровая живопись», обозначая определенный иконографический тип живописи, посвященный изображению повседневной жизни человека.

В российской дореволюционной эстетике проблема жанра являлась одной из ключевых. Так, в XVIII веке в России формируется теория искусства, основные принципы которой определяли осмысление проблемы жанра вплоть до середины XIX века. Концепции, термины, идеи, разработанные теоретиками классицизма, стали основой и инструментарием для первых опытов систематизации жанров станковой живописи. Одним из основателей такой классификации считается теоретик русского искусства И.Ф. Урванов (ок. 1747—1815). В трактате «Краткое руководство к познанию рисования и живописи исторического рода, основанное на умозрениях и опытах» (1793) он, опираясь на предмет изображения, выделяет устойчивые мотивы в различных родах живописи. Для «ландшафтного» рода такими мотивами являются «деревья, горы, воздух, строения»; в «портретном» роде – люди, а также «внутренняя архитектура со всеми домашними украшениями», «деревцы, видимые в окно или часть сада»; «частных баталиях» – «люди, военные орудия и лошади с присовокуплением ландшафта». Для простейших живописных родов автор поясняет предмет изображения как «вещь, которую художник изобразить пожелает или побужден будет к тому постороннею какою-либо причиною». Для исторического рода предмет изображения определяется как «различные деяния человеческие, касающиеся до священной или светской истории, или до баснословия; к чему присовокупляются также предметы, служащие к объяснению деяний» [2]. В этой связи важно отметить, что понятие «род» в трактате И.Ф. Урва-

нова употребляется в том смысле, в котором теперь используется термин «жанр». Основной тезис теоретика заключается в утверждении предмета изображения как критерия классификации в соотношении с которым определяется иерархия «родов» живописи в порядке от высшего к низшему: исторический, перспективный; исторический домашний; батальный; портретный; ландшафтный; звериный с птицами и дворовыми скотами; цветочный с фруктами и насекомыми. Следствием принятия такой теории был поиск совершенной классификации живописи.

Романтизм внес в искусство новые темы, обогатил жанры и средства художественной выразительности, расширил представления о живописи. В трактате «Опыт науки изящного» (1825) А.И. Галич (1783—1848) проблема жанра рассматривается в характерной для эстетики романтизма плоскости. Разрабатывается идея «бескорыстия» эстетического чувства и действия, утверждается мысль о том, что «изящное «не может служить никаким сторонним видам» и «имеет свою цель само в себе» [3]. За основу жанровой классификации берется три аспекта бытия: неорганическая и растительная природа, животный мир и человек, взятые во взаимодействии с духом и трансформированные в соответствии с их идеальной сущностью. По сути, жанровая триада, предложенная А.И. Галичем, определяет вектор к усложнению понимания предмета изображения. Соподчинение жанров романтической живописи от высших к низшим, от главных по смыслу к менее значительным определяется уровнем одухотворенности изображаемого. В результате классицистическая и романтическая традиции устанавливали широкие, но ясные границы жанра, определяя предмет изображения как основание для классификации.

Если «смещение» жанров, начавшееся в первой половине XIX века, еще учитывало предмет изображения как основу, определяющую понятие жанра, то во второй половине XIX века с расширением круга тем и мотивов четко обозначилась проблема определения границ жанра. Изменение картины мира обусловило трансформацию иерархии жанров станковой живописи. Особенно это проявилось в бытовом жанре, проблематика которого в контексте эстетики критического реализма направлена на раскрытие социально-исторической обусловленности художественного отражения явлений жизни. Новое понимание предмета изображения бытового жанра выходило за установленные академической традицией жанровые границы, что нашло обоснование в трудах теоретиков критического реализма (В.Г. Белинский, В.В. Стасов, А.Н. Бенуа).

В первой половине XX века проблема жанра анализировалась на основе методологических принципов исторического, социологического и формального методов в трудах Б.Р. Виппера (1888-1967), А.Г. Габричевского (1891-1968), А.А. Федорова-Давыдова (1900-1969), М.В. Алпатов (1902-1986). Ученые рассматривали жанр как историческую категорию, связывая ее изменчивость и трансформацию с особенностями исторических условий, мировоззрением конкретной исторической эпохи. Это определило критерии жанровой классификации произведений живописи. В ее основу положены: 1) предмет изображения; 2) сюжетно-событийный принцип. Под предметом изображения понимался он сам и та историко-социальная, нравственная смысловая нагрузка, которая сопровождает любой изображенный предмет. При сюжетно-событийном принципе предметы трактовались как средство воплощения сюжетного действия.

Начало систематического научного изучения жанра как категории искусствоведения в отечественной науке приходится на вторую половину XX века. Этому способствовало значительное усиление разработки методологических проблем искусствоведения, накопление опыта в теоретическом осмыслении проблемы жанра, наличие исследовательского материала по истории русского и зарубежного искусства и быстрый рост исследований по истории советского искусства. При сходимости общих теоретических установок искусствоведы не едины в оценке разных аспектов проблемы. Искусствовед И.И. Цырлин в работе «Жанры в изобразительном искусстве» (1962) при определении центрального понятия исследования в качестве признаков, по которым классифицируются произведения живописи, выдвигает не предмет изображения, но тему или объект изображения. Это позволило определить границы и специфику следующих жанров: 1) бытовой; 2) исторический; 3) портретный; 4) пейзажный (виды природы); 5) анималистический (изображения животных); 6) натюрморт (неодушевленные предметы). Важно подчеркнуть тот момент, что И.И. Цырлин связывает задачи жанров живописи с конечной целью искусства: «...всестороннее познание чело-

века, его чувств и облика, его духовных интересов, его отношения к окружению действительностью» [4]. Он отмечает, что по мере изменения и усложнения задач, стоящих перед искусством, содержание жанров менялось, сами жанры разветвлялись или сближались, и границы их становились шире. Тем не менее, основные их закономерности оставались неизменными. В своем исследовании И.И. Цырлин рассматривает жанр как основное понятие искусствоведения, утверждая положение, что многообразие жанров, полнота их развития является важной закономерностью искусства.

В конце 1960-х годов в трудах литературоведов В.В. Виноградова, Г.Н. Поспелова, А.В. Чичерина, А.Н. Соколова разрабатывается теория стиля, в которой жанр является базовой категорией, выполняющей функцию фактора и носителя стиля. Так, А.Н. Соколов в исследовании «Теория стиля» (1968) рассматривая стиль как художественную закономерность, отмечает, что значение жанра как стилеобразующего фактора обуславливается содержательностью самих жанровых форм [5]. Такое понимание жанра стало теоретической основой искусствоведческого исследования В.Г. Вагнера «Проблема жанров в древнерусском искусстве» (1974). Жанр, по определению ученого, исторически сложившаяся изобразительная структура, имманентно наделенная определенным смыслом. В общих чертах Г.К. Вагнер (1908-1995) развивает отечественную научную традицию понимания жанра как исторической и формально-содержательной категории. Новизна подхода исследователя состоит в отборе составных элементов жанровой структуры древнерусской живописи: 1) выбор действующих лиц и особого характера действия как выразителя аспекта; 2) особая характеристика действующих лиц и их взаимоотношений как носителей взятого аспекта; 3) отбор материальных вещей (аксессуаров); 4) особое включение (или выключение) действующих лиц в пространство и время [6]. В качестве критериев жанровой классификации Г.К. Вагнер выделяет: 1) предмет изображения; 2) функциональное назначение памятника. Суть проблемы жанра исследователь сводит к установлению единства между семантикой и морфологией. Разбирая структуру жанров древнерусской живописи, Г.К. Вагнер ставит вопрос о соотношении жанра и стиля, о стилеобразующей роли жанров, оперируя понятием «жанровый стиль» [6]. Эта тенденция проявилась в публикациях В.А. Ляшкова, Н.А. Яковлевой, А.Т. Ягодвской, Г.В. Плетневой, Л.В. Мочалова, В.С. Манина. Задача исследований – изучение происхождения и функционирования жанров в изобразительном искусстве. Анализируя жанровую систему, В.А. Ляшков пришел к выводу, что жанр как категория, органически присущая живописи, до сих пор остается неразработанной в теории искусства; только в процессе анализа жанровой системы живописи и отдельных ее жанров, в процессе выявления их возможностей, свойств, характеристик можно продемонстрировать не декларативное, а действительное равноправие жанров и тем самым посылить способствовать утверждению его на практике [7]. В концепции исследователя современная система жанров по своей сути есть система саморегулирующаяся, важно выявить структурный лейтмотив, определяющий ее развитие. В качестве характеристик жанровой системы советской живописи обозначаются относительная гармоничность и развитость, наличие в ней всех жанров, известных в истории искусства. По мнению ученого, за этим обнаруживается то принципиальное начало, объективное свойство, которое присуще жанровой системе: стремление к максимально полному самовыявлению, к полноте и целостности. Данный подход трактует жанр как фундаментальную категорию искусствоведения, а жанровый подход в качестве приоритетной теоретико-методологической основы искусствоведческих исследований.

В конце 1970-х годов в журнале «Творчество» было проведено обсуждение проблемы жанра. Начавшая дискуссия искусствовед Н.А. Яковлева, дала общую оценку состояния проблемы в отечественном искусствоведении, отметив, что существенный недостаток теории жанра заключается в том, что недостаточно разработана методика жанрового анализа, не найдено определение основных понятий. Понятие «жанр» исследователь определяет как исторический ряд однотипных структур, возникающий при формировании в общественном сознании специфического предмета изображения и вместе с ним проходящий ряд модификаций [8]. Концептуальная позиция Н.А. Яковлевой сводится к следующим положениям: 1) предмет изображения выступает в качестве фундамента жанра, того основания, которое определяет структуру произведения, являясь в то же время одним из важнейших его компонентов; 2) предмет изображения

является критерием жанровой дифференциации; 3) изменение предмета изображения влечет за собой модификацию жанра; 4) предмет изображения помогает разобраться в жанровой сущности произведения; 5) жанровый анализ способствует постижению глубин авторского замысла; 6) сущность авторского замысла выявляется при сравнительном жанровом анализе, когда произведение рассматривается в историческом жанровом ряду; 7) жанровый анализ произведения живописи способствует выяснению его формально-содержательной структуры, в основе которой лежит предмет изображения. Таким образом, сущность жанрового анализа заключается в установлении синхронных и исторических связей произведения с окружающей художественной тканью. Синхронный исторический срез обнаруживает в живописной жанровой структуре элементы трех систем: развитой, отмирающей и скрыто формирующейся. На основе историко-теоретического анализа проблемы жанра, проведенного в кандидатской диссертации по теме «Русский живописный исторический портрет. К проблеме формирования жанра» (1973), а затем в докторской диссертации «Система жанров русской реалистической живописи XIX века» (1989) и обобщения опыта Н.А. Яковлева разрабатывается теоретическая модель жанровой типологии русской живописи. В обобщающем виде эта модель изложена в ее работах «Жанры русской живописи: Основы теории и методики системно-исторического анализа» (1986), «Реализм в русской живописи. Опыт исторической жанровой типологии» (2007).

Сходную точку зрения в рамках дискуссии на страницах журнала «Творчество» в статье «Жанровая форма – предмет или функция?» (1979) высказала А.Т. Ягодковская. Отмечая противоречие, которое сложилось в искусствоведении относительно предмета изображения как основы жанрового формообразования, искусствовед в качестве такого критерия выдвигает «жанровый мотив». Речь идет о специально выделенном и закреплённом традиционной жанровой формой изображении вещей или ситуаций, многократно повторяемых в разных интонациях, воплощенных в сюжете или в предметах, получивших особую семантическую окраску. Идея функциональности «жанрового мотива» является одним из ключевых элементов концепции А.Т. Ягодковской. Исследователь утверждает, что при изучении проблемы жанра нужно обратить внимание не столько на «предмет» этой содержательно-конструктивной формы, сколько на ту роль, которую он играет в структуре художественного целого. Новизна подхода заключается в определении жанра как инварианта, играющего в художественном произведении роль типа, нормы, культурной памяти, традиции, которая варьируется, переосмысливается [9]. Обобщая опыт исследований Н.А. Яковлевой и А.Т. Ягодковской, отметим их общую методологическую черту, которая заключается в понимании жанра как содержательно-формальной категории типологического характера.

В конце XX века в отечественном искусствоведении формируется точка зрения, которая сводится к отрицанию особой

роли жанра как категории искусствоведения. Так, подводя итоги дискуссии на страницах журнала «Творчество», В.С. Манин в статье «Еще раз о жанрах» (1980) ставит под сомнение повышенный интерес к этой проблеме, утверждая, что роль жанров в системе искусства скромна, так как «... имеет третьестепенное значение и ... скоро перестанет волновать исследователей, поскольку не определяет ни творческой практики, ни теории изобразительного искусства» [10]. Исствовед предлагает переместить акцент изучения эволюции искусства с точки зрения эволюции жанровых форм на изучение воздействия меняющихся принципов искусства, систем образности, художественного сознания и мышления на жанры и жанровую схему. В.С. Манин отрицает объективность определения жанра как исторической и формально-содержательной категории, критерии жанровой классификации применительно к анализу современного изобразительного искусства, отмечая, что «...искусству с «подтекстовой» образной природой, с ассоциативной формой художественного мышления потребна другая, не жанровая типология» [10]. Основополагающие тезисы его концепции: 1) жанры не определяют стили и направления, течения и образные системы, так как именно они оказывают воздействие на жанры, видоизменяют их; 2) жанр есть функция предмета изображения и его классификация зависит от стиля и направления. Эти положения дискуссионны и требуют специального исследования. Несмотря на спорность отдельных аспектов этого подхода, в целом нельзя не согласиться с существованием терминологической проблем, обусловленных кардинальными переменами жанровой структуры произведений современного искусства. Применительно к живописи XX – начала XXI века терминов «жанр» и «жанровая система» уже недостаточно.

Таким образом, становление теории жанра в отечественном искусствоведении прошло путь от обозначения ее как категории, органически присущей живописи, до полного отрицания или введения новых значений, расширяющих ее границы. У истоков отечественной искусствоведческой мысли понимание сущности жанра связано с предметом изображения. В отечественной научной традиции устойчивой является тенденция утверждения жанра как фундаментальной категории, отражающей существенные свойства и связи явлений мира искусства, совокупность формальных и содержательных особенностей произведения. В контексте данного подхода жанр оказывается функцией стиля, стиль – порождением жанра. Жанровый анализ предлагается в качестве теоретико-методологической основы изучения изобразительного искусства, так как он позволяет обнаружить в жанровых диспозициях скрытые качества искусства. Другая позиция определяет жанр как функцию предмета изображения. При таком понимании ставится под сомнение роль жанра в методологии искусства. В современных условиях проблемы жанра актуализируется, так как принятая система понятий взаимопроникновения и смешения жанров уже недостаточна.

#### Библиографический список

1. Новый словарь иностранных слов. – М., 2009.
2. Урванов, И.Ф. Краткое руководство к познанию рисования и живописи исторического рода, основанное на умозрении и опытах // Мастера искусства об искусстве. – М., 1969. – Т. 6.
3. Галич, А.И. Опыт науки изящного. – СПб., 1825.
4. Цырлин, И.И. Жанры изобразительного искусства. – М., 1962.
5. Соколов, А.Н. Теория стиля. – М., 1968.
6. Вагнер, Г.К. Проблема жанров в древнерусском искусстве. – М., 1974.
7. Лянашин, В.А. Жанровая система как проблема искусствознания // Художник. – 1977. – № 10.
8. Яковлева, Н.А. Жанровый анализ // Творчество. – 1978. – № 9.
9. Ягодковская, А.Т. Жанровая форма – предмет или функция? // Творчество. – 1978. – № 9.
10. Манин, В.С. Еще раз о жанрах // Творчество. – 1980. – № 1-6(5).

#### Bibliography

1. Novihij slovarj inostrannihk slov. – M., 2009.
2. Urvanov, I.F. Kratkoe rukovodstvo k poznaniyu risovaniya i zhivopisi istoricheskogo roda, osnovannoe na umozrenii i opitakh // Mastera iskusstva ob iskusstve. – M., 1969. – T. 6.
3. Galich, A.I. Opiht nauki izyathnogo. – SPb., 1825.
4. Cihrlin, I.I. Zhanrih izobraziteljnogo iskusstva. – M., 1962.
5. Sokolov, A.N. Teoriya stilya. – M., 1968.
6. Vagner, G.K. Problema zhanrov v drevnerusskom iskusstve. – M., 1974.
7. Lenyashin, V.A. Zhanrovaya sistema kak problema iskusstvovznaniya // Khudozhnik. – 1977. – № 10.
8. Yakovleva, N.A. Zhanrovihij analiz // Tvorchestvo. – 1978. – № 9.
9. Yagodovskaya, A.T. Zhanrovaya forma – predmet ili funkciya? // Tvorchestvo. – 1978. – № 9.
10. Manin, V.S. Ethe raz o zhanrakh // Tvorchestvo. – 1980. – № 1-6(5).

Статья поступила в редакцию 18.07.13

# Раздел 4

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 351.85

*Aliyeva I.Z.* **ABOUT SCIENTIFIC RESEARCH ASPECTS OF THE BIBLIOGRAPHIC INFORMATION SYSTEM ON ECOLOGY.** In the article is dealt with the fact that the stability of the environment in the face of danger. Necessity of forming of the bibliographic information system on ecology is grounded with scientific economies. Educational activities to achieve successful results in this direction, as well as looking for ways to increase the efficiency of research. Here is given information about affairs did in the area of guarding of the environment of the Azerbaijan Republic. Fact of the joining to all important international conventions of Azerbaijan are emphasized. Stressed the importance of international and national-level activities in this area is done.

*Key words:* ecology, environment, global problem, bibliographic provision, information demands.

*И.З. Алиева, диссертант Центральной научной библиотеки НАН Азербайджанской Республики, г. Баку, E-mail: irada40@rambler.ru*

### О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ АСПЕКТАХ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПО ЭКОЛОГИИ

В статье научно обоснована необходимость формирования системы библиографической информации по экологии. Для достижения успешных результатов в этом направлении наряду с просветительской деятельностью ведется поиск путей повышения рационализации научно-исследовательских работ. Представлена информация о проведении Азербайджанской Республикой работ в области охраны окружающей среды. Подчеркнут факт подключения Азербайджана ко всем важным международным конвенциям. Отмечено значение проведенных в указанной области мероприятий международного и республиканского уровня.

*Ключевые слова:* экология, окружающая среда, глобальная проблема, библиографическое обеспечение, информационная потребность.

Культурный мир, осознав тяжесть современного экологического состояния, раздумывает над превращением в жизнь еще более серьезных неотложных мероприятий в данной области. С повышением степени загрязнения и деградации окружающей среды, не смотря на восстановление вновь природных богатств, со временем природа сталкивается с глобальными проблемами. Такая ситуация лимитирует развитие будущего поколения и подвергает перспективы человечества угрозе [1, с. 2].

В то время как все науки, в том числе и экология, должны служить развитию интеллекта человека и народного хозяйства. Концепция защиты окружающей среды – весьма актуальная тема. Учеными Национальной Академии Наук Азербайджана, работающими в области общественных наук, проведены важные исследования по развитию экологического мышления и внедрению экологических знаний [2, с. 115]. На основании изучения рукописей и других исторических документов, внедрения и пропаганды исторической экологической культуры Азербайджанского народа, в целом, пропаганды-внедрения, распространения среди людей экологического мышления и экологического воспитания, экологической культуры и экологического просвещения, обратив интерес в это направление перепадает на долю работающих в указанной области ученых, а также информационных средств. Особенно необходимо отметить деятельность библиотек, непосредственно имеющих контакты с населением. Основная задача действующих в экологически направленной системе документ-коммуникации учреждений – это обеспечение требуе-

мой в этой области информации. Поэтому упомянутыми учреждениями всесторонне, с точностью анализируется потребность потребителей в информации. Информационные потребители по количественному признаку могут быть индивидуальными, групповыми и общественными.

Информационные требования индивидуальных потребителей достаточно сложны. Это связано с тем, что сегодня каждый человек занимается не только производственной, но и другими видами деятельности. К ним относятся преподавание, образование, рекреация. Каждая профессиональная деятельность порождает потребность в информации. Относительно этой области в научной литературе по классификации информационной потребности имеются различные мнения и подходы. Самый широко используемый метод анализа – изучение и классификация информационных потребителей по количественной характеристике. С этой точки зрения, при классификации различаются три уровня потребителей: общественные, коллективные и индивидуальные [3, с. 4].

Необходимо отметить, что из года в год ускоряются процессы обеспечения документ-информацией науки экологии. В то же время, повышается объем информации, требуемой в данной области, а в обеспечении информацией требуется еще более высокая оперативность. Значение обеспечения информацией в области охраны экологии и окружающей среды специалисты указанной области тоже подтверждают и уделяют этому особое внимание [4, с. 371].

Обращая внимание на процесс отражения литературы об экологии в библиографически заданных базах Азербайджана, становится известно, что главным условием выполнения всех этих задач является создание библиографически заданных баз (БЗБ). В современной библиографической практике самой широко распространенной разновидностью БЗБ является электронный каталог.

В Азербайджане в рамках проекта «Электронная Библиотечная Сеть» впервые была создана полномасштабная БЗБ, претворенная в жизнь негосударственной организацией «Организация Информационных Технологий во имя Будущего», которую можно было использовать с помощью интернета. В настоящее время в Республике благодаря самым богатым и широким возможностям поиска информации, высокой степени охвата библиотечного фонда, обладания передовой позицией в Президентской Библиотеке Управления Работ Президента Азербайджанской Республики создана БЗБ. Начавшая использоваться в 2004 году БЗБ, входящая в состав Системы Автоматизации Библиотек IRBIS-64, охватывает более 250 тысяч наименований документов. Среди них 241 статья и 53 книги на азербайджанском, 233 статьи на различных языках на тему экологии и охраны окружающей среды. Помимо этого, имеющиеся здесь на различных языках 37 документов и отдельно в БЗБ 42 документа, охватывающих научные диссертации, защищенные в Азербайджане, книги, подаренные Бакинским офисом Программы Развития ООН, относились непосредственно к экологии. Отметим, что Президентская Библиотека пока единственная библиотека Республики, которая, составив электронные библиографические изображения статей, изданных в периодической и продолжающихся изданиях, добавляет их в специальные БЗБ (5, с.4). Информация по экологии нашла отражение и в созданной в Национальной Библиотеке имени М.Ф. Ахундова БЗБ. Так, здесь отражены 316 книг по экологии из БЗБ, входящего в состав Автоматизированной Системы «Virtua», большинство из них – это научная и учебная литература на русском и Азербайджанском языках [5]. Наряду с приведенными библиотеками, также в ряде других библиотек Республики в составе автоматизированных систем были созданы БЗБ, в которых нашли отражение документы по экологии. К этим библиотекам можно отнести Центральную Научную Библиотеку НАНА, Научную Библиотеку Бакинского Государственного Университета, ряд массовых библиотек и библиотеки Высших Учебных заведений.

Научно-исследовательская деятельность по экологии в Азербайджане была организована на основе административно-отраслевого раздела (отношение). На основании этого, возможно различить нижеследующие составные части:

- занимающиеся научными исследованиями в этой области единицы институтов и структур при Министерстве Экологии и Природных Богатств;
- занимающиеся экологически направленными научными исследованиями при Министерствах Здравоохранения и Сельского Хозяйства единицы институтов и структур;
- экологически направленные кафедры (факультеты), действующие в государственных и частных высших учебных заведениях Азербайджана;
- в экологически направленных негосударственных организациях и при частных исследовательских учреждениях занимающиеся экологически направленными исследованиями единицы институтов и структур;
- при производственных (бизнес) учреждениях занимающиеся экологически направленными исследованиями единицы институтов и структур.

#### Библиографический список

1. Alakbarov, U.K. Genetically risks: assessment and management for conservation and sustainable development. Proc. Of the Azerbaijan National MaV Committee, UNESCO, 2005, – V. 3.
2. Охрана Экологии и Природы Азербайджана. 1969-1998. Государственный Комитет Контроля по Экологии и использованию природы. – Баку, 1998.
3. Ахмедов, М. Внедрение информационных технологий в библиотеки превратит их в новые учреждения // Xalq. – 2007. – № 55. – 14 марта.
4. Халилов, Р. Экология Азербайджана и личный фактор / Р. Халилов, Л. Алиев // DirsY□lie XXI Y□sr. – 2004. – № 74-75.
5. Экология Азербайджана (ресурс документ-информация подготовлен сотрудниками Президентской Библиотеки). – Баку, 2010 [Э/р]. – Р/д: <http://eco.preslib.az/>
6. Human Development Report/ – New York, UNDP, 2010.

С позиций административно-отраслевого раздела, институты, ведущие в Республике экологические научные исследования, довольно разнообразны. Они и генерируют (создают) формирующуюся в области в виде документа информацию, и используют (производят) ее.

В этом отношении, исключительная роль принадлежит Министерству Экологии и Природных Богатств. В Положении Министерства, принятом 18 сентября 2001 года, наряду с другими вопросами уточнены и задачи Министерства. Из них можно указать следующие:

- претворять в жизнь государственную политику по изучению природных богатств, их использованию, восстановлению и охране и обеспечению экологической безопасности в данной области, и охране и сохранению биологических разновидностей в Азербайджанской Республике;
- претворять в жизнь государственную политику в области рационального использования, охраны и преумножения биологических богатств вод, принадлежащих Азербайджанской Республике разделов внутренних вод и Каспийского моря (озера);
- претворять в жизнь государственную политику в области геологического изучения недр земли, охраны и рационального использования запасов минерального сырья в Азербайджанской Республике;
- для обеспечения права населения Азербайджанской Республики проживать в здоровой экологической среде – претворить в жизнь государственное управление в области охраны окружающей среды и использования природных богатств и др. [6, с. 143-156].

Анализируя мнения специалистов о значении научно-исследовательской деятельности в процессе формирования информационной потребности по экологии в Азербайджане, становится ясно, что охрана окружающей среды, как и во всем мире, находится в центре внимания и Азербайджанского государства. Глава государства, всегда относящийся к этому с особой заботой, считая проблему одной из приоритетных задач, старается претворить в жизнь серьезные реформы в указанной области. Именно это является результатом такого высокого отношения, что сейчас Азербайджанская Республика подключилась ко всем важным международным конвенциям по улучшению окружающей среды [6]. В том числе, утвержден «План Комплексных Мероприятий по улучшению экологического состояния в Азербайджанской Республике на 2006-2010 годы» и принят ряд программ. Ввиду того, что охрана окружающей среды считается приоритетной областью, имеет место постоянный серьезный контроль над выполнением соответствующими государственными органами поставленных экологических задач.

Не случайно, Президентом Азербайджанской Республики 2010 год объявлен в нашей стране годом экологии. В рамках года экологии претворены в жизнь различные мероприятия, созданы электронные ресурсы по специфическим областям, среди населения усилена работа по просвещению. Для примера отметим, что в Республике с целью экологического просвещения населения и формирования экологической культуры сотрудники Президентской Библиотеки подготовили в 2010 году ресурс документ-информацию «Экология Азербайджана», состоящий из 5 глав (общая информация, экологические проблемы, экологическое просвещение, база законодательства, электронные ресурсы). Сегодня Азербайджанское Правительство для овладения современными методами в области охраны окружающей среды с целью формирования библиографической информационной системы по экологии уделяет серьезное внимание проведению научно-исследовательских работ в этом направлении.

## Bibliography

1. Alakbarov, U.K. Genetically risks: assessment and management for conservation and sustainable development. Proc. Of the Azerbaijan National MaB Committee, UNESCO, 2005, – V. 3.
2. Okhrana Ekhologii i Prirodih Azerbaydzhana. 1969-1998. Gosudarstvenniy Komitet Kontrolya po Ekhologii i ispolzovaniyu prirodih. – Baku, 1998.
3. Akhmedov, M. Vnedrenie informacionnihk tekhnologiy v biblioteki prevratit ikh v novihe uchrezhdeniya // Xalq. – 2007. – № 55. – 14 marta.
4. Khalilov, R. Ekhologiya Azerbaydzhana i lichniy faktor / R. Khalilov, L. Aliev // Dirc?lis XXI ?sr. – 2004. – № 74-75.
5. Ekhologiya Azerbaydzhana (resurs dokument-informaciya podgotoven sotrudnikami Prezidentskoj Biblioteki). – Baku, 2010 [Eh/r]. – R/d: <http://eco.preslib.az/>
6. Human Development Report/ – New York, UNDP, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.06.13

УДК 303.01

*Sosnenko S.V., Sadykova E.F., Vaganov M.G.* **EVOLUTIONARY FORMS OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE.** The characteristics of the development of scientific knowledge through its evolutionary form. To define a coherent sequence of changing forms of knowledge, representing the quantitative changes in the course of their differentiation and integration.

**Key words:** conceptual discoveries; separate discipline related subjects, methodology, knowledge integration, differentiation and the scientific paradigm.

**С.В. Сосненко**, канд. сельхоз. наук, доц. зав. каф. геоэкологии и природопользования, Челябинский гос. университет, г. Челябинск, E-mail: [metodolog@pochta.ru](mailto:metodolog@pochta.ru); **Э.Ф. Садыкова**, канд. пед. наук, зав. каф. биологии, экологии и МПЕ, г. Тобольск, E-mail: [elzasadf@yandex.ru](mailto:elzasadf@yandex.ru); **М.Г. Ваганов**, ст. преп., Тобольская гос. социально-педагогическая академия, г. Тобольск, E-mail: [vaganov454@mail.ru](mailto:vaganov454@mail.ru)

## ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ФОРМЫ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ

В работе рассмотрены закономерности развития научного знания через его эволюционные формы. Определена последовательная очередность смены форм знаний, представляющих количественные изменения в ходе их дифференциации и интеграции.

**Ключевые слова:** концептуальные открытия, отдельные дисциплины, смежные дисциплины, методология, интеграция знаний, дифференциация, научная парадигма.

Выступив в роли обособленной области знаний, научное знание явилось мощным катализатором, ускорившим процесс общественного познания. Взрывной характер возрастающей доли объективной истины в общей структуре знания есть результат развития науки, как социального института. Однако, исключительно количественный рост объема научных знаний, бу-

дучи инерционным продолжением старой фундаментальной основы, никак не может удовлетворить требованиям и запросам общественного развития, более того такие научные знания, теряющие связь с изучаемой средой, трансформируются в догмы, в лучшем случае позволяющие экономить исчерпываемые ресурсы теряя драгоценное время необходимое для создания

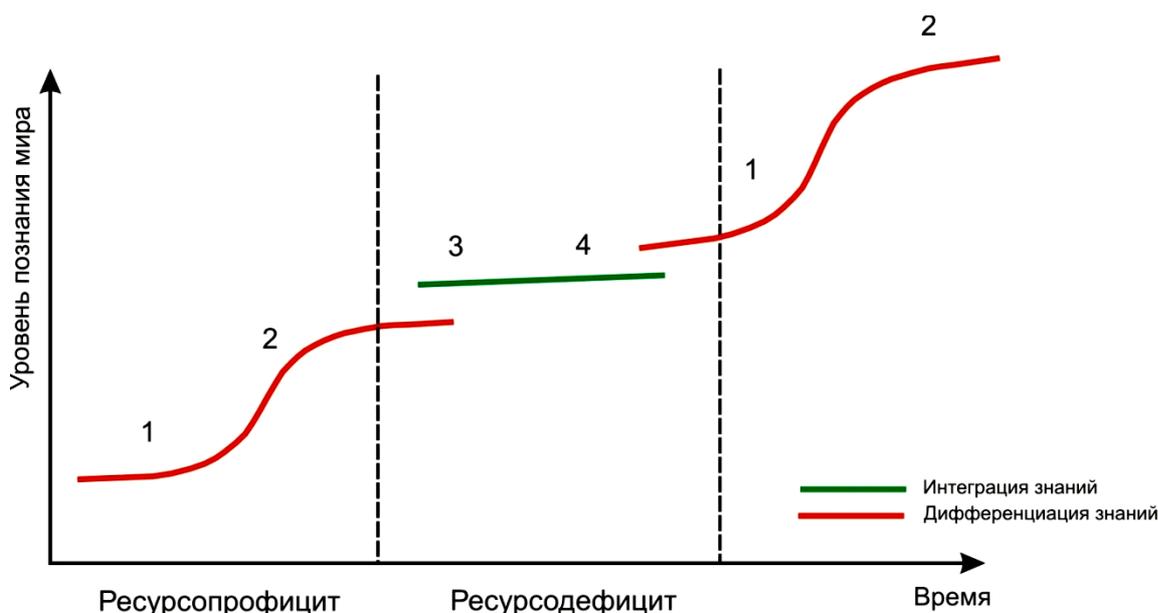


Рис. 1. Эволюционные формы научного знания

Условные обозначения: эволюционирующие формы научных знаний 1 – признанные концептуальные научные достижения; 2 – отдельные дисциплины с частнонаучным методом познания; 3 – «стыковые» дисциплины с междисциплинарным методом познания; 4 – научно-теоретические методы познания (методологии), формирующие новую научную парадигму.

нового качества. Периодически проводимые конференции ООН (РИО 92, Йоханнесбург 02, РИО 20) по обсуждению концепций устойчивого общественного развития подтверждают это очень наглядно, каждый раз констатируя обостряющуюся проблему Развития, уже переросшую в катастрофу [1].

Если окружающий нас мир представляет собой единое и целостное образование, в котором предметы и явления находятся во взаимосвязи и взаимодействии, то адекватное представление о нем должно быть отражено в единстве всего нашего знания.

В прошлом было широко распространено мнение, что развитие науки происходит путём постепенного, непрерывного накопления всё новых и новых научных истин. Такой взгляд, названный кумулятивизмом [2], в лучшем случае может относиться к отдельным этапам и периодам развития науки, но не отражает целостной картины её развития, ибо на протяжении более длительных периодов наблюдается пересмотр прежних представлений и концепций. Поэтому развитие любой науки не сводится к простому процессу кумуляции, а представляет эволюционный процесс преобразования накопленных знаний [3].

Исторически, возникновение знаний способствовало началу социальной организации человека, при этом качественно новой формой общественной адаптации выступила технология производства. Тесная, хотя и опосредованная через технологию производства, связь технологических знаний (позже специализированных в научные) с ресурсообеспеченностью среды позволяет говорить также и о коэволюционных закономерностях развития этих двух элементов взаимодействия.

Безусловно, в силу большей упорядоченности организации научных знаний, а также более высокой их прогностической способности, возможность установления исторической связи коэволюционных закономерностей с ресурсообеспеченностью среды не выглядит столь очевидным, как, например, в случае с общественными знаниями в целом [4]. Однако можно уверенно говорить о её существовании. Её наличие обусловлено тесной связью научного знания со знанием, как таковым, а также самой его адаптивной функцией взаимодействия «человек – среда», а если точнее – «общество – среда».

Таким образом, связь научного знания с ресурсообеспеченностью среды позволяет говорить о двух чередующихся коэволюционных этапах – ресурсопрофиците и ресурсодефиците.

Этап **ресурсопрофицита** среды характеризуется периодом накопления знаний через их специализацию, направленную на более тщательное и глубокое изучение отдельных явлений и процессов определённой области действительности. Данный этап развития соответствует процессу **дифференциации научного знания**, его результатом являются отдельные дисциплины со своим предметом и специфическим методом познания (рис. 1).

По мере же исчерпания ресурса среды доступными научными знаниями и открытиями общество через науку сталкивается с существенным противоречием, обусловленным с одной стороны ресурсодефицитом среды, с другой – отсутствием научных знаний, позволяющих решить эту проблему. Попытки поиска решений в этой ситуации приводят к процессу **интеграции научного знания**, суть которого заключается в синтезе накопленных знаний на фундаменте некоей общей научной платформы – **научной парадигме**, основанной на неких признанных всеми научными достижениях, которые в течение определённого времени могут давать модель постановки проблем и их решений научному сообществу.

Результат интеграции выражается в возникновении новых дисциплин на «стыке» старых, со своими новыми междисциплинарными методами исследования, позволяющими применять понятия, законы, теории и методы одной науки в другой, а также новых методов научно-теоретического мышления – методологий, способных анализировать и оценивать различные методы исследований объективной реальности.

Активизация процессов интеграции научного знания происходит по мере нарастания напряжённости противоречия, обусловленного **ресурсодефицитом** среды. В итоге это приводит к радикальным изменениям в науке, сопровождающихся пересмотром, уточнением и критикой прежних идей, программ и методов исследования. В конечном счёте, старая научная парадигма всё же уступает своё место новой фундаментальной платформе – новой парадигме, новым методам исследования, позволяющим пересмотреть естественнонаучную картину мира на новом качественном уровне, тем самым получить новые зна-

ния, совершить новые концептуальные открытия и через них выйти на решение проблемы ресурсодефицита.

Так, в 1909 году Ленин В.И. публикует концептуальную философскую работу «Материализм и эмпириокритицизм», где рассматривает глубокий кризис в физике и высказывает ряд важных идей по его преодолению. «Понимать материю стоит именно диалектически, как некую объективную реальность, данную людям в ощущениях и существующую не независимо от людей», – этот вывод В.И. Ленина, основанный на заключениях марксизма, стал опорным для создания новой модели естественной науки, новой научной парадигмы, основой в которой выступила всеобщая естественнонаучная категория «материя» раскрываемая на основе системы атрибутов и мерных характеристик (движения, взаимодействия, отражения и др.) [5]. Таким образом, конец XIX века ознаменовался переходом от механистической научной парадигмы, рассматривающей мир как механическое целое, биомашину с типичными функциями, собранную из отдельных деталей (в роли создателя, запустившего этот механизм выступал Господь Бог, Творец) к новой диалектической парадигме позволяющей представить материальный мир взаимоотношением между содержанием и формой в полной мере подчинённым основному философскому закону – единства и борьбы противоположностей.

Диалектика, как методология познания объективной реальности, в дальнейшем способствовала появлению новых методов, более полно отражающих естественнонаучную картину мира и объясняющих сложные формы движения материи – физическую, химическую, биологическую и социальную на совершенно новом качественном уровне – на уровне её мерных характеристик – вещества, энергии, информации и формы. Таким образом, данные методы, используя общие естественнонаучные категории, законы и теории, в значительной степени способствовали формированию и развитию естественнонаучного мышления.

Наиболее фундаментальными теориями и методами, составляющими ядро современной картины мира, на сегодняшний день является диалектика, как всеобщая методология познания материи, системный подход, дающий возможность рассматривать предметы и явления в их целостности, взаимосвязи, концепции самоорганизации и эволюции (информации), возникшие в рамках синергетики – науки о самоорганизации сложных нелинейных систем [6].

Интеграция процессов научного познания окружающего нас объективного реального мира (окружающей среды) показала, что хотя частные специальные способы исследования в разных науках существенно отличаются друг от друга, но общий подход к познанию, метод исследования остаётся по сути тем же самым. В этом случае частнонаучные приёмы и методы, используемые в конкретных науках, можно охарактеризовать как тактику научного исследования окружающего мира, а общие принципы и методы – как его стратегию.

Другими словами, предельно общие понятия (категории), законы и теории выступают методом научно-теоретического мышления, иначе говоря, методологией познания объективной реальности, поэтому полноценное их понимание и усвоение является важнейшим условием формирования естественнонаучного мышления, на основе которого формируется целостная естественнонаучная картина мира [7].

Таким образом, проделанный нами анализ коэволюционного процесса развития научного знания позволяет говорить о признанных всеми концептуальных научных достижениях, специализированных дисциплинарных и междисциплинарных методах познания, методах научно-теоретического мышления (методологиях) как о формах эволюции научного знания, качественно изменяющихся по мере чередования во времени этапов ресурсопрофицита и ресурсодефицита среды.

Говоря о важнейшей современной проблеме формирования индивидуального мировоззрения и общественного сознания – необходимых условий для решения проблемы ресурсодефицита среды гуманистическим путём, необходимо констатировать, что естественнонаучное мышление, основанное на научно-теоретическом методе познания (общих естественнонаучных категориях, законах и теориях) обязано стать прочным фундаментом индивидуального мировоззрения каждого члена общества и сформировать на этой основе общественное сознание, способное обеспечить прочные адаптации Человека к окружающей средой, тем самым реализовать гуманистический сценарий решения проблемы.

Итак, сформулируем основные положения вышеизложенного. Надвигающаяся проблема ресурсодефицита среды была обнаружена наукой задолго до её современного обострения. Выработанные и предложенные наукой интегративные методы познания объективного окружающего нас мира позволяют преодолеть ограниченность чисто дисциплинарного (специализированного) подхода к изучению мира и раскрывают единство природы, взаимосвязь и взаимодействие составляющих её объектов и процессов.

Предельно общие понятия (категории), законы и теории выступают методом научно-теоретического мышления, иначе говоря, методологией познания объективной реальности, поэтому полноценное их понимание и усвоение является важнейшим условием формирования естественнонаучного мышления, на

основе которого формируется целостная естественнонаучная картина мира.

Способность отражения целостной картины окружающего нас объективного реального мира через естественнонаучное мышление, делает его функционально необходимой основой в формировании современного индивидуального мировоззрения и общественного сознания в целом, способных обеспечить прочные адаптации Человека к окружающей среде на эволюционном этапе ресурсодефицита.

Степень гуманизации современного общества на эволюционном этапе ресурсодефицита, как истинный показатель его развития, прямо пропорционален уровню соответствия общественного сознания современному естественнонаучному мышлению.

#### Библиографический список

1. Субетто, А.И. Ноосферизм: движение, идеология или новая научно-мировоззренческая система? (открытое письмо – ответ некоторым «борцам» против ноосферизма) [Э/р]. – Р/д: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0202/010a/02020113.htm>
2. Новая философская энциклопедия [Э/р]. – Р/д: <http://iph.ras.ru/elib/1587.html>
3. Рузавин, Г.И. Концепции современного естествознания. – М., 2005.
4. Сосненко, С.В. Козволюция среды и знания // Проблемы и перспективы развития методики обучения биологии в период перехода педагогического образования на многоуровневую подготовку: материалы IV Всероссийской научно-практич. конф. – Челябинск, 2008.
5. Ленин, В.И. Материализм и эмпириокритицизм. – М., 1980.
6. Дубнищева, Т.Я. Концепции современного естествознания. – Новосибирск, 2004.
7. Похлебаев, С.М. Методологические основы развития естественнонаучных понятий в курсе биологии при опережающем изучении физики. – Челябинск, 2005.

#### Bibliography

1. Subetto, A.I. Noosferizm: dvizhenie, ideologiya ili novaya nauchno-mirovozzrencheskaya sistema? (otkrihtoe pisjmo – otvet nekotorigim «borcam» protiv noosferizma) [Eh/r]. – R/d: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0202/010a/02020113.htm>
2. Novaya filosofskaya ehnciklopediya [Eh/r]. – R/d: <http://iph.ras.ru/elib/1587.html>
3. Ruzavin, G.I. Konceptcii sovremennogo estestvoznaniya. – M., 2005.
4. Sosnenko, S.V. Koevolyuciya sredih i znaniya // Problemih i perspektivih razvitiya metodiki obucheniya biologii v period perekhoda pedagogicheskogo obrazovaniya na mnogourovnevuyu podgotovku: materialih IV Vserossiyskoj nauchno-praktich. konf. – Chelyabinsk, 2008.
5. Lenin, V.I. Materializm i ehmpiriokriticizm. – M., 1980.
6. Dubnitheva, T.Ya. Konceptcii sovremennogo estestvoznaniya. – Novosibirsk, 2004.
7. Pokhlebaev, S.M. Metodologicheskie osnovih razvitiya estestvennonauchnihkh ponyatij v kurse biologii pri operezhayutem izuchenii fiziki. – Chelyabinsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 392.8

*Wei Hongbo, Skopina A.V. ROLE OF FOOD IN THE PROCESS OF EVENKS' IDENTITY FORMATION ON THE NORTHERN CHINA.* The article is devoted to the revelation of role of food in the process of evenks' identity formation on the Northern China. The authors analyze the role of food and traditional cuisine distinguishing these categories as the key components of both individual and social (ethnic) identity. The cultural differences of both Han (Chinese) and evenks originated from Northern China and their unique identities are shown in the light of gastronomic culture and food tradition.

**Key words:** identity, gastronomic culture, food tradition, ethnic identity, evenks.

**А.В. Скопина**, аспирант Забайкальского гос. университета, г. Чума, E-mail: [mora-amor@mail.ru](mailto:mora-amor@mail.ru);

**Вэй Хунбо**, аспирант Забайкальского гос. университета, г. Чума, E-mail: [weihongbo@mail.ru](mailto:weihongbo@mail.ru)

## РОЛЬ ПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ ЭВЕНКОВ НА СЕВЕРЕ КИТАЯ

Статья посвящена выявлению роли питания в формировании идентичности эвенков на Севере Китая. Автор анализирует роль питания как одну из форм этнической идентичности индивида, обращаясь к проблемам этнической идентичности, одним из основных компонентом которой является традиционная кухня и традиционные формы питания. В статье уделено внимание различиям ханьской (китайской) гастрономической культуры от традиций питания эвенков Севера Китая.

**Ключевые слова:** идентичность, гастрономическая культура, традиции питания, этническая идентичность, эвенки.

Возникновение термина «идентичность» связывают с именем Э. Эриксона, в работах которого он получил статус научного понятия. Под идентичностью Э. Эриксон понимал, «находящийся в центре самого индивидуума, также как и в центре его общественной культуры, процесс, который раскрывает идентичность этих двух (личностной и социальной) идентичностей», то есть, в результате процесса идентификации происходит синтез личностной и социальной идентичностей [1, с. 31]. Э. Эриксон

также указывал на то, что идентичность исторична, поскольку каждый индивид включен в определенную историческую эпоху с присущим ей потоком социальных изменений, которые оказывают существенное влияние на идентичность, изменяя ее на протяжении всей жизни.

Это положение принял и в дальнейшем развил последователь Э. Эриксона Дж. Марсия, который рассматривал идентичность как «структуру эго – внутреннюю самосоздающуюся, ди-

намическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [2, с. 131-143], которая включает в себя четыре параметра (статуса) – достигнутая идентичность (сформированная совокупность целей, убеждений и ценностей, присущих индивиду), мораторий (индивид находится в состоянии кризиса идентичности и пытается разрешить его), преждевременная идентичность (индивид никогда не переживал кризиса идентичности, но в то же время имеет определенные цели, убеждения, ценности), диффузная идентичность (индивид не имеет устойчивых убеждений, целей, ценностей, отсустствие ясного чувства идентичности).

В рамках символического интеракционизма (Дж. Мид), доказывалась обусловленность идентичности социальными отношениями, которые заключаются в осознании индивидом собственной идентичности посредством общения с другими индивидами [3, с. 183], то есть идентичность является конечным результатом взаимодействия двух автономных систем – личности и общества.

К проблеме идентичности обращается современный философ и социолог Ю. Хабермас, который предлагает использовать термин «Я-идентичность», соединяющий в себе личностную и социальную идентичности. Личностная идентичность складывается из физических, интеллектуальных и нравственных факторов самоопределения индивида, в то время как социальная идентичность обусловлена совокупностью отдельных идентичностей. Иными словами, личностная идентичность определяется принадлежностью того или иного индивида к определенной группе, классу, общности [4, с. 262].

Анализируя различные подходы к определению термина «идентичность», необходимо отметить, что различные исследователи (Э. Эриксон, Дж. Мид, Дж. Марсия, Ю. Хабермас) выделяют два типа идентификации – личностную и социальную, которые тесно связаны друг с другом. В рамках настоящей статьи существенным становится понимание социальной идентичности, которая определяется как результат процесса социальной идентификации, то есть самоопределения индивида через членство в определенной социальной группе, на основе широких социальных признаков (возраст, профессия, религиозная или этническая принадлежность) [5, с. 8-47].

Разновидностью социальной идентичности является этническая идентичность, которая обусловлена существованием этнических границ, основанных на маркерах этнического самосознания – языкового, культурного, семейного компонентов, а также традиционного хозяйства – национальная одежда и инвентарь, традиционные верования и обычаи, этнические особенности культуры питания. М.В. Капкан и Л.С. Лихачева говорят о том, что гастрономическая культура, как комплексное явление, включающее в себя такие компоненты, как кулинарная культура, культура принятия пищи, рефлексия над процессами приготовления и потребления пищи, выполняет регулятивную функцию и носит дисциплинарный характер. Культура питания, как часть гастрономической культуры, диктует человеку нормы и способы потребления, нарушить которые невозможно без утраты идентичности с обществом [6, с. 34-43].

Питание, как один из маркеров этнического самосознания, представляет собой не только биологический процесс потребления пищи, но, несомненно, выполняет функции средства передачи культурного опыта народа, поскольку пищевая традиция создает «гастрономический» код культуры, который включает в себя несколько уровней – физиологический и эстетический, профанный и сакральный [7, с. 288]. Иными словами, пищевая традиция как совокупность традиций приготовления и потребления пищи, наряду с узко практической, выполняет символическую функцию, всегда передавая то или иное значение представителям этнической общности, которое будет понято посредством определенного гастрономического знака, например, мандарин в китайской традиции символизирует удачу и процветание; каша как символ продолжения рода у славян.

Систему питания как символическую систему исследовали выдающиеся структуралисты Клод Леви-Стросс [8, с. 586-595; 9] и Ролан Барт. Ролан Барт в своих работах рассматривает пищу как некий четко структурированный и организованный символ, который включает в себя следующие компоненты – продукты питания (substances), методы, способы приготовления пищи (techniques of preparation) и традиция питания (habits). По словам Р. Барта, общение людей происходит не только посредством языка, но также посредством пищи, посредством символичес-

кого значения, которое она имеет в той или иной культуре [10, с. 51]. Символическое значение еды представлено в религиозных обрядах (например, хлеб и вино в христианской традиции символизируют плоть и кровь Христа; обряд «кормления» огня у эвенков), а также в повседневной жизни людей (например, русская традиция встречать гостей хлебом-солью).

Наряду с символической, еда выполняет идентификационную функции, о которой писал в своем эссе «La Physiologie du goÛt» французский юрист, политик и знаменитый гастроном Ансельм Брилла-Саварин в 1826 году: «Скажи мне, что ты ешь, и я скажу, кто ты» [11]. Несколько позже, Фишлер утверждал, что еда является центром чувства идентичности: «Поскольку мы всеядны, мы соединяем в себе различные значения» [12, с. 277]. Фишлер также отмечал, что «через подобный процесс соединения, через действия, посредством которых мы посылаем пищу через границу между миром и собой, между «внешним» и «внутренним» наших тел, мы становимся тем, что мы едим» [12, с. 279]. Также он отмечал, что пищевые предпочтения индивида зависят не только от его этнической или культурной принадлежности, но определяются возрастом, полом, социальным статусом и даже, в некоторых случаях, профессией. Поэтому, можно утверждать, что питание является частью образа жизни индивида, и становится средством формирования как личностной, так и социальной (этнической) идентификации личности.

Именно культура питания, как одна из важных составляющих идентичности, является объектом настоящего исследования, цель которого заключается в выявлении специфических черт культурной идентичности эвенков Севера Китая, выраженных в пищевых предпочтениях представителей данного этноса.

Население севера Китая многонационально. Здесь проживают представители китайской, монгольской, эвенкийской и других этнических групп. Эвенки представляют собой единственную в Китае народность, которая занимается оленеводством.

На сегодняшний день эвенкийское население немногочисленно, но, не смотря на это, они сохраняют свою этническую и культурную принадлежность, благодаря традиционному укладу жизни. При этом большую роль играют традиции питания.

Традиция питания эвенков обусловлена характерными для них видами деятельности, такими как оленеводство, охота, рыбалка. В настоящее время, питание эвенков можно разделить на три вида, каждый из которых определяется тем или иным занятием – охота, разведение скота, сельское хозяйство. Несмотря на незначительную разницу, основой питания эвенков является мясная пища, молочные продукты, рыба. Также эвенки готовят мучные изделия с различными ягодами.

Эвенкийские пищевые привычки отличаются от пищевых привычек ханьцев (китайцев), которые занимают девяносто два процента населения Китая. Занимаясь разведением скота, эвенки часто готовят баранину и говядину, иногда употребляют в пищу свинину, конское и верблюжье мясо. Мясо скота может готовиться разными способами – отварное, тушеное, жареное [13].

Ханьцы относятся к земледельческому типу цивилизаций, поэтому базовым источником пищи для китайцев, проживающих на Севере Китая, является пшеница и изделия из нее. Ханьцев называют «пожирателями метров макарон», поскольку макароны являются основной составной частью их рациона. На северо-востоке и северо-западе Китая наиболее распространенными блюдами являются макароны, лапша, блины, пироги, пельмени, булочки.

Кухня северных провинций славится пельменями, родиной которых считается именно Китай, а не Россия. Пельмени готовятся с различными начинками, которых насчитывается более ста видами: из говядины, баранины, свинины, цыпленка, рыбы, капусты, грибов, креветок, зеленого лука и смесей, состоящих из различных ингредиентов. Пельмени жарят, варят, готовят на пару, и едят, обмакивая в уксус или специальный соус с добавлением китайского чеснока или имбиря [14, с. 53].

Среди эвенкийских пастухов-скотоводов распространена баранина («Шоубажоу») – отваренное в обычной воде баранье мясо без добавления соли. Такое мясо едят, добавляя большое количество приправ – цветы лука, пасту из перца или соль. Другое название «Шоубажоу» – «ручной ягненок», что связано с традицией употребления блюда, которое едят обязательно чисто вымытыми руками, держа мясо в правой руке, а ножом в левой руке отрезают небольшие кусочки.

Колбасу эвенки готовят из различных видов мяса, поэтому существуют различные сорта колбасы – сэлэчи, или кровяная

колбаса, готовится из ступков овечьей крови, в которые затем добавляется рубленый овечий или коровий жир, лук и соль. Вся масса помещается в толстую кишку и варится. Другой сорт колбасы – эжэрци, готовится из рубленых печени и легких, и высоко ценится эвенками [13].

Оленные эвенки, занимающиеся преимущественно охотой на диких животных, употребляют в пищу мясо, хотя их рацион разнообразят рыба и птицы. Эвенкийские охотники обычно охотятся на мясных зверей, таких как олень, гуран, лось, кабан, медведь, хотя большее предпочтение отдают оленю или косуле. Мясо рыси, кабарги, зайца и белки также употребляется в пищу.

Эвенки едят мясо, приготовленное двумя способами – методом термической обработки (жареное и вареное) и вяленое мясо (посоленное и высушенное на ветру). Вяленое мясо готовят разными способами – во-первых, свежее мясо режут на кусочки, сразу добавляют соль, перемешивают, и оставляют на солнечном месте. Мясо просушивают до тех пор, пока оно не станет твердым и не почернеет. Во-вторых, подсушенное на солнце мясо режут на кусочки, добавляют соль и варят. После варки мясо кладут на деревянные коврики для просушки.

Эвенкийские охотники кроме мяса едят также язык, сердце, печень, почки, кишки животных. Не употребляют в пищу щевод, трахеи, легкие, маленькие кишки и гнилое мясо [15].

Приведенные примеры показывают, что основной рацион эвенков севера Китая составляет мясо, в чем заключается его главное отличие от рациона ханьцев, кухня которых изобилует разнообразными овощами. Китайцы широко используют для приготовления блюд различные сорта капусты (сычуанскую, саплатную китайскую, белокачанную), редьку, чеснок, зеленый лук-батун, картофель, батат, шпинат, перец, томаты. Особой популярностью пользуются ростки бамбука, которые употребляются в отварном, маринованном видах, а также в гарнирах.

Из мясных продуктов китайцы отдают наибольшее предпочтение свинине, которую готовят, нарезаая мелкими кусочками, ломтиками, кубиками. Основным способом приготовления мяса служит жарка на сильном огне. Мясо домашней птицы, особенно кур и уток, также используется для приготовления многих блюд [16, с. 20].

Рыболовство, как подсобный промысел, занимает значительное место в хозяйственной деятельности отдельных эвенкийских родов. Наибольшее предпочтение эвенки отдают белой рыбе, ленку и семге, которые сначала сушатся, а затем употребляются в пищу [15, с. 148].

Среди китайских кулинаров особой популярностью пользуются такие породы рыб, как камбала, китайский окунь, а также крабы, креветки, моллюски, устрицы [14].

Традиционно эвенки использовали в пищу различные ягоды, среди которых наибольшее предпочтение отдавали голубике (гит), морошке (иннамта), жимолости (хутамта), бруснике (химта). Также в пищу употреблялись орехи кедрового стланика, а кора и ветки черемухи, ольхи, белой и каменной берез использовались эвенками в качестве дубителей и красителей. Из стружковой березы и ивы эвенки изготавливали тонкие мягкие старушнички (хэгри), служившие полотенцами: ими утирались после мытья, чистили и вытирали посуду, а после употребления сжигали.

Кирпичный (спрессованный в виде кирпичиков) чай – излюбленный напиток эвенкийских охотников. Причина его популярности заключается в том, что он удобен в употреблении – его легко нести с собой, можно заваривать несколько раз, при этом, он не теряет своего вкуса и аромата. Также эвенки употребляют в качестве напитка оленьё молоко, которое добавляют в крепко заваренный чай, или заливают им мучную кашу и перетертые ягоды. Оленьё молоко употребляется в нескольких видах – свежее или сквашенное (кефир) [15, с. 149].

Двумя основными излюбленными напитками ханьцев являются зеленый чай и вино. Вино полагается пить во время праздничных обедов. Вино, обязательно одного сорта, подают слегка подогретое и наливают до самого верха, в отличие от чая. Китайская поговорка гласит: «Чай наливать на половину, вино – до краев». Помимо чая и вина, китайцы употребляют различные фруктовые сезонные напитки, которые варьируются в зависимости от региона [16].

Обобщая все вышесказанное, можно прийти к выводу, что традиции питания эвенков Севера Китая играют значительную роль в формировании идентичности представителей данного этноса. Эвенкийские традиции питания обусловлены скотоводческим типом культуры, именно поэтому основными продуктами питания эвенков являются мясные и молочные продукты, что отличает их от ханьцев-земледельцев, численность которых значительно превышает численность эвенков. Не смотря на это, эвенки сохраняют свою культурную принадлежность, и пища играет при этом главенствующую роль, поскольку питание влияет на формирование идентичности человека, а выбор пищи обусловлен культурной традицией, нормы которой невозможно нарушить, не утратив идентичности с обществом.

#### Библиографический список

1. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М. 2006.
2. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
3. Мид, Д. Разум, Я и Общество. – М., 2003.
4. Habermas, U. Communication and the Evolution of Society. – Boston, 1979.
5. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография / А.В. Микляева, П.В. Румянцев. – СПб., 2008.
6. Капкан, М.В. Гастрономическая культура: понятие, функции, факторы формирования // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 55.
7. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.
8. Lévi-Strauss, C. The culinary triangle. Partisan Review, 33. 1965.
9. Lévi-Strauss, C. Structural Anthropology, vol. I. Harmondsworth: Allen Lane. Penguin Press, 1968.
10. Barthes, R. Towards a psychosociology of contemporary food consumption // European Diet from Preindustrial to Modern Times. – New York, 1975.
11. Лаврентьева, Е.В. Физиология вкуса: Сочинение Брилья-Саварина, переведенное на немецкий язык и дополненное Карлом Фоггом / Культура застолья XIX века: пушкинская пора [Э/р]. – П/д: <http://bibliotekar.ru/rusKultZastoliya/46.htm>
12. Fischler, S. Food, self and identity // Social Science Information. – 1988. – № 27, 2.
13. 鄂温克族社会历史. 吴守贵. 民族出版社. 北京.
14. Лян, Л. Китайская кухня. – М., 2005.
15. 使用驯鹿的鄂温克人. 孟和. 内蒙古人民出版社.
16. Кулинарное путешествие. Кухни народов мира / под ред. А. Гребенчиковой. – Киев, 2012.

#### Bibliography

1. Ehrikson, Eh. Identichnostj: yunostj i krizis. – M. 2006.
2. Antonova, N.V. Problema lichnostnoj identichnosti v interpretacii sovremenogo psikhoanaliza, interakcionizma i kognitivnoj psikhologii // Voprosih psikhologii. – 1996. – № 1.
3. Mid, D. Razum, Ya i Obthestvo. – M., 2003.
4. Habermas, U. Communication and the Evolution of Society. – Boston, 1979.
5. Miklyaeva, A.V. Socialjnaya identichnostj lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmi formirovaniya: monografiya / A.V. Miklyaeva, P.V. Rumyanceva. – SPb., 2008.
6. Kapkan, M.V. Gastronomicheskaya kuljtura: ponyatie, funkcii, faktorih formirovaniya // Izvestiya Uraljskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 55.
7. Teliya, V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokuljturologicheskij aspektih. – M., 1996.
8. Lévi-Strauss, C. The culinary triangle. Partisan Review, 33. 1965.

9. Levi-Strauss, C. Structural Anthropology, vol. I. Harmondsworth: Allen Lane. Penguin Press, 1968.
10. Barthes, R. Towards a psychosociology of contemporary food consumption // European Diet from Preindustrial to Modern Times. – New York, 1975.
11. Lavrentjeva, E.V. Fiziologiya vkusa: Sochinenie Brilija-Savarina, perevedennoe na nemeckiy yazihk i dopolnennoe Karlom Fogtom // Kuljtura zastolija XIX veka: pushkinskaya pora [Eh/ r]. – R/ d: <http://bibliotekar.ru/rusKultZastoliya/46.htm>
12. Fischler, C. Food, self and identity // Social Science Information. – 1988. – № 27, 2.
13. 鄂温克族社会历史. 吴守贵. 民族出版社. 北京.
14. Lyan, L. Kitajjskaya kukhnya. – M., 2005.
15. 使用驯鹿的鄂温克人. 孟和. 内蒙古人民出版社.
16. Kulinarное puteshestvie. Kukhni narodov mira / pod red. A. Grebenthikovyj. – Kiev, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.06.13

УДК 398.88

**Egle L.U. PECULIARITIES OF CONTEMPORARY REPRESENTATION OF SPIRITUAL VERSES IN THE KEMEROVO REGION.** The paper examines peculiarities of representation of folk and church song compositions of the religious theme at the end of the 20<sup>th</sup> and the beginning of the 21<sup>st</sup> century; the paper analyzes the expeditionary material that was gathered by the students and the educators of the Kemerovo State University of Culture and Arts in the Kemerovo region.

**Key words:** folk culture, spiritual verses, local tradition, Kemerovo region.

**Л.Ю. Егле, канд. культурологии, доц. каф. теории и истории народной художественной культуры Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: legle@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО БЫТОВАНИЯ ДУХОВНЫХ СТИХОВ НА ТЕРРИТОРИИ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В работе рассмотрены особенности бытования народно-песенных и церковно-певческих произведений религиозной тематики на рубеже XX-XXI веков, проанализирован экспедиционный материал, собранный студентами и преподавателями Кемеровского государственного университета культуры и искусств на территории Кемеровской области.

**Ключевые слова:** народная культура, духовные стихи, локальная традиция, Кемеровская область.

Важное место в народной художественной культуре занимают стихи и песни религиозной тематики, в связи с этим необходимо обратить внимание на некоторые особенности их современного бытования и на проявившие себя тенденции их развития на рубеже XX-XXI веков.

Духовные стихи – это уникальный по своей художественной и образной ценности комплекс народно-песенных и церковно-певческих произведений, объединенных общностью христианского религиозного содержания. Они отражают возвышенное мировосприятие, отличаются необычайной святостью, обладают огромной силой эмоционального воздействия и несут в себе яркую национальную окрашенность. Это памятники народного певческого искусства, сохранившие в музыкально-поэтических образах философско-религиозные идеалы народа и не утратившие за столетия эстетической и этической ценности.

В современных условиях наиболее перспективным в изучении духовных стихов, является региональный подход, он дает возможность выявить систему функционирования традиции, языковые особенности поэтического и музыкального текстов. Как отмечает Э.С. Маркарян, особенности культуры любого социально-территориального образования, представляют собой сочетание «общих» традиций, которые «поддерживают стабильность человеческих коллективов безотносительно к их локальной специфике», и «локальных», фиксирующих «специфический жизненный опыт человеческих объединений и отражающих индивидуальные черты их исторических судеб и особых условий существования» [1, с. 17].

Локальная традиция предполагает территориально любой по масштабу, но при этом обособленно ограниченный или выявленный ареал [2, с. 176]. В своем исследовании мы рассматриваем специфику формирования и современного бытования духовных стихов на примере фольклора русских, проживающих на юго-востоке Западной Сибири (территория Кемеровской области). Выделяя Кузбасс как район бытования особой фольклорной традиции, мы понимаем, что границы распространения фольклорных явлений условны, так как исторически территории соседних областей (Новосибирская область, Красноярский край, Томская область, Алтайский край) имели много общего.

При исследовании регионов, которые условно обозначают как «поздневторичные» особо значима проблема исторической

преемственности. Термин «поздневторичные» приложим к регионам, сформировавшимся не только относительно поздно по времени, но и в результате миграции неоднородного в этническом отношении населения [3, с. 176]. Население Кемеровской области формировалось в процессе колонизации юга Западной Сибири в течение XVII–XX веков. В заселении этих мест приняли участие выходцы практически из всех губерний России, различные по социальному и конфессиональному составу. Формирование русского населения Кемеровской области шло уже не на родоплеменной основе, но в условиях существования русской народности как этнической общности путем массовых и не столь крупных переселений как более или менее целостных коллективов, так и разрозненных групп. При этом перенесенные из «метрополии» традиции не просто поддерживались и развивались, но и создавались новые: путем синтеза, трансформации и осложнения новациями принесённых разнорегиональных и разнлокальных культурных фрагментов.

Изучая народную культуру сибирского населения, ученые XIX в. (А.П. Шапов, С.В. Максимов и др.) утверждали, что русские переселенцы «не принесли в Сибирь святильника искусства», что сибиряки «беспесенны», и это является следствием их слабой духовности. Они слишком заняты борьбой за выживание в суровой природной среде, заботой о своем материальном благополучии, на них негативно сказывается отрыв от «коренной» России и влияние азиатских народов. Другие, не менее авторитетные ученые (С.И. Гуляев, А.А. Макаренко, В.С. Арефьев), напротив, писали о поэтической одаренности сибиряков, о Сибири как о крае, где бережно сохраняются культурные ценности, зачастую уже утраченные по другую сторону Урала. Здесь, как и во многих вопросах общественной и культурной жизни, нельзя дать однозначные характеристики и оценки. Сибирь велика и многолика, а сибирская народная культура настолько разнообразна, что её трудно уложить в одну из схем.

Итак, история бытования духовных стихов на территории Кузнецкой земли начинается с момента ее освоения. Процесс их возникновения и функционирования детерминирован исторической судьбой и социальными условиями жизнедеятельности сибиряков, их мировоззрением, бытом и обычаями.

Исследование музыкального фольклора русских переселенцев до XX в. носило скорее стихийный, любительский характер.

Первые публикации песенного фольклора Кузнецкой земли появляются во второй половине XIX века, а духовных стихов только в начале XX века. Эта часть народной культуры долгое время оставалась за рамками этнокультурных и филологических исследований, редкими были публикации текстов на религиозные сюжеты, материал собранный в экспедициях, был доступен только узкому кругу специалистов. Систематическая работа по сбору и изучению народно-песенных и церковно-певческих произведений христианского религиозного содержания была начата только в конце XX века.

Изучение духовных стихов развивается в двух направлениях. Первое направление, возникшее еще в первой половине XIX века и существующее до сих пор, объединяет деятелей, специализирующихся преимущественно на сборе, первичной обработке и публикации произведений. Публикация духовных стихов стала почвой для возникновения второго направления в исследованиях, связанного с систематическим изучением жанра. В XIX веке были высказаны гипотезы о каликах переходящих как возможных исполнителях духовных стихов, о времени возникновения и происхождении жанра, хронологии и выявления связи христианской легенды с духовным стихом и т.д.

Анализ экспедиционного материала, собранного на территории Кемеровской области, показал, что на рубеже XX – XXI вв. духовные стихи не только сохраняются, передаются из поколения в поколение, но и в последнее время стали все чаще исполняться во время постов, церковных праздников, их поют и в деревне и в городе. Многообразие вариантов духовных стихов на одни и те же темы, распространение в разных социокультурных слоях, принадлежность и к устной, и к письменной традиции, тексто-музыкальная природа представляют значительную сложность для их исследования. Заимствуя основные сюжеты и образы из письменных источников, сибиряки столетиями передавали и сегодня передают их в устной, живой традиции. Соединяя в себе черты письменной и устной культуры, они выработали особую художественную форму, ассимилировавшую христианское и народное языческое сознание в единый комплекс представлений – «народное православие».

Наше время дает яркую картину сосуществования старинных духовных стихов, классических и современных произведений авторской духовной поэзии в практике музицирования, слушания и восприятия. Для людей воцерковленных – это продолжение молитвы, способ выражения чувств и переживаний вне храма, в обыденной и праздничной обстановке. Для нецерковного человека – это глубокий посредник для вхождения в культуру Православия [4]. Для тех и для других – это способ постижения смысла жизни, очень характерный для традиционной русской словесности и в целом – для отечественной культуры, способ, ныне вновь набирающий силу.

Если раньше в народной среде стихи можно было услышать от певцов-профессионалов, то в настоящее время подобные традиции профессионального исполнительства в Сибири исчезли. Сегодня в сельских приходах после воскресной службы в церкви собираются православные, чаще женщины, поющие на клиросе, и по тетрадам, подобным старообрядческим стиховникам, поют стихи, подходящие к празднику. Если же в деревне отсутствует храм, то исполнители собираются дома, во время церковных праздников.

Показательно отношение носителей духовного пения к способам передачи стихов. Поэтические тексты многих образцов усваиваются часто по типу молитв и других сакральных текстов путем заучивания по стихарникам, которые бережно хранятся, переписываются, пополняются новыми понравившимися стихами и являются фамильными реликвиями. Современные стихарники, как и старинные рукописные сборники, фиксируют для исполнителя те произведения, которые отвечают его духовным запросам.

Сегодня чаще исполняются духовные стихи повествующие о жизни и подвигах святых, праведников и христианских героев-воинов, о рождении, страстях и воскресении Христа, о страданиях Богородицы, оплакивающей сына, о плаче Адама перед дверями Рая, о Страшном суде, покаянии грешной души и других важных для каждого верующего темах. Почти для всех духовных стихов можно определить если не непосредственный, то во всяком случае родственный, книжный источник. Вместе с тем нет почти ни одного духовного стиха, точно следующего своему книжному источнику. Это свидетельствует о том, что становление внебогослужебных жанров происходило за счет обо-

гащения интонациями разнообразных фольклорных жанров, более свободного отношения к распеvu, авторского выбора сюжета, обогащения новыми сюжетами. Следовательно, духовные стихи – это несомненный продукт музыкально-поэтического творчества, не только облекшего заимствованную тему или сюжет в своеобразную стихотворную форму, но и часто очень существенно преобразившего свой оригинал.

Можно сказать, что тематика духовных стихов не остается неизменной, какие-то темы безвозвратно уходят из произведений жанра, другие трансформируются, а некоторые традиционны и неизменны. Некоторые стихи представляют собой довольно полные тексты, но большинство бытует во фрагментах. Стихи передаются, изменяются, но все же сохраняют свою искренность и ценность. Все это свидетельствует о том, что жанр развивается, реагируя на внешние условия своего существования.

Напевы же духовных стихов, подобно фольклорным образцам, запоминаются при естественном многократном прослушивании без специального заучивания. В связи с этим зафиксировано малое количество поэтических вариантов в сравнении с множественностью их мелодического оформления («Самарянка», «Воскресенье Христово», «Рождество твое Христе Боже»).

Необходимо отметить, что в своей музыкальной основе духовные стихи неразрывно связаны с канонами знаменного пения и различными народными традициями. «Без народной песенной основы, самостоятельное творчество в среде калик вообще невозможно – пишет Аникин. В песенном творчестве народа калики брали все необходимое для себя: сюжетно-образную систему, приемы стиля и, пользуясь всем готовым, создавали свои собственные вариации народных песен. Такой характер каличьего творчества облегчал возвращение созданных ими устных произведений в народную среду, после соответствующей творческой правки этих произведений» [5, с. 163]. Общее в интонационном строе былин, знаменного распева и духовных стихов выражается в родственности отдельных мелодических оборотов. Но в то же время они отличаются по принципам соотношения в них мелодии и словесного текста. В былинах текст является, в основном, «регулятором» ритмического движения и важнейшим структурным элементом формы напева. В знаменном распеве, особенно с усилением в нем мелодизации, текст как бы уходит «в подтекст», то есть становится лишь поводом к распеванию мелодики – черта, которая в своей максимальной форме выражения выступает в период развития русской протяжной песни. В духовном же стихе встречаются и те и другие особенности, в зависимости от ведущей роли в нем тех или иных жанровых традиций. «По сути это синтез былинно-знаменного, с включением иногда и мелодических оборотов лирической песни [6, с. 68].

В напевах духовных стихов записанных в начале XXI века происходит ассимиляция уже сложившихся в народном искусстве стилистических свойств. Так в памятниках духовного песнетворчества прослеживается влияние элементов богослужебного пения, архаических пластов, более поздних фольклорных явлений, в частности, лирической песенности, кантовой культуры, романса, наконец, современной эстрадной песни. Так, например, духовный стих «Царица Небесная», записанный в Гурьевском районе Кемеровской области, исполняется на мелодию авторской песни «Деревенка моя».

Как показывает анализ экспедиционного материала, духовные стихи синтезируют различные традиции: литургического, народного крестьянского, городского музыкально-поэтического творчества, и в текстовом, и в мелодическом наполнении. В поэтических текстах неоднородность проявляется в смешении русского и церковнославянского языков, в сочетании норм литургического произношения и народно-песенной фонетики. Многие стихи имеют книжное заглавие в отличие от фольклорной традиции называть песни по первой строке поэтического текста (например, «Самарянка», «Райская птичка»). Эти произведения адаптировали христианские догматы, поясняли вопросы, связанные с жизнью и смертью, Страшным судом и необходимостью покаяния. Нескованные рамками церковного канона духовные стихи веками синтезировали народные и церковные образы, тексты и мелодии, активно привлекали эмоционально-психологические средства воздействия, чем обеспечивали продвижение и сохранение христианства успешнее канонических музыкальных жанров.

На особенности формирования духовных стихов православных проживающих на территории Кемеровской области оказали влияние исторические, хозяйственно-бытовые, природно-клима-

тические, социально-культурные, административно-конфессиональные условия, а также творческая одаренность отдельных исполнителей. На развитие регионального певческого стиля воздействовали не только принесенные традиции, особенности изначального бытования, но и бытование традиций в новой среде. Принесенные традиции впоследствии частично, незначительно, изменялись, приспособляясь к иным условиям, но в основе своей бережно сохранялись.

Таким образом, можно сделать вывод, что на каждом этапе своего существования и развития духовные стихи, в какой-то степени характеризуют состояние духовной культуры народа, его

духовных запросов, особенностей и религиозной организации. Бытование духовных стихов на территории Кемеровской области, их взаимодействие с народным и церковным искусством позволяет констатировать, что духовные стихи образуют весьма существенную, обусловленную историческим развитием России, часть целостной народной культуры. На наш взгляд, дальнейшее детальное изучение духовных стихов бытующих на территории Кемеровской области поможет глубже и полнее раскрыть закономерности развития народной художественной культуры, поскольку в частных деталях отражаются порой существенные проявления всеобщего.

#### Библиографический список

1. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ. – М., 1983.
2. Лапин, В. Очерки проблематики локальной традиции // Русский музыкальный фольклор и история (к феноменологии локальных традиций). – М. – 1995.
3. Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура. – СПб., 2003.
4. Новицкая, М.Ю. К вопросу о современном бытовании русской духовной поэзии [Э/р]. – Р/д: [http://www.philosophy.nsc.ru/journals/humscience/4\\_98/10\\_NOV.HTM](http://www.philosophy.nsc.ru/journals/humscience/4_98/10_NOV.HTM)
5. Аникин, В.П. Русский богатырский эпос. – М., 1964.
6. Орлова, Е. Лекции по истории русской музыки. – М., 1979.

#### Bibliography

1. Markaryan, E.S. Teoriya kul'turii i sovremennaya nauka: logiko-metodologicheskii analiz. – M., 1983.
2. Lapin, V. Ocherki problematiki lokal'noy traditsii // Russkiy muzikal'nyi folklor i istoriya (k fenomenologii lokal'nykh traditsiy). – M. – 1995.
3. Putilov, B.N. Fol'klor i narodnaya kul'tura. – SPb., 2003.
4. Novitskaya, M.Yu. K voprosu o sovremennom bihtovanii russkoj dukhovnoy poezii [Eh/r]. – R/d: [http://www.philosophy.nsc.ru/journals/humscience/4\\_98/10\\_NOV.HTM](http://www.philosophy.nsc.ru/journals/humscience/4_98/10_NOV.HTM)
5. Anikin, V.P. Russkiy bogatirskiy ehpos. – M., 1964.
6. Orlova, E. Lekcii po istorii russkoj muzihki. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 08.07.13

УДК 069:316.7

*Sugrobova Yu. Yu.* **MODERN FORMS OF OBJECTIVIZATION OF CULTURAL CREATIVITY.** In the article the problems of intensive development of actual forms of modern cultural creativity in modern space such as new media, Internet art, interactive literature, etc. are considered which leads to the formation of the phenomenon of technologically converged media environment.

**Key words:** cultural creativity, media creativity, information technologies, innovations.

**Ю.Ю. Сугрובה**, канд. философ. наук, доц., докторант каф. теории, истории, культуры и музыковедения Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств, г. Киев, E-mail: [yulia.culture@mail.ru](mailto:yulia.culture@mail.ru)

## СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОБЪЕКТИВАЦИИ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА

В работе рассматриваются вопросы об интенсивном развитии в современном пространстве актуальных форм культуротворчества: новых медиа, интернет-искусства, интерактивной литературы и др., что ведет к формированию феномена технологически конвергированной медиасреды.

**Ключевые слова:** культуротворчество, медиаторчество, информационные технологии, инновации.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современные информационные технологии составляют базис инновационной культурной среды. Они обладают мощнейшим культуротворческим потенциалом и выступают катализатором изменения социокультурных систем.

Зарубежные ученые активно исследуют феномен медиакультуры с XX в. Так, например, Н. Луман, М. де Флюэр, П. Лазарфельд, Ю. Хабермас, рассматривая социальные функции медиа, называют их самореферентной социальной системой, средством поддержания общественной системной стабильности. Новейшие способности создания и потребления информации Д. Белл определяет как современные интеллектуальные технологии.

Работы российских ученых Н. Кирилловой, Я. Засурского, А. Черных и др. отличает культурфилософский подход к пониманию медиакультуры, что предполагает наличие не только культурных, но и философских закономерностей. Поиск образовательной стратегии приводит современных исследователей О. Баранова, А. Спичкина, А. Федорова, Е. Худолееву, В. Романенко и др. к самостоятельным направлениям в изучении медиакультуры в контексте общих проблем становления современного информационного общества. Влияние развития информа-

ционных технологий на историю искусств исследует в своих работах А. Дриккер.

Вопросы интеграции Украины в образовательное пространство Европейского Союза, рассматриваются в работах современных украинских ученых М. Згуровского, Д. Мазохи и др., вызывающих к программным, экономическим, технологическим инновациям [1; 2]. Харьковский исследователь В. Леонтьева глубоко изучает природу, системы, процессы культуротворчества, поднимает вопросы новых форматов текста в литературе, изменения механизмов его написания в условиях экранной культуры [3]. Крымский ученый В. Буряк исследует широкомасштабное развитие сети Интернет, что позволяет процесс обучения сделать более эффективным благодаря созданию интерактивной среды с «обратной связью» и доступом к массивам разнообразных баз данных, включая крупные научные библиотеки [4].

Несмотря на отмеченную широкую вариативность тем в изучении медиакультуры, данная проблематика требует своего дальнейшего осмысления в аспекте ценности медиаторчества в современных процессах социального взаимодействия.

Культуротворчество в пространстве современных технологий обладает рядом специфических особенностей. Благодаря нынешнему уровню развития информационных технологий ин-

формация, знания и продукты творчества являются не только доступными, но и открытыми (зачастую они полностью или частично лишены авторства). Субъекты культуротворчества практически безгранично свободны в выборе и использовании информации. Такая степень свободы в совокупности с невероятным количеством источников, конечно, обуславливает трудность поиска, классификации и выбора информации. С одной стороны эта проблема снимается изменением характера восприятия и потребления информации, с другой – ее стремятся решить все те же усовершенствованные или принципиально новые информационные интеллектуальные технологии [5]. Прямым следствием интенсификации развития таких технологий является расширение культурно, социально, политически и научно активной части населения, а также интенсивное развитие новых форм объективации культуротворчества: новых медиа, интернет-искусства, интерактивной литературы и др.

С развитием информационных технологий аудитория традиционных СМИ стала резко сокращаться, а аудитория новых медиа возрастать. При этом становится очевидным, что некоторые традиционные медиа не исчезают, а просто меняют формат. Телевизоры становятся просто большими мониторами, а телевидение распространяет значительную часть своего контента нетрадиционными способами (смартфоны, TiVo и пр.), исчезают устоявшиеся понятия такие, как прайм-тайм, поскольку у современной медиа-аудитории нет ни возможности, ни необходимости подключаться к информационному каналу в строго определенное время. Иная ситуация складывается с печатными СМИ: газеты быстро вытесняются с медиарынка. На постсоветском пространстве этот процесс происходит даже более стремительно, чем в других странах в связи с тем, что за время независимости в наших странах просто не успели сформироваться достаточно авторитетные информационные бренды печатных СМИ, которые, осваивая новую площадку, были бы способны конкурировать с новыми медиа. Говоря о новых медиа, мы намеренно объединяем информационные сервисы, социальные сети и электронные СМИ, поскольку у каждого из этих типов источников есть выраженная функция медиатворчества.

Главные черты культуротворчества в пространстве новых медиа связаны со следствиями всеобщей доступности авторства, то есть с отсутствием технического допуска для становления авторства. Конечно, отсутствие технического допуска не означает также отсутствия допуска по степени развития навыков и таланта, но если говорить об авторе-публикаторе, то этот порог можно не учитывать. С нашей точки зрения основные мотивы превращения пользователя в автора – это самоутверждение, обозначение собственного существования и стремление к социальному отклику. Масса действий, которые пользователи совершают в Сети в игровом режиме, то есть ради самого действия, без прагматического смысла, подтверждают это. Эти действия, например, «лайк», «лайк», «ретвит» не создают информационного сообщения, но лишь обозначают присутствие пользователя. Закрытая матрица некоторых решений не делает пользователя креатором в широком смысле слова, но оставляет за ним функцию конструктора. Такие действия в Сети, в отличие от поведения в реальной массе/толпе, персонифицируют. Чтобы получить отклик, нужно отличаться, обозначить свою особенность.

Другая форма творчества в новых медиа – собственно создание сообщения или микроредактирование, то есть участие большинства в реформировании исходного сообщения. Это своеобразный механизм коллективной экспертизы информации, благодаря которому любой пример лжи в интернете автоматически становится примером разоблачения лжи (в отличие от традиционных медиа, в которых информационные мифы могли существовать долго).

Способ присутствия в интернете оказывается, таким образом, способом присутствия в обществе. В контексте личности об этом можно говорить пока как о тенденции, но в контексте компаний и брендов – это сложившаяся реальность. Речь идет не только о возможности, но и о необходимости публиковаться. Интернет-медиа вместо только лишь средства массовой информации за последние несколько лет стали средой массовой информации [4].

Не менее важной формой объективации культуротворчества в контексте развития информационных технологий является современное искусство. В связи с распространением информационных технологий изменяется специфика отношений между

художником и аудиторией. Каждый участник аудитории потенциально является со-творцом произведения или новым художником. Категория профессиональных художественных навыков нередко уходит на второй план, например, как в художественном направлении кинетического искусства, в перформансе, отчасти в направлении машинного искусства, отчасти в видеоарте, поп-арте и др. Крайним случаем является так называемое генеративное искусство, суть которого состоит в создании двухмерной и трехмерной графики компьютером без вмешательства человека. Эти технологии позволяют создавать интерактивные инсталляции, реагирующие на поведение того, кто их наблюдает. При этом нивелируется различие как между творением и внедрением искусства, так и между созданием и восприятием.

В связи с внедрением цифровых технологий важные изменения происходят в среде распространения и потребления искусства. Это специфическое восприятие объекта творчества, опосредованное экраном монитора и средой пользовательского интерфейса, а, следовательно, видеоизмененное воздействие и взаимодействие потребителя с объектом искусства.

Следует отметить, что механизмы производства компьютерной графики, безусловно, иные, но все же они очень близки к традиционному творчеству по своей сути. Хотя они и меняют инструментарий и возможности художника, саму идею творца они не отменяют, а просто открывают новые перспективы творчества. Первоисточником все же выступает индивид с его уникальным воображением, ассоциативной памятью, социокультурным опытом, которые объективируются в процессе творчества с помощью компьютерных технологий. Говорить о компьютерном искусстве можно в большей степени в технологическом смысле и в контексте изменения механизмов распространения и восприятия, а не в смысле реформирования функций и смысла искусства и художника.

Новые технологии открывают возможности создания виртуальных музеев и экспозиций, позволяют оснащать реальные институты культуры мультимедийным оборудованием, которое способно стирать языковые, культурные и образовательные барьеры и позволяет отправлять одно и то же художественное сообщение множеству адресатов с учетом их индивидуальных особенностей (родного языка, уровня образования, включенности в ту или иную художественную традицию и т.д.).

Влияние развития информационных технологий на историю искусства исследуется в работе А. Дриккера «Творческая аура в цифровом стандарте» [6], где автор приходит к выводу о том, что одним из законов развития истории искусства является постоянное стремление к замещению уникального исходного носителя информации новым, универсальным. Именно в связи с этим тиражирование произведений искусства стало нормой. Сейчас универсальные носители близки к идеалу адекватного воспроизведения оригинала, то есть граница между оригиналом и копией практически стерта, а широта распространения и популяризация искусства достигают максимума.

Если говорить о ключевых течениях актуального искусства, нельзя не отметить, что они также связаны с технологическими новшествами и современными информационными технологиями. Современное искусство все больше выходит за рамки разрозненных жанров. В это направление культуротворчества сегодня активно включаются такие тренды как медийная архитектура, геопрограммный рассказ, интерактивная среда и оптические инсталляции. Это гибридное искусство, использующее новейшие технологические достижения, открытия в области биологии, физики, математики и визуализации информации. Такое искусство поразительным образом объединяет и научное исследование, и социально-политический контекст, и популярную культуру. Сегодня крайне сложно провести разграничение между перформансом, живописью, кино, театром и т.д.

В некотором смысле культуротворчество перестает быть очевидно-определенным: «где заканчиваются «автоматизм», привычка и/или «бездумное нажатие клавиш»? где начинается «работа души» – искреннее усилие аффирмации? – границы между ними размываются» [3, с. 327].

Анализ словесного творчества во взаимодействии с информационными технологиями мы намеренно определяем в заключительную часть, так как многие называют это концом вербальной цивилизации, а значит изменения, происходящие в литературе как культуротворческом процессе – самые резкие и противоречивые.

В контексте данной проблемы актуально безусловное изменение характера роли творца (процессы, которые начал описывать еще Р. Барт), и стирание границ между автором и аудиторией как основа со-творчества, и изменение характера восприятия написанного [7].

Нельзя не упомянуть и связанное преимущественно с компьютерными технологиями развитие такого знакового для современной культуры явления как гипертекстуальность. Хотя в литературе гипертекстуальность появилась еще задолго до распространения интернета (самый простой пример – энциклопедический словарь), именно благодаря интернету она стала характерным признаком, важной особенностью современного литературного творчества. Гипертекст представляет собой бесконечно ветвящуюся связь различных фрагментов текста и линий повествования. Такая организация текста предоставляет читателю возможность свободного построения информационной картины или собственно художественного текста. Однако, несмотря на такую свободу, ход работы с гипертекстом нередко отдаляет читателя от исходной информационной цели, провоцирует у него эффект «сомнамбулического чтения», когда происходит бесцельное незапланированное передвижение по гипертекстовым ссылкам. Исследователь В. Леонтьева отмечает: «Большую проблему представляет то, что традиционное «писательство», прежде всего, эпистолярный жанр и дневниковые записи, бывшие в эпохи письменных кодов наиболее гибкими и ёмкими остенсивными культурными формами, смысловая направленность которых – личностное становление, возвращение в себе «Я-культурного», по-видимому, в условиях экранной культуры обречены на умирание» [3, с. 328].

Полностью согласиться с этим утверждением довольно сложно, учитывая возможности, которые предоставляет для писательского творчества такое изобретение интернета как блогосфера. Блог (от англ. web log – сетевой журнал) является своеобразным персональным СМИ. Работа с блогами подразумевает периодическое размещение контента (текстового, иллюстративного, видео, аудио) владельцем или владельцами журнала, ознакомление с контентом, размещенным другими пользователями, просмотр ленты друзей, комментирование записей, получение комментариев и др. Анонимная, демократичная, добровольная и безопасная коммуникация в блогосфере (принятое в Интернете обозначение совокупности блогов) выполняет ряд важных функций: самореализации, социализации, компенсаторную, развлекательную функции, PR и пр. Следует отметить также, что коммуникативные стратегии блогов отчасти ориентиро-

ваны на возврат к линейному тексту. В основном это характерно для авторских проектов, в которых публикуются объемные материалы, в том числе и литературные произведения.

Совершенно особым явлением литературы, возникшим с распространением интернета стали электронные книги и их продолжение – электронные интерактивные книги. Это отчасти ответ на требования большей мобильности, большего комфорта чтения, а отчасти в некоторых случаях продолжение, заложенной модернистами традиции, делать читателя соучастником литературного процесса. Второе происходит тогда, когда интерактивность литературного текста представляет собой художественный прием, намеренно использованный автором. Безусловно, такие случаи обогащают литературное творчество и представляют интерес с точки зрения культурологии.

Подводя итог, еще раз отметим, что роль информационных технологий в преобразовании и развитии самых разных культуротворческих процессов современности, несомненно, весьма значима, хотя и парадоксальна. Те формы культуротворчества, которые оставались относительно стабильными в течение многих столетий, сегодня претерпевают существенные изменения. Под влиянием информационных технологий искусство, литература, обыденные коммуникации превращаются в медиа или, как минимум, выполняют их функцию, что не может в свою очередь не отразиться на изначально медийных сферах культуры.

Под новыми медиа здесь мы понимаем средства коммуникации, характеризующиеся: высокой скоростью передачи информации (сообщения создаются очень быстро и передаются практически мгновенно); мультимедийностью (используются текстовые, графические и видеоматериалы); интерактивностью (высокой степенью взаимодействия субъектов и объектов коммуникации, включенностью потребителей/пользователей в процесс создания сообщения); оснащённостью пользователя/потребителя устройствами, которые позволяют подключаться к каналу информации в любое время и практически в любом месте; тем, что такие медиа создаются отчасти или полностью не редакционным, а коллективным, распределенным образом с активной долей со-творчества всех участников коммуникации.

Таким образом, культуротворческий потенциал информационных технологий возрастает соразмерно тому, как информационная среда преобразуется в феномен технологически конвергированной медиасреды. Происходит стирание границ между различными форматами культуротворчества, а рождающиеся интегративные междисциплинарные сферы ставят перед учеными-культурологами все новые и новые исследовательские задачи.

#### Библиографический список

1. Згуровський, М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці // Вища школа. – Київ. – 2004. – № 5-6.
2. Мазоха, Д. Феномен європейської інтеграції педагогічної освіти // Вища освіта України. – Київ. – 2005. – № 2.
3. Леонтьева, В.Н. Культуротворчество: природа, системы, процессы: дис. ... д-ра филос. наук. – Харьков, 2004.
4. Буряк, В.В. Трансформация образовательных процессов в информационном обществе // Гуманитаризация образования – категорический императив нашего времени. – Симферополь, 2012.
5. Белл, Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.
6. Дриккер, А.С. Творческая аура в цифровом стандарте // Человек. – 2001. – № 2.
7. Барт, Р. Смерть автора. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994.

#### Bibliography

1. Zgurovskiy, M. Osnovni zavdannya vithoi osviti Ukraïni thodo realizacii principiv Bolonskogo procesu ta zabezpechennya vimog sferi praci / Vitha shkola. – Kiev. – 2004. – № 5-6.
2. Mazokha, D. Fenomen evropejskoi integracii pedagogichnoi osviti // Vitha osvita Ukraïni. – Kiev. – 2005. – № 2.
3. Leontjeva, V.N. Kuljurotvorchestvo: priroda, sistemih, processih: dis. ... d-ra filos. nauk. – Kharjov, 2004.
4. Buryak, V.V. Transformacija obrazovatel'nyhkh processov v informacionnom obshestve // Gumanitarizacija obrazovaniya – kategoricheskiy imperativ nashego vremena. – Simferopolj, 2012.
5. Bell, D. Socialjnihe ramki informacionnogo obshestva // Novaya tekhnokraticeskaya volna na Zapade. – M., 1986.
6. Drikker, A.S. Tvorcheskaya aura v cifrovom standarte // Chelovek. – 2001. – № 2.
7. Bart, R. Smertj avtora. Izbrannihe rabotih. Semiotika. Poetika. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 10.07.13

УДК 371:351.851

*Kuznetsova N.V. «CREATIVE MINORITY» AND ITS ROLE IN CULTURE* This paper analyzes the works of philosophers, raising the problem of spiritual inequality of mankind and linking cultural and historical progress with the activities of creative individuals. It is suggested the decisive influence of the elect part of the society for the development of civilization.

**Key words:** culture, creativity, exclusivity, philosopher, generosity, genius, superman, creative minority, aristocracy, hero.

**Н.В. Кузнецова**, канд. ист. наук, ст. преп. каф. гуманитарных и естественных наук филиала  
ФГБОУ ВПО «Южно-уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет),  
г. Озерск, E-mail: nat-ku@yandex.ru

## «ТВОРЧЕСКОЕ МЕНЬШИНСТВО» И ЕГО РОЛЬ В КУЛЬТУРЕ

В работе проанализированы труды ряда философов, поднимающих проблему духовного неравенства человечества и связывающих культурно-исторический прогресс с деятельностью творческих личностей. Проводится мысль о решающем влиянии избранной части общества на развитие цивилизации.

**Ключевые слова:** культура, творчество, избранность, философ, благородство, гений, сверхчеловек, творческое меньшинство, аристократия, герой.

Английский историк А. Тойнби в своём фундаментальном труде «Постижение истории» вводит понятие «творческое меньшинство», которое «превращает примитивное общество в цивилизацию», вдыхает в социальную систему новую жизнь [1, с. 268]. Ему противостоит инертное большинство, общество обычных заурядных людей. И задача творческих личностей заключается в том, чтобы эту массу заурядных людей превратить в своих последователей, активизировать человечество, направить его к цели, находящейся вне его самого. И когда творческое меньшинство успешно выполняет свою роль в жизни растущей цивилизации, «пламя, зажженное им, освещает все, находящееся в доме. Свет струится, освещая людей, но лучи его достигают безбрежных пространств» [1, с. 365].

Несмотря на отсутствие именно такого понятия в предшествующей философии, феномен, который характеризует Тойнби, неоднократно становился объектом внимания многих выдающихся мыслителей. В философско-культурологической мысли мы встречаем понятия «философ», «гений», «герой», «избранное меньшинство», «элита», «эзотерическая аристократия» и др., объясняющие явление в культуре выдающихся личностей, отличающихся от основной массы определёнными характеристиками, благодаря которым культурно-исторический прогресс становится возможным. Х. Ортега-и-Гассет заметил, что «можно сколько угодно спорить, кем должны быть эти избранные, но то, что без них, кем бы они ни были, человечество утрачивает основу своего существования, сомнению не подлежит. Это закон социальной «физики» под стать Ньютоновым по своей непреложности!» [2, с. 104].

Предметом нашего исследования стали труды ряда философов, в чьём творчестве затрагиваются проблемы развития культуры. В последнее время культурологические концепции всё чаще привлекают внимание исследователей. Но в интересующем нас срезе темы – меньшинство и большинство – приоритет отдаётся последней. Исследуется феномен массового общества, заурядного человека и т.д. Вместе с тем, следует отметить попытки анализа антропологических качеств, позволяющих причислить индивида к элите в рамках так называемой антропологической элитологии [3]. Изучение феномена творческого меньшинства достаточно актуально, поскольку именно его усилиями рождается и процветает культура, именно творческое меньшинство способно отвечать на вызовы истории, спасая цивилизацию. Сравнение различных теоретических концепций даст нам возможность составить нравственно-психологический портрет представителя «аристократии духа», человека, являющего собой суть культуры, её духовного лидера и вдохновителя.

Противопоставление избранных, отличающихся особыми качествами, и толпы содержится в шестой части диалога «Государство» Платона. Платон отмечает, что люди рождены не слишком похожими друг на друга. Их природа бывает различна. И в зависимости от этого они имеют большую или меньшую склонность к какому-либо делу, но, занимаясь именно им, они добиваются максимального эффекта и способны далеко продвинуться вперёд. Среди людей – правда такое бывает редко, только как исключение – рождаются индивиды, обладающие всеми задатками для того, чтобы стать философами. Философы неизбежно будут вызывать порицание толпы, которой истинная философия недоступна. Для большинства бесполезны люди, выдающиеся в философии.

Кого Платон считает подлинным философом? Философ – это тот, кто способен подняться до самой красоты и видеть её саму по себе, а не просто обилие красивых вещей, кто пытается познать сущность каждой вещи, а не просто видит их множе-

ство. Философ познаёт не мнение, а само бытие и истину, потому, он может оберегать существующие законы и понятия о благе, красоте и справедливости, а в случае необходимости устанавливать новые. Философы – это люди, способные постичь то, что вечно тождественно самому себе. А другие этого не могут и застревают на месте, блуждая подобно слепым котяткам среди множества разнообразных вещей, не познавая их сути. Платон раскрывает свойства философской души. Прежде всего к ним относится стремление и способность к познанию, «возвышенные помыслы и охват мысленным взором целокупного времени и бытия» [4, с. 264]. Философ рассудителен и ничуть не корытолюбив. Это человек искренний, порядочный, благородный. Кроме того Платон называет память, мужество великодушие и понятливость. «Общаясь с божественным и упорядоченным, философ также становится упорядоченным и божественным, насколько это в человеческих силах», – отмечает Платон [4, с. 281]. Он не ограничивается собственным совершенствованием, а ощущает необходимость внести в частный и общественный быт людей то, что он усматривает наверху.

Таким образом, Платон положил начало философии избранности в европейской философии. Он дал характеристику представителя избранного меньшинства и определил его роль в обществе. В дальнейшем к этой проблеме вернулись философы уже в XIX веке.

А. Шопенгауэр выделяет в человечестве группу избранных – гениев – людей, наиболее способных к эстетическому созерцанию и художественно-творческой деятельности. Это в высшей степени редкие и необыкновенные люди. Они живут в ином мире, который гораздо яснее и глубже, чем мир, существующий в головах других. Причиной тому – особенности интеллекта, по отношению к которому «природа в высшей степени аристократична» [5, с. 121]. Интеллект гения отличается высокой познавательной способностью, которая получает гораздо большее развитие, чем это требуется воле. И если нормальный человек состоит на 2/3 из воли и на 1/3 из интеллекта, то в гении, наоборот, 2/3 интеллекта и 1/3 воли [5, с. 316]. Таким образом, интеллект освобождается от диктата воли, от ига, и освобождённый получает возможность творить. В этом и заключается гениальность.

Художественное творчество или мышление становится целью существования гения, а не средством, как для остальных людей, которых Шопенгауэр называет людьми пользы. Деяния последних способствуют поддержанию или обеспечению человеческой жизни; их интеллект сохраняет практическую направленность. Люди пользы способны к делам, но не к творениям. От них требуется присутствие духа, решимость, умение применить знания в нужный момент. Другое дело – творения гениев. Они не предназначены для использования. Создания гениев не служат никаким полезным целям. «Бесполезность – вот один из характерных признаков гениального произведения: это его дворянская грамота», – отмечает Шопенгауэр [5, с. 324]. Ещё одной характеристикой гениев является стремление к постижению мира, макрокосма, частью которого они себя ощущают. Их интересы, в отличие от людей пользы, выходят за рамки интересов личных. И в этом заключается их величие. «Эти люди, вопреки человеческой природе, искали не собственной пользы, жили не для себя, а для всех» [5, с. 323]. Личное благо они приносят в жертву объективной цели, не представляя, что можно жить иначе, потому что истина сосредоточена для них в объективном. И поэтому только великий человек в состоянии воспринимать и воспроизводить существование в вещах и мире, т.е. высшие истины. И его творения остаются на все времена, хотя по большей части только потомство начинает воздавать им должное.

Почти одновременно с трудом А. Шопенгауэра «Мир как воля и предвладение» были опубликованы беседы Т. Карлейля «Герои. Почитание героев и героическое в истории», где философ отмечал, что определяемые провидением законы мира открываются лишь «избранным» – «героям» – единственным действительным «творцам всего того, что вся масса людей вообще стремилась осуществить, чего она хотела достигнуть» [6, с. 7].

Герои – это источник жизненного света, озаряющий мир, это природное светило, распространяющее всюду свои лучи, в сиянии которых каждая душа чувствует себя хорошо, это молния, исходящая прямо из рук Божиих, это огненная масса жизни, выброшенная из недр самой природы, чтобы зажечь мир. Характерными чертами героя Карлейль называет глубокую, великую, подлинную искренность, способность героя проникать сквозь внешнюю видимость вещей в самую их суть, умение увидеть существенное и оставить в стороне малозначительное. Давая определение величия героев, Карлейль отмечал, что «великий факт существования велик для него. Куда бы он ни укрывался, он не может избавиться от страшного присутствия самой действительности. Его ум так создан. В этом, прежде всего, и заключается его величие. Вселенная представляется ему страшной и удивительной, действительной, как жизнь, действительной, как смерть. Если бы даже все люди забыли об ее истинной сущности и жили пустыми призраками, он не мог бы сделать этого. Огненный образ сияет вечно над ним своим ослепительным блеском. Он там, там, над ним, его невозможно отвергнуть!» [6, с. 50]. Великие люди не честолюбивы. Им незнакома терзания маленького человека, который «чувствует себя несчастным только потому, что он не сияет вверху над другими людьми» [6, с. 225]. Это люди с истинным умом и с благородным сердцем; люди человеческие, правдивые, справедливые и отважные.

Герой живёт во внутренней сфере вещей, в истинном, божественном, вечном, существующем всегда, хотя и незримо для большинства, под оболочкой временного и пошлого. И он словом или делом возмещает этот мир вовне, провозглашая вслух познанный им, но недоступный другим действительность. Ведь основная масса людей живёт лишь среди видимостей, практичности и призраков, даже не подозревая того, что под покровом всего этого существует нечто божественное. И герои являются именно для того, чтобы открыть глаза всем людям на эту божественную идею. И поскольку они мыслят и обладают достаточно пронизательным зрением, мир должен повиноваться им. Но, отмечает Т. Карлейль, нужен не только герой, но и мир, достойный его. Проблема общества заключается в том, что оно не всегда может увидеть и принять великого человека. «Уметь узнавать людей, которым следует верить», – увы, как мы еще далеки от этого [6, с. 219].

Учение о сверхчеловеке представляет обществу Ф. Ницше устами своего героя – Заратустры. «Я учу вас о сверхчеловеке», – восклицает он, но его мысли не достигают мыслей стада. Оно ещё далёко от него. Толпа предпочитает ему «последнего человека» – самое презренное существо – самодовольное, мелочное, предвзвешенное, духовно праздное и ленивое. Ницше создаёт идеал сверхчеловека, противопоставляя его обыкновенному заурядному человеку, стадному животному, не знающему что такое Любовь, что такое Творение ни к чему не стремящегося, не способному к великим свершениям. Сверхчеловек – это смысл земли, смысл человеческого бытия, молния из тёмной тучи, называемой человеком. Человек – это канат, мост между зверем и сверхчеловеком. Из стада можно вырвать тех немногих, которые станут каплями, предвещающими появление молнии – сверхчеловека. Души этих немногих переполнены до самозабвения. Они не могут жить иначе, чтобы погибнуть, принося себя в жертву земле, чтобы земля некогда стала землёю сверхчеловека. Они живут для познания, трудятся и изобретают, делают больше, чем обещают, не жалея себя. Они свободны духом и свободны сердцем. Для того чтобы созидать, дух должен пройти три превращения: верблюд – лев – ребёнок. Пройти через «Ты должен!», отринув тысячелетние ценности, завоевать себе право для создания ценностей новых и с невинностью ребёнка сделать новый шаг [7].

В своих работах Ф. Ницше подчёркивает, что «люди не равны». И они не должны быть равны! Есть люди знатной породы, которые чувствуют себя мерилком ценностей, они созидают ценности, не нуждаясь в одобрении. И «тут мы видим, – пишет философ в книге «По ту сторону добра и зла», – на первом плане чувство избытка, чувство мощи, бьющей через край, счастье

высокого напряжения, сознание богатства, готового дарить и раздавать: и знатный человек помогает несчастному, но не или почти не из сострадания, а больше из побуждения, вызываемого избытком мощи. Знатный человек чтит в себе человека мощного, а также такого, который властвует над самим собой, который умеет говорить и безмолвствовать, который охотно проявляет строгость и суровость по отношению к самому себе и благоговеет перед всем строгим и суровым» [8, с. 382]. И, зная себе цену, знатный человек не тщеславен. Напротив человек заурядный является только тем, чем его считают, он не может сам оценить себя: он сначала ждёт мнения о себе, а потом подчиняется ему.

В другой своей работе – «Антихрист» – Ницше представляет культуру в виде пирамиды. Она базируется на широком основании, которым является сильная и здоровая посредственность. И в этом её главное предназначение – создать условия для появления людей одарённых – элиты, составляющих вершину пирамиды. «Духовно одарённые люди, как самые сильные, находят свое счастье там, где другие нашли бы свою гибель, – в лабиринте, в жестокости к себе и другим, в исканиях; их удовольствие – это самопринуждение; аскетизм делается у них природой, потребностью, инстинктом. Трудную задачу считают они привилегией; играть тяжестями, которые могут раздавить других, – это их отдых... Познание для них форма подвижничества. Такой род людей более всех достоин почтения» [9, с. 685]. Это великие люди. Они дают направление, по которому должны следовать многие, должна развиваться культура.

В 1923 году была опубликована «Философия неравенства» Н. Бердяева, в которой он обращается к проблеме аристократии. Аристократия – это духовно привилегированная раса. Душевной основой аристократизма выступает благородство, которое не приобретается и не зарабатывается, а является даром судьбы, свойством особой породы. И потому, что аристократу больше дано, он «может уделить от своего избытка» [10, с. 143], служить другим, служить человеку и миру. Аристократу чужды обиды и зависть, тщеславие и попытки самовозвышения. Аристократия не есть сословие или класс, аристократия есть некоторое духовное начало, по природе своей неистребимое. Н. Бердяев выделяет в мире две аристократии – экзотерическую и эзотерическую. Последняя образует в истории как бы таинственный орден. Это – высшая духовная аристократия, в которой начинается всякое творчество, всякое открытие и откровение, в которой человек переходит за грани этого мира. Она представляет собой царство святости, гениальности и рыцарства, царство великих и благородных, высшая человеческая раса. В экзотерический план истории вся эта творческая жизнь духа попадает уже в изменённом виде, приспособленном для среднего человеческого уровня, для культуры с ее требованиями и задачами. И перед каждой исторической эпохой стоит сложная задача выделения и укрепления своей аристократии, – отмечает философ [10, с. 154].

Почти одновременно с «Философией неравенства» были написаны работы Х. Ортеги-и-Гассета «Бесхребетная Испания», «Дегуманизация искусства» и «Восстание масс», в которых яркой нитью выделяется идея неоднородности общества, его деления на «орден людей выдающихся и орден людей заурядных» [2, с. 207], на избранное меньшинство и массы. «Там, где отсутствует влияющее на массы меньшинство, там общество либо отсутствует либо находится на грани гибели», – пишет философ в «Бесхребетной Испании» [2, с. 307]. Избранное меньшинство «настоятельно требуется» обществу, «так же как и человек надобны не только мышцы, но и нервная система, и мозг» [2, с. 338]. «Меньшинство – это совокупность лиц, выделенных особыми качествами; масса – не выделенных ничем» [2, с. 19]. К числу «особых качеств» Ортега-и-Гассет относит благородство и чувство долга, самоотречение и самодисциплину, способность к художественному восприятию и поиску высшего начала. Избранные – это не те, кто ставит себя выше, а те, кто требует от себя больше, даже если требование к себе непосильно. В отличие от массы, которая не требует от себя ничего, не пытается «перерастить себя», для которой жить – это плыть по течению, меньшинство взваливает на себя тяготы и обязательства и ведёт жизнь благородную, под которой философ понимает жизнь напряжённую, жизнь как испытание. Благородство определяется требовательностью и долгом. Это синоним жизни открытой, призванной перерастить себя и вечно устремленной от того, чем она становится, к тому, чем должна стать. Жизнь благород-

ная противопоставляется жизни низменной, то есть инертной, закупоренной, жизни, которая не в силах разомкнуть свои пределы – это жизнь массы. Удел избранных – служение. Жизнь тяготит их, если не служит чему-то высшему. Поэтому служение для них не гнёт. И когда его нет, они томятся и находят новые высоты, еще недоступней и строже, чтобы ввериться им.

Таким образом, мы представили вашему вниманию несколько теоретических позиций представителей философско-культурологической мысли от античности до наших дней. И, несмотря на несопоставимость эпох, различную культурно-национальную

принадлежность, несовпадающий круг интересующих мыслителя проблем, через творчество каждого проходит красной нитью идея духовной неоднородности человеческого общества, неизбежного и необходимого для динамичного развития цивилизации. Идея присутствия в обществе творческих личностей, являющих собой суть культуры, её духовных лидеров и вдохновителей. Они присутствуют всегда и во все эпохи. И культурный прогресс зависит от того сумеет ли большинство их распознать, понять и принять. Это самая большая проблема, стоящая перед обществом, от решения которой зависит его будущее.

#### Библиографический список

1. Тойнби, А. Постижение истории. – М., 2010.
2. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс. – М., 2008.
3. Карабущенко, П. Антропологическая элитология. – М.; Астрахань, 1999.
4. Платон. Государство // Собр. соч.: в 4 т. – М., 1990. – Т. 3.
5. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1999. – Т. 2.
6. Карлейль, Т. Герои. Почитание героев и героическое в истории. – М., 2008.
7. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1996. – Т. 2.
8. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1996. – Т. 2.
9. Ницше, Ф. Антихрист // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1996. – Т. 2.
10. Бердяев, Н. Философия неравенства. – М., 2012.

#### Bibliography

1. Toyinbi, A. Postizhenie istorii. – M., 2010.
2. Ortega-i-Gasset, Kh. Vosstanie mass. – M., 2008.
3. Karabuthenko, P. Antropologicheskaya ehilitologiya. – M.; Astrakhanj, 1999.
4. Platon. Gosudarstvo // Sobr. soch.: v 4 t. – M., 1990. – T. 3.
5. Shopengauehr, A. Mir kak volya i predstavlenie // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1999. – T. 2.
6. Karleyjlj, T. Geroi. Pochitanie geroev i geroicheskoe v istorii. – M., 2008.
7. Nicshe, F. Tak govoril Zaratustra // Sobr. soch.: v 2 t. – M., 1996. – T. 2.
8. Nicshe, F. Po tu storonu dobra i zla // Sobr. soch.: v 2 t. – M., 1996. – T. 2.
9. Nicshe, F. Antikhrist // Sobr. soch.: v 2 t. – M., 1996. – T. 2.
10. Berdyaev, N. Filosofiya neravenstva. – M., 2012.

*Статья поступила в редакцию 19.07.13*

# Раздел 5

## ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 902

*Gordon E.V. HISTORY OF THE CIVIL WAR IN ALTAI REGION: PETER'S SUKHOVA REID SQUAD.* The article, based on a variety of published sources, archival and research work highlights the campaign squad P.F. Sukhova, which occurred during the civil war in the territory of Altai province in 1918 year.

**Key words:** civil war, insurgency, counter-revolution, the White movement, the Red Army, the terror, coup belocheshsky.

*E.V. Гордон, аспирант, Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина, E-mail: goredvl@mail.ru*

### ИЗ ИСТОРИИ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ НА АЛТАЕ: РЕЙД ОТРЯДА ПЕТРА СУХОВА

В статье, на основе различных опубликованных источников, архивных материалов и исследовательских работ, освещается поход отряда П.Ф. Сухова по территории Алтайской губернии, имевший место в период гражданского противостояния 1918 года.

**Ключевые слова:** гражданская война, партизанское движение, контрреволюция, белое движение, Красная Армия, террор, белочешский переворот.

Гражданская война, как известно, принесла России значительный материальный и моральный урон, имела она и серьезные идеологические, и политические последствия. Следует подчеркнуть, что она была направлена не столько на достижение каких-либо преимуществ победителя за счет побежденного, сколько на полное и окончательное уничтожение противника. Гражданская война охватила всю страну, втянув в свое горнило почти все ее население. Это было не просто противостояние «белых» и «красных», это был сложный и многогранный процесс того «переломного» времени. В связи с этим, почти невозможно сегодня избежать (даже при желании) субъективности при изложении событий того времени.

Одной из ярких страниц революционной истории Алтая тех лет является героический рейд отряда, который возглавлял П.Ф. Сухов. К сожалению, многое, что связано с ним, до сих пор, остается практически неизученным. К примеру, не установлены имена многих участников тех событий, да и сами обстоятельства гибели отряда требуют дополнительных исследований, глубокого анализа историков, потому что документы, связанные с рейдом отряда до сих пор не нашли своего внимательного исследователя. Но главное – это время – оно неумолимо стирает и отодвигает в прошлое ту трагедию 1918 года.

Выступление чешских военнопленных, двигавшихся по железнодорожным магистралям России на восток к Тихому океану, для их последующей отправки из Сибири на запад, стало, надо полагать, своеобразным ответом, на приказ РВС республики о полном их разоружении, произошло оно, как известно 25 мая 1918г. В то же время, можно с полным основанием утверждать, что оно было спровоцировано чешским временным комитетом, (он был избран несколькими днями раньше в Челябинске), призвавшим 20 мая 1918 г. своих пленных соотечественников к вооруженному выступлению против Советской власти. Именно после этого и начался, как известно, захват белочехами сибирских городов. В частности, тогда ими были захвачены Мариинск,

Новониколаевск (Новосибирск), Кузнецк (Новокузнецк), Томск и др. [1]. Как явствуют источники, наиболее жестокие бои между «красными» и белочехами развернулись тогда на «барнаульском фронте».

Но вернемся к красногвардейскому отряду П. Сухова. В документах, которыми оперировали наши предшественники, нет, к сожалению, никакой ясности о том, кем же был его командир. Определенную помощь в устранение этой и некоторых других «неясностей» оказали выявленные нами документы, которые мы и вводим в научный оборот. Опираясь на них, мы можем сегодня сказать, что будущий красный командир – Петр Федорович Сухов, отнюдь не был человеком пролетарского происхождения, как об этом утверждалось раньше. Более того, он был выходцем из семьи зажиточных служащих уральских заводов. За свою постоянную неуспеваемость он был отчислен в свое время из гимназии. Были у него в юности и проблемы с полицией, которая за связь его с криминальными группировками и распространение запрещенной литературы взяла, в конце концов, юношу на учет. Несколько позднее, как вытекает из содержания выявленных нами документов, он был завербован ею и отправлен при «первой же возможности» на работу в Кузнецк, (на Кольчугинские рудники) [2]. Там он, похоже не без содействия охранки, становится секретарем и членом Кольчугинского совдепа [3, с. 34-35]. Умея неплохо говорить, причем, понятным для крестьян языком, П. Сухов быстро завоевывает симпатии у крестьянской бедноты. Это, как показало время, сыграет потом немалую роль в организации им своего отряда и в его подготовке к походу: бедняки, уже неплохо знавшие П. Сухова, сочувствовали и верили ему. Потому-то они и указывали П. Сухову и его людям на деревенских богатеев и на всех тех, кто непопулярно относился к Советской власти. Когда же настала пора готовить отряд в путь, У них суховцы и стали в первую очередь забирать нужных им для рейда лошадей, поводы и продовольствие [4]. Но, несмотря даже на такого рода «экспроприацию», агитация сухо-

вцев, и это следует, подчеркнуть имела, все же положительные последствия. Именно благодаря ей, многие бедняки, поддержали в критический момент Советскую власть и приняли, впоследствии, самое активное участие в вооруженных восстаниях и в партизанском движении, за ее восстановление в Сибири.

К моменту появления суховцев, в Барнауле, город был уже довольно крупным административно – торговым центром Алтайской губернии. В нем, согласно официальной статистике, проживало тогда свыше 60000 тыс. чел. [5]. Но в нём не было крупных фабрично-заводских предприятий, что сказалось в свою очередь, на наличие в нем рабочих отрядов и их численности. Если говорить о вооруженных силах в городе в целом, то их в нем почти не было. К моменту белочешского переворота в Барнауле имелась лишь рота мадьяр в 200 штыков да несколько мелких плохо вооруженных и слабо дисциплинированных отрядов Красной гвардии, общей численностью около 500 чел. [3, с. 34-42].

С такими силами, конечно же, нельзя было рассчитывать, на успех в борьбе с появившимся в губернии врагом, который значительно превосходил барнаульцев и по численности, и по вооружению, да и в военном деле был куда опытнее их. Но, несмотря на это, барнаульцы были полны решимости отстаивать свой город и помочь красным освободить Новониколаевск от захвативших его белогвардейцев [3, с. 34-42].

Потому-то в городе началась активная работа по формированию новых красновардейских отрядов и их вооружению [6]. Это позволило им в короткий срок сформировать и послать под Новониколаевск, отряд, состоявший из 160 железнодорожников, который возглавил чернорабочий Гаськов [3, с. 34-42] и роту мадьяр в 200 штыков во главе с П.Р. Семенихиным [7].

Одновременно с этим, Алтайский губисполком обратился к бывшим солдатам-фронтовикам с воззванием:

«Товарищи – крестьяне и бывшие солдаты, – гласило оно, – неужели мы допустим, чтобы мы и все, свободное крестьянство, опять стали служить предательской буржуазии, которая веками давила крестьянство, держала нас всех во тьме и использовала нас на войнах, затеянных ею, для защиты своего блага и роскоши...

[...]Товарищи солдаты!...Мы, надеемся, что вы откликнитесь на наш зов, и разогнув свои могучие крестьянские трудовые спины, дадите поддержку братьям рабочим, которые встали, как один человек, по первому зову совета защищать нашу завоеванную кровью свободу» [8, с. 20].

31 мая Западно-Сибирский военно-оперативный штаб опубликовал приказ «Всем начальникам советских войск, советских учреждений, военным и советским комиссарам, начальникам станций и разведок по Омской железной дороге» о борьбе с белогвардейскими бандами, захватившими власть в Сибири [2]. Действуя далее, он решил сконцентрировать все свои силы в Барнауле, чтобы создать здесь «ударный кулак» для наступления на мятежников. В связи с этим, военно-революционный комитет обратился к Бийскому, Каменскому, Семипалатинскому и Змеиногорскому совдепам с просьбой немедленно выслать в Барнаул свои вооруженные красновардейские отряды. Отвечая на нее, последние тут же стали присылать свои отряды в Барнаул. Объединив их, Военно-революционный комитет тут же направил этот сводный отряд под Новониколаевск.

Прибыв на станцию Бердск (ныне город в Новосибирской области) он восстановил совет, а затем создал для руководства боевыми операциями штаб, в который от бийских красновардейцев были выбраны Мохов, Семенов, Забелло, Михайлов, Байчурин и Иванов, а от барнаульских – Присягин, Фомин, Цаплин. Командующим фронтом был избран штабс-капитан инженерных войск Иванов [8, с. 21].

К концу следующих суток барнаульцы добрались до ст. Черепаново (ныне город в Новосибирской области), где и произошло «боевое крещение» отряда железнодорожников с «эшелонном чехословаков» [4]. В ходе его, положение на «черепановском фронте» (в иной литературе он называется «алтайским» [9]) сильно осложнилось [8, с. 21]. С одной стороны, положение отряда усугубили обнаружившиеся неисправности паровоза. Но самое главное – выяснилось, что никто заранее не позаботился о снабжении эшелона продовольствием. Помог несколько разрядить ситуацию И. Долгих (*командир эскадрона, он пройдет с отрядом весь двухтысячестерстный путь – Э.Г.*), по его предложению «черноматовый декапод», был направлен на всех парах на «американскую углярку», где находилось оружие противника [8, с. 23]. Это позволило отряду оторваться от белочехов и продолжить путь обратно к Барнаулу.

Добравшись до станции Алтайской был красновардейцы провели митинг, на котором выступил председатель Алтайского губсовдепа Цаплин, обрисовавший сложившееся существующее на тот момент положение: «В Барнауле и Семипалатинске чехи и казаки, Змеиногорск, Славгород и Камень (Камень-на-Оби) также заняты белыми. Мы находимся в окружении противника... и нам остается или побросать оружие и разойтись, или идти на соединение с советскими войсками в Омск...» [8, с. 29]. Осуществление последнего, началось с реорганизации отряда: он был разделен на несколько полков и реорганизован. Командиром 1-го барнаульского избран Иван Долгих [10], 2-го железнодорожного – Пьянников [2], 3-го коммунистического – Бойнов, 4-го мадьярского – Побожный [8, с. 29]. Для общего руководства походом был избран штаб, в составе – П. Сухова, Сулима, Трусова, И. Долгих, К. Елистратова. Кроме штаба, был избран также «совет штаба», в который вошли все командиры отрядов [8, с. 30]. Командиром всего отряда («командующим всеми вооруженными силами Алтайской губернии») назначен П.Ф. Сухов.

Пройдя часть пути, штаб узнает, что Омск занят чехами и белогвардейцами и что вся территория Западной Сибири находится «в руках Временного Сибирского правительства состоящего из меньшевиков и эсеров. Так, отряд снова оказался «в мешке», т.е. окруженным врагом с трех сторон. Оставался один, единственный путь – это прорываться на юг, в горы Алтая, а оттуда уйти в Туркестан на соединение с Красной Армией. И Сухов пошел на юг, отвлекая тем самым на себя значительную часть белогвардейских сил, находившихся на Алтае, в частности, отряд Д.В. Сатунина [11, с. 199, 201]. Так, с боями прошел он Кулундинскую степь, выдержав кровопролитные сражения в Баяево, Пиньках, Шебалино. В своих воспоминаниях Н.Т. Бурый приводит рассказ своего брата Самсона, мобилизованного белыми для подвозки на пароконной подводе боеприпасов и солдат к с. Тележихинскому: «В Тележихе белые, казаки при содействии деревенских кулаков окружили суховский отряд. Но Сухов с группой красновардейцев пробирався, как говорят, в Монголию, чтобы выйти на соединения Красной Армией.

Когда красных окружили в Тележихе, а там ведь горы, белые стреляли из пулеметов и даже пустили в ход трехдюймовые пушки. Но Сухов с частью своего отряда прорвался и вышел из окружения. Он через горы ушел дальше, а целую сотню красных поймали, обезоружили и расстреляли, а некоторых... живыми закопали в общую могилу в Тележихе. В Солонешном белые расстреляли группу 30 человек, где были и молодые девушки – это были медицинские работники – санитарный отряд Суховской Красной гвардии...» [12].

9 августа отряд Сухова (в 253 красновардейца подошел к Тюнгур, [8, с. 36]. Он спокойно продвигался по самому узкому месту вдоль реки под «крутизной горы Войды». Так отряд попал в ловушку. Самое страшное, было то, что суховцы не видели врага, не знали его численности и не имели, по сути дела, возможности оказать ему достойное сопротивление. В течение дня отряд терял бойцов, судорожно выискивая в хоть какое-то укрытие от огня противника. С наступлением сумерек остатки отряда вразброд стали подниматься по склонам горы и прятаться в кедрачах. Обессиленные и раненые, они были выловлены (102ел. из 253, подошедших к Тюнгур) утром казаками полковника Волкова и вооруженными отрядами из числа местного населения [8, с. 36]. Те же, кто избежал этой участи, обессилев от голодовки и ран, сами вынуждены были спуститься с гор и сдать себя. Раненых и измученных людей, тут же разоружали, раздевали, избивали и таскали в штаб белогвардейцев, где их ожидала смерть [2].

Сам Сухов был пойман только на четвертый день. Для исследователей остается загадкой: каким образом ему удалось остаться в живых и три дня скрываться от белогвардейских ищек и их помощников, когда все его бойцы были уничтожены белогвардейцами.

Петр Сухов был расстрелян последним. Узнав, что он был командиром отряда, они не упустили возможности «поиздеваться над ним, они предложили ему заклеить позором всех участников его отряда и большевиков. За это они обещали ему «помилование». Но такого «удовольствия» Сухов не предоставил своим мучителям. Перед расстрелом, как свидетельствует документ, он разорвал на себе ворот рубахи и, обнажив грудь крикнул: «Вы, казачье, сейчас расстреляете меня, как расстреляли моих товарищей, но вы не можете, подлые убийцы, расстрелять весь рабочий класс и уничтожить ту идею, за которую я умираю» [8, с. 38].

Среди местного населения до сих пор бытуют рассказы о том, что в обозе Петра Сухова имелось много всякого добра: серебра, золота, и ценных вещей, реквизированных отрядом у «зажиточных людей» в ходе двухмесячного перехода. «Злые языки» вешали, что казаки, захватив суховский обоз, «хапнули у красных немало добрашка». Однако, документальные свидетельства на сей счет нам обнаружить не удалось. Не были они обнаружены и нашими предшественниками.

После разгрома суховского отряда был уничтожен белогвардейцами и разведывательный отряд Сулима. Таким образом, красногвардейцы прошли проделанный долгий и мучителен весь путь, который, без преувеличения являет собой сплошное кладбище, где покоятся красногвардцы из отряда Сухова [9]. Но прошли они его достойно. Основание так говорить нам дает архивный документ – записная книжка санитар суховского отряда – И.С. Кочергова, указавший в ней более 50 населенных пунктов [13], а также многочисленные воспоминания свидетелей того непростого времени Сидоркина Н.С., Швецовы М.А. [14], а также мало известные воспоминания некоего Григория», участника отряда П.Ф. Сухова [15], которые были опубликованы к 10-й годовщине Октябрьской революции [16] – Э.Г.).

#### Библиографический список

1. Бондарева, С. Там, где отвесная гора и глубокая река // Алтайская правда. – 2001. – № 205(23767).
2. Сибирский казак. – № 33. – Июнь.
3. Вегман, В. Сибирская Красная гвардия // Просвещение Сибири. – 1931. – № 11.
4. Вдовин, А.И. О тех далеких днях... (Начало Гражданской войны на Алтае, май-июнь 1918 г.) [Э/р]. – Р/д: [http://samlib.ru/w/wdovin\\_a\\_n/oteh.shtml](http://samlib.ru/w/wdovin_a_n/oteh.shtml).
5. Первая Всесоюзная перепись населения 1926 года [Э/р]. – Р/д: <http://ak.gks.ru/peep2010/DocLib3/1926.htm>.
6. Вендрих, Г.А. Декабрьско-январские бои 1919-1920 гг. в Иркутске. – Иркутск, 1957.
7. Семинихин, П.Р. Партизанское движение в Каинском уезде // Воспоминания о революционном Новониколаевске (1904-1920 гг.). – Новосибирск, 1959.
8. Циркунов, Ю. Красногвардейский отряд Петра Сухова // Красная гвардия и отряд Петра Сухова. – Новосибирск, 1934.
9. Иван Иванович Долгих (1896-1956) // Горный Алтай: история, география, флора и фауна [Э/р]. – Р/д: [http://www.g-altai.ru/\(X\(1\)S\(2vf3di551qsixx45qcezp03e\)A\(o0Ynm8rKzQEKA AAAAZDYzZDJhNtctMjijMi00ZjUwLWE4MDMtNjA5MGQzNDA1NmNkFSAw5cUdTW1QsJDsN29kxX\\_2Z8c1\)\)/ShowArticle.aspx?ID=52](http://www.g-altai.ru/(X(1)S(2vf3di551qsixx45qcezp03e)A(o0Ynm8rKzQEKA AAAAZDYzZDJhNtctMjijMi00ZjUwLWE4MDMtNjA5MGQzNDA1NmNkFSAw5cUdTW1QsJDsN29kxX_2Z8c1))/ShowArticle.aspx?ID=52).
10. Исаев, В.В. Казачество Бийской линии в революции и гражданской войне. – Барнаул, 2004.
11. Познанский, В.С. Очерки истории вооруженной борьбы Советов Сибири с контрреволюцией в 1917-1918 гг. – Новосибирск, 1973.
12. Воспоминания Бурькина Н.Т. Рукопись в тетради. БКМ. Ф. 7, Д. 12, с. 129; Беликов, Т.Г. Установление Советской власти на территории Солонешенского района. 1918-1921 гг. Очерки. Путь отряда П. Сухова // Солонешенский район: очерки истории и культуры: сб. науч.-практ. материалов. – Барнаул, 2004.
13. Рецензии, отзывы, замечания на рукопись и изданную книгу «Первые испытания». ГААК. Ф. 5876. Оп. 6, ед. хр. 309, Л. 105.
14. Пыталев, И.Н. Воспоминания о борьбе с белогвардейцами в рядах алтайского красногвардейского отряда под командованием П.Ф. Сухова // ГААК. Ф. 5876, оп. 6, ед. 300.
15. ГАНО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 777. Воспоминания о Красной гвардии и чехословацком перевороте в Томске, Омске, Барнауле и др. городах Сибири, Л. 29-30.
16. См.: Сибирская жизнь. – 1918. – № 43 от 23 июня; Сибирская жизнь. – 1918. – № 81 от 9 августа; Народная свобода. – 1918. – № 31; От Алтайской Губернской Чрезвычайной комиссии. Выписки из протокола № 12 [Деле граждан, обвиняемых в службе у Колчака, в контрразведке, в карательных отрядах: Ильин, Попов, Орт, Черногоров, Журавлев, Макаров, Сухов, Соколов, Прохин, Тихомиров] / Серп и молот. – 1920. – 25 марта; Кривonosov, Я.Е. 125 лет со дня рождения командира сводного гвардейского отряда П.Ф. Сухова (1884-1918) // Алтайский край, 2009: календарь знаменательных и памятных дат. – Барнаул, 2008.

#### Bibliography

1. Bondareva, S. Tam, gde otvesnaya gora i glubokaya reka // Altajskaya pravda. – 2001. – № 205(23767).
2. Sibirskij kazak. – № 33. – Iyunj.
3. Vegman, V. Sibirskaya Krasnaya gvardiya // Prosvethenie Sibiri. – 1931. – № 11.
4. Vdovin, A.I. O tekh dalekikh dnyakh... (Nachalo Grazhdanskoj vojny na Altae, majj-iyunj 1918 g.) [Eh/r]. – R/d: [http://samlib.ru/w/wdovin\\_a\\_n/oteh.shtml](http://samlib.ru/w/wdovin_a_n/oteh.shtml).
5. Pervaya Vsesoyuznaya perepisj naseleniya 1926 goda [Eh/r]. – R/d: <http://ak.gks.ru/peep2010/DocLib3/1926.htm>.
6. Vendrih, G.A. Dekabrjsko-yanvarskie boi 1919-1920 gg. v Irkutske. – Irkutske. – Irkutske, 1957.
7. Seminikhin, P.R. Partizanskoe dvizhenie v Kainskom ueзде // Vospominaniya o revolyucionnom Novonikolaevske (1904-1920 gg.). – Novosibirsk, 1959.
8. Cirkunov, Yu. Krasnogvardejskij otryad Petra Sukhova // Krasnaya gvardiya i otryad Petra Sukhova. – Novosibirsk, 1934.
9. Ivan Ivanovich Dolgikh (1896-1956) // Gornihyj Altaj: istoriya, geografiya, flora i fauna [Eh/r]. – R/d: [http://www.g-altai.ru/\(X\(1\)S\(2vf3di551qsixx45qcezp03e\)A\(o0Ynm8rKzQEKA AAAAZDYzZDJhNtctMjijMi00ZjUwLWE4MDMtNjA5MGQzNDA1NmNkFSAw5cUdTW1QsJDsN29kxX\\_2Z8c1\)\)/ShowArticle.aspx?ID=52](http://www.g-altai.ru/(X(1)S(2vf3di551qsixx45qcezp03e)A(o0Ynm8rKzQEKA AAAAZDYzZDJhNtctMjijMi00ZjUwLWE4MDMtNjA5MGQzNDA1NmNkFSAw5cUdTW1QsJDsN29kxX_2Z8c1))/ShowArticle.aspx?ID=52).
10. Isaev, V.V. Kazachestvo Biijskoj linii v revolyucii i grazhdanskoj vojne. – Barnaul, 2004.
11. Poznanskiy, V.S. Ocherki istorii vooruzhennoj borjbih Sovetov Sibiri s kontrevolyuciej v 1917-1918 gg. – Novosibirsk, 1973.
12. Vospominaniya Burihkina N.T. Rukopisj v tetradih. BKM. F. 7, D. 12, s. 129; Belikov, T.G. Ustanovlenie Sovetskoy vlasti na territorii Soloneshenskogo rayjona. 1918-1921 gg. Ocherki. Putj otryada P. Sukhova // Soloneshenskij rayjon: ocherki istorii i kuljturih: sb. nauch.-prakt. materialov. – Barnaul, 2004.
13. Recenzii, otzihvih, zamechaniya na rukopisj i izdannuyu knigu «Pervihe isphtaniya». GAAK. F. 5876. Op. 6, ed. khr. 309, L. 105.
14. Pihdalev, I.N. Vospominaniya o borjbe s belogvardejcami v ryadakh altajskogo krasnogvardejskogo otryada pod komandovaniem P.F. Sukhova // GAAK. F. 5876, op. 6, ed. 300.
15. GANO. F. 5. Op. 2. D. 777. Vospominaniya o Krasnoy gvardii i chekhoslovackom perevorote v Tomske, Omske, Barnaule i dr. gorodakh Sibiri, L. 29-30.
16. Sm.: Sibirskaya zhiznj. – 1918. – № 43 ot 23 iyunya; Sibirskaya zhiznj. – 1918. – № 81 ot 9 avgusta; Narodnaya svoboda. – 1918. – № 31; Ot Altajskoj Gubernskoj Chrezvihchajnoj komissii. Vihpiski iz protokola № 12 [Dele grazhdan, obvinyaimihkh v sluzhbe u Kolchaka, v kontrazvedke, v karateljnihkh otryadakh: Iljin, Popov, Ort, Chernogorov, Zhuravlev, Makarov, Sukhov, Sokolov, Prokhin, Tikhomirov] // Serp i molot. – 1920. – 25 marta; Krivonosov, Ya.E. 125 let so dnya rozhdeniya komandira svodnog gvardejskogo otryada P.F. Sukhova (1884-1918) // Altajskij kraj, 2009: kalendarj znamenateljnihkh i pamyatnihkh dat. – Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.07.2013

УДК 94:571.151

*Modorov N.S., Mezencev R.V., Ryzhkov I.N. DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEASANTRY FOOTHILL ALTAI REGION DURING THE SECOND HALF XIX – THE BEGINNING XX OF THE CENTURY (FOR EXAMPLE VILLAGE KUYAGAN).* In the article, based on a variety of published sources, archival and research work lit up the process of development of Russian peasantry Foothill Altai and education in the area of human settlements (for example village Kuyagan).

**Key words:** Russian State, Southern Siberia, Altai Region, «aliens», Altai district, Kabinetnskie lands, factory office, the old-timers (aboriginal), immigrants.

**Н.С. Модоров**, д-р ист. наук, проф., Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск;

**Р.В. Мезенцев**, канд. ист. наук, доц. каф. истории и права АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск;

**И.Н. Рыжков**, соискатель, Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: mns@gasu.ru

## ОСВОЕНИЕ РУССКИМ КРЕСТЬЯНСТВОМ ПРЕДГОРНОГО АЛТАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.В. (НА ПРИМЕРЕ С. КУЯГАН)

В статье, на основе опубликованных материалов и архивных материалов освещен процесс освоения русским крестьянством Предгорного Алтая и образования здесь населенных пунктов (на примере с. Куяган).

**Ключевые слова:** Русское государство, Южная Сибирь, Алтай, «инородцы», Алтайский округ, кабинетские земли, заводское ведомство, старожилы, переселенцы.

Алтай, согласно документам, стал «ведом» русским служилым и «промышленным» людям с начала XVII в. Но его заселение ими было «спорадическим». Более активно этот процесс пошел в XVIII в. Особенно во второй его половине, когда алтайские «инородцы» приняли российское подданство. Но и это событие не «распахнуло двери» для широкого «внедрения русского элемента в сей край». Опасаясь нежелательных для себя внешнеполитических акций со стороны цинских правителей Китая, русское правительство закрыло, по сути дела, Алтай, особенно его горную часть, для освоения русскими людьми. Это нашло свое выражение в появлении на карте особой границы, куда доступ русским людям был воспрещен. За этой «пограничной линией» (к югу от неё) и располагались «калмыцкие земли» (почти всё левобережье Бии), где проживали кумандинцы, телеуты, тубалары, челканцы и иные «инородцы». Только в 30 верстах от Бийска (т.е. уже за «линию») находилось с. Смоленское, где проживали русские крестьяне. Дальше его русских людей не было. Любая попытка поселиться «за пограничной линией» или перейти ее для охоты и кедрового промысла рассматривалась властями как преступление [1, с. 95]. Но, несмотря на запреты, находилось немало «самовольцев», которые на свой страх и риск, уходили «за нее» для охоты и кедрового промысла [1, с. 97]. Но настоящие освоение «калмыцких земель», в частности, Предгорного Алтая, русскими людьми началось только в 1802 г. Именно тогда в эти края стали проникать русские люди под предлогом «нехватки земли». Правда, одни из них, действительно, шли сюда по указанной выше причине, другие же отправлялись туда, чтобы пожить там за счет эксплуатации местного населения, третьи – старались уйти из-под контроля властей, четвертые, – чтобы заняться «за линией» зверовым и ореховым промыслами. Но таким переходам, власти старались препятствовать. Они отпускали «за линию» только лишь тех, кто намерен был заняться там хлебопашеством и сенокосением (и то на время). Но, заявив о своих «запретах», власти не контролировали уходы крестьяне за «линию». Те же, очутившись там, начинали обустриваться: заводить жилые дома и хозяйство. Не возражали против таких действий крестьян лишь военные, ибо успешное хозяйствование «самовольцев» за «линией» содействовало снабжению войск продовольствием.

Спустя 20 лет (в 1822 г.), Томская казенная палата разрешает начальству Колывано-Воскресенских заводов «распространить свои промыслы и в Алтайских горах, но без притеснения тамошних ясашных народов» [2, с. 116]. Чтобы выявить удобные места для поселения там русских и «выявления границ проживания «инородцев», в междуречье Катунь и Чарыша был командирован Г. Пылков. 25 июня 1825 г. его экспедиция двинулась, левым берегом, вверх по Катунь. Дойдя до селения Чергинского, она повернула к деревне Верхней Каменке и продолжила свой путь вверх по «сей реке». Преодолев ее водораздел, экспедиция вышла к р. Куяча [2, с. 206].

10 июля она вышла к нынешнему месторасположению с. Куяган. Описывая урочище, Пылков указал в своем журнале: «В 1,5 верстах, в верх от устья р. Куячи, при ее впадении в р. Песчаную, находятся юрты кузнецких татар. Напротив же стойбища, с правой стороны р. Песчаной, есть 3 пасеки: Гаврилы Тырышкина – (10 улей), Никифора Казанцева – 80 и Николая Панамарева – 50 улей). Ниже по реке была расположена еще одна пасека – Александра Казанцева, – (15 ульев)» [2, с. 35].

Анализируя процесс заселения данного региона, можно предположить, что все вышеперечисленные пасечники являлись жителями деревни Ново-Тырышкиной. Такое предположение основывается на том, что документы называют Н. Понамарева и Н. Казанцева в числе первых жителей деревни Куяган. Обследование Пылковым междуречья Катунь и Чарыша дает возможность определить и границы территории, населенной в то время кумандинцами. Они же проходили в 7 верстах южнее устья р. Куяган к «вершинам» рр. Тихой, Куяган, Громатухи и Каменки [2, с. 40].

Основным занятием русских первопоселенцев «за линией» было пчеловодство. Не стали исключением в этом плане и первые насельники Кяганского урочища. Заведя его, они занимались и «зверинными промыслами». Вскоре к первопроходцам стали приселяться целые семьи, особенно из д. Ново-Тырышкиной, стремившиеся подальше уйти от «ока власти». В 1825 г., на левом берегу, р. Куяган (у ее устья появилась новая деревня [3, с. 101], основателями «оной» стали «самовольщики-крестьяне заводского ведомства».

Не в силах справиться с «самовольщиками», канцелярия Колывано-Воскресенского горного начальства отвела (еще до основания с. Куяганского), «землю для 44 душ [осевших] при р. Куяча». Когда сюда прибыли другие переселенцы, то многим это место не понравилось. Поэтому они выбрали местом своего жительства только что возникшее селение Куяганское. «А на речке Куяча, – гласит документ, – заселились тогда (в 1825 г.) ясашные татары Кузнецкого округа» во главе с Матвеем Колчаковым, имея «домовое обзаведение» и посева, в 15 верстах, выше по р. Песчаной [4, с. 57].

Место расположения с. Куяганского было удобным: здесь было много «годной» для хлебопашества земли (1145 дес.), сенокосных угодий (926 дес.) и выпасов (4420 дес.) [4, с. 79]. Единственным недостатком этого места было то, что в летнее время до селения можно было добраться (из-за разлива многих горных рек) только верхом, на лошади [4, с. 86]. По этой же причине сложно было перевести сюда и имущество. Это делалось только в зимнее время, по льду р. Песчаной (преодолеть надо было почти 70 км от д. Ново-Тырышкиной). В силу «сих обстоятельств», новоселы готовили жилища и запасы сена для скота только осенью. В 1828 г. здесь, согласно документам, проживало 5 семей Казанцевых, в т.ч. и семья Никифора Казанцева, чья пасека была зафиксирована в этом урочище еще в 1825 г.

и 3 семьи Понаморовых, один из которых – Николай – тоже занимался пчеловодством.

Обжились переселенцы здесь довольно быстро. Вскоре на левом берегу Куягана стояло уже 8 домов, гумно, кузница и мельница. Его жители имели в общей сложности 170 голов крупного рогатого скота, 156 лошадей и 78 овец. Наряду со скотоводством, занимались куяганцы и пчеловодством. Но главным их занятием было все же, животноводство. Его развитию способствовали удобные места. Занялись они и хлебопашеством. Уже в первый же год ими было поднято 18 дес. целины [2, с. 47].

Удручала куяганцев лишь удаленность их селения от дорог и рынка. В силу этого, они не всегда могли своевременно приобрести необходимые им товары. Из-за их нехватки вынуждены были они заниматься разными промыслами. Наряду с ними, занимались куяганцы и рыболовством, благо в окрестностях села было много речек и ручьев, в которых водились таймень, ускуч, хариус, которых они добывали сетями, «удами, а более лучом» [2, с. 93].

В дальнейшем число жителей Куягана заметно выросло. Этому росту способствовала внутренняя миграция. Так, в 1829 г. сюда прибыли из Космолинской волости (из деревни Востровой) семьи Пановых, Бобровых, Неустроевых, Молодых и Петеевых. Всего в тот год прибыли в Куяган 11 семей. В последующие два года к ним добавились еще две семьи Пановых из Космолинской волости, возможно родственники первых Пановых, осевших в Куягане в 1829 г. Словом, за 1830-1833 г. население села выросло до 141 души мужского и 133 душ женского пола, объединенных в 30 хозяйств [5, с. 16]. Прибыли в Куяган и люди из Кулундинской, Колыванской и Шипуновской волостей. В их составе были семьи Орловых и Молодых [5, с. 17]. Надо полагать, что все новоселы 1829-1833 гг. были крестьянами – «самовольцами», ушедшими из-под «опеки» заводской администрации. Но последняя не дала «добро» на их уход. Беглецы, всё же нашли выход: они организовали общину, которую возглавил Василий Казанцев. Её жителей («Томской губернии, Бийского уезда Алтайской волости, вновь заведенной деревни Куяганской») приписали к «Алтайским горнозаводским крестьянам», т.е. беглецов – новоселов снова заставили выполнять все повинности которые «несли они раньше» [6, с. 18].

Следующим документом, проливающим свет на историю села, служит окладная книга за 1843 г., отразившая, наряду с другими данными, и процесс формирования населения (за счет миграции) с. Куяган. Так, из 8 семей Казанцевых, проживавших здесь ранее, теперь значилась только одна, остальные выбыли из села. Смеем предположить, что именно ими и был основан поселок Казанский (ныне с. Казанка), расположившийся в 8 км, выше по течению р. Куягана. В то же время, в Куяган, имевший в 1843 г. 25 домов, прибыли новые жители: семьи Тупициных, Роговых, Саржиных и Пятковых [6, с. 18].

Теперь, в 1843г., его население состояло из 160 душ м. п. Значительным было и хозяйство куяганцев. В их владении имелось 206 лошадей, 239 голов крупного рогатого скота, 146 овец и 199 дес. пашни и 158 пчелосемей [6, с. 24]. Почти каждая семья имела от 4 до 18 лошадей, от 5 до 20 голов крупнорогатого скота, от 2 до 7 овец и посевов (от 2 до 14 дес). Исключение составили лишь 3 хозяйства, в которых не было посевов и имелось по 2 лошади и 2-3 коровы. И только Семен Рогов не имел ничего. В то же время у А. Неустроева было 18 лошадей, 17 голов крупного рогатого скота, 10 овец и 12 дес. посевов [6, с. 30]. Как видим, уже тогда в селе имело место имущественное неравенство семей. Но оно, похоже, было обусловлено в значительной мере числом рабочих рук в них (в вышеназванных трех хозяйствах было по одному мужику, а у Неустроева, не считая младших, было 5 взрослых сыновей). Так же выглядела и семья Андрея Боброва, у которого было 4 взрослых сына [7, с. 52].

Как известно, Алтайский горный округ был царской вотчиной. Приписанные к ней крестьяне несли определенные повинности, являвшиеся рентой – налогом за пользование ее земель. Поэтому каждая ревизская душа «несла» оброк. Он и различные подати ложились на плечи всей общины. Если ревизская душа, ученная прежней переписью выбывала к новой (умирал человек или уезжал в другое место), то положенный на нее оклад «оставался на общине» и она решала, кому и как платить эту «выморочную подать»: родственникам или разложить сумму платежа на всех общинников. Она же в 1843 г. колебалась от 3 руб. 15 коп. до 3 руб. 33 коп. с каждой ревизской души. К этому добавлялось 40-56 коп. земских повинностей

и 14 коп. «на волостное содержание». Итого за тот год каждый куяганец обязан был уплатить от 3 руб. 69 коп. до 4 руб. 3 коп. серебром [7, с. 53].

Самой тяжелой повинностью для крестьян были заводские работы, от которых освобождались только «по слабые, старые и малолетние люди». Остальные же были обязаны выполнять их. Единицей измерения естественно, была, «душа». На неё падало 1,5-2 месяца отработок. Время проезда до завода в зачет не шло [8, с. 201]. Это значит, что один человек в течение 1,5-2 месяцев должен был перевозить руду или уголь, а если пеший, то заготавливать лес, причем практически бесплатно. В Куягане заводские работы обязаны были выполнять 82 человека в разном объеме (в зависимости от материального состояния и состава семьи). Наряду с этим, окладная книга 1843 г. дала сведения о 3 рекрутах, которых данное общество должно было выделить [8, с. 206]. Если в других районах страны рекрут с определенного количества душ мужского пола направлялся на службу в армии, то рекрут от 150 приписных горнозаводских крестьян направлялся для постоянной работы на заводы Алтайского горного ведомства. Положение этих рекрутов было порой хуже солдатского. Тяжелое положение горнозаводских рабочих подтверждает и такой пример: когда началось формирование Сибирского линейного батальона, то многие мастеровые изъявили желание служить в нем, нежели работать на заводе [9, с. 37].

Отмена крепостного права не оказала прямого воздействия на условия жизни крестьян Алтайского горного округа, как это было в других районах страны. Указом от 8 марта 1861 г. приписные крестьяне объявлялись свободными лично и по состоянию, однако земля продолжала оставаться в собственности Кабинета. Заводские отработки отменялись, но зато вводился 6-рублевый оброк, из коего 4,5 руб. шли в пользу Кабинета, а 1,5 руб. – в казну.

Сохранились и ранее существовавшие платежи (на содержание губернских и волостных органов власти, натуральные повинности: подводная и починка дорог и др.) [9, с. 40].

Переселение на Алтай разрешил закон от 30 июня 1865 г. Но приписаться новосел мог только к старожильческому общинам, которые и наделяли его 15-десятинным душевым наделом. Предусматривал закон и бесплатный отпуск леса на постройку дома. Других льгот по переселению он не предусматривал, хотя для переселявшихся в другие районы Сибири они были (освобождение от налогов, предоставление ссуд и др.) [9, с. 62].

Несмотря на это, переселенцы шли на Алтай. Первоначально это были жители Томской и Тобольской губерний [9, с. 55]. Сначала 80-х гг. XIX в. на Алтай пошли крестьяне из Тамбовской, Курской, Воронежской и Рязанской губерний [9, с. 59]. К этому времени изменился и сам Куяган и жизнь его людей. В 1882 г. в нем числилось 144 двора. Выросла и численность села, правда, в основном за счет естественного прироста и внутриволостной миграции. В это время из Сибири пришло в село 15 семей. Были среди них и 6 семей из Центральной России [9, 62]. Чтобы причислиться «пришлые» платили общине за свой «прием». Раньше эта плата составляла 5-10 руб. С наплывом переселенцев, она возросла в несколько раз.

Появление переселенцев сказалось и на развитии хозяйства куяганцев, особенно земледелия. Постепенно стала улучшаться его техника. Значительная площадь удобной земли (на 144 двора приходилось 1921 дес.) позволяла широко применять перелог, что способствовало получению высоких урожаев (до 100 пудов с дес.) [2, с. 220]. Это не могло не сказаться на товарности хозяйств. Развивалось и животноводство, но в основном мясное. Улучшение дорог позволило куяганцам посещать базары. Ближайшими к ним были Быстрянский, где с 6 по 15 ноября проводилась ежегодная ярмарка, и Улалинский (там она проводилась с 6 по 13 декабря). На них крестьяне везли излишки хлеба, мяса и мед, который продавался по 6 руб. за пуд. Еще дороже стоил воск (18 руб. пуд) [10, с. 96].

Выгода от связи с рынком, побуждала крестьян повышать товарность своего хозяйства. Потому-то они и стремились получить больше хлеба, мяса, меда, но достичь этого, удавалось не каждому. В немалой степени этому препятствовала нехватка земли и угодий. Это особенно стало ощущаться в результате наплыва переселенцев на Алтай в 80-90-х гг. XIX в. В поисках «свободной земли», добрались они и до Куягана. За последнее десятилетие XIX в. его население заметно выросло. Если раньше старожилы охотно принимали новоселов, надеясь найти в них дешевую рабочую силу, то теперь отношение к ним резко

изменилось. Теперь к ним относились неприязненно и даже враждебно. В силу этого, возросла до 100 руб. и плата за приемный приговор [10, с. 99]. Но, несмотря на это, состав куяганцев пополнился в это время выходцами из Симбирской, Тамбовской и других губерний. Интересен в этом плане и «фамильный» перечень новоприбывших. Так, Черепановы и Костениковы приехали из Оренбуржья, Дворниковы – с Черниговщины, Гардины – из Симбирска. С сибиряками (томичами и тобольчанами) связаны фамилии Чурилиных, Завьяловых, Париновых и др.

Переселение, как уже упоминалось выше, имело большое значение для дальнейшего развития села и хозяйства куяганцев. Новоселы, как правило, культивировали более высокую, чем старожилов, агротехнику, которая со временем становилась достоянием последних. Так, по примеру прибывших, куяганцы начали строить более добротные дома, теплые помещения для скота, повышать продуктивность своего хозяйства. Были и «культурные» изменения. Правительство, как известно, мало заботилось о просвещении своих подданных. В Алтайской волости была в то время только одна школа (была основана в 1880 г.), которая находилась, естественно, в волостном центре – с. Алтайском. В 1882 г. в ней обучались 41 мальчик и 1 девочка [3, с. 90]. Дети других сел волости могли учиться только дома. Потому-то грамотных в волости было очень мало. Большинство умевших читать и писать были новоселами, пришедшими сюда из Европейской России. Они-то и способствовали росту грамотности среди куяганцев.

Еще заметной изменилось село к началу XX в. Судить об этом помогают «Анкеты сельскохозяйственной переписи 1917 г.». В них, наряду с данными экономического характера, они отразились, к примеру, и процесс «революционизации» куяганцев. Согласно источникам, революционное движение алтайских крестьян началось в конце октября 1905 г. и было связано с деятельностью на Алтае группы РСДРП и Крестьянского союза. За период с конца 1905 по март 1906 г. ими было выпущено здесь почти 100 тыс. листовок, содержавших призыв крестьян к борьбе за землю и лес, к свержению царизма и установлению в России демократической республики [11, с. 22]. Они распространялись на базарах, разносились по селам. Революционизирующее влияние на куяганцев оказывали и солдаты – участники русско-японской войны. Оказал на них воздействие и выход царского манифеста от 3 ноября 1905 г., наполовину сокращавший (с 1 января 1906 г.) размеры выкупных платежей за землю, а с 1 января 1907 г. – и вовсе отменявший их. Правда, этот манифест не распространялся на алтайских крестьян, поскольку лес на Алтае, как и земля, принадлежали Кабинету. Потребность же в строительном материале и дровах, здесь была немалой, но пользование лесом в округе было крайне стеснено. Поэтому наиболее распространенной формой борьбы крестьян Бийского уезда, в т.ч. и куяганцев, стала самовольная порубка леса. Так, 15 января 1906 г. около 500 крестьян с. Алтайского явились к помощнику управляющего Бийским имением Лаврову и стали требовать от него письменного указания о снятии постов лесной стражи, угрожая ему в противном случае, «избиением». И это, наверное, случилось бы, если бы в «дело» не вмешался местный священник [11, с. 27].

А волнения крестьян с. Алтайского тем временем продолжались. В марте 1906 г. на их усмирение был послан отряд казаков [11, с. 30]. Наблюдались волнения и в Куяганской волости, особенно среди переселенцев. Эти выступления крестьян продолжались до 1907 г. Кульминационным моментом их движения стали вооруженные восстания в с. Завьялове и Быстром Истоке. Стремясь сбить его пламя, царское правительство решает на проведение аграрной реформы, составной частью, которой вновь стала переселенческая политика, которую Кабинет всегда игнорировал, издавая почти на протяжении четырех десятилетий после отмены крепостного права, указы, то запрещающие, то разрешающие переселения на свои земли. И вот только в 1906 г. появилось его официальное согласие на переселение крестьян на «свободные земли в Алтайском горном округе». В соответствии с ним, Алтай открывался для свободного заселения переселенцами, на которых отныне распространялись общегосударственные льготы. Но местом их поселения были избраны земли за пределами Бийского уезда. Основанием для такого решения стало то, что землеустройство, начатое здесь в 1899 г., ныне закончено. Правда, Кабинетские чиновники умалчивали о том, что здесь «свободных земель очень мало» [12, с. 103]. Однако переселенцы, не ведая об этом, шли и шли на Алтай. Стали прибывать они и в Куяган. Нехватка земли понуждала их арендовать землю у богатых крестьян, оформивших, используя реформу 1906 г., свои хуторские хозяйства, или у общества. «Нехватка» земли затрудняла образование «новых общинных участков». К 1910 г. на Алтае «сложилось 983 новых общинных участка» и 243 хуторских [12, с. 105].

Наплыв переселенцев на Алтай оказал своё воздействие на старожилов, в т.ч. и на куяганцев. До начала XX в. основным их занятием было земледелие. Но из-за неразвитости путей сообщения производимый ими хлеб поступал только на внутренние рынки. Немало внимания уделяли крестьяне и развитию животноводства. В начале XX в. в уезде заметно выросло поголовье крупного рогатого скота, что способствовало изменению специализации крестьянского хозяйства. Так, из 31 волости Бийского уезда зерновое «товарное» хозяйство превалировало только в 6. Это был результат резко возросшего спроса населения на продукты животноводства. В связи с этим, скотоводство в Куягане обрело товарный характер. Особенно пошло «в гору» его «молочная» отрасль. Этому способствовал большой спрос на внутреннем и на внешнем рынке на сибирское масло. Его высокое качество зависело от молока. Последнее же, полученное от сибирских коров, имело жирность от 4 до 6%, а в отдельных случаях – даже 7% [8, с. 55]. Потому-то такие коровы очень ценились в Сибири. Ими и пытались обзавестись все крестьяне, в т.ч. и куяганцы. В среднем у них было по 5 таких коров. Но были хозяйства, где их было больше. В частности, у куяганцев, Анисимова, Пяткова и Заздравина таких «кормилиц» было по 18-20. Полученное молоко, куяганцы перерабатывали на местном маслозаводе, находившемся в их кооперативном владении. Его обслуживали «7 рабочих и 2 возчика». Во главе молартели, образованной в 1907 г., стал один из «состоятельных куяганцев» – Иван Попов, «радевший за народ», но не упускавший возможности «не обидеть» и себя.

#### Библиографический список

1. Булыгин, Ю.С. Первые крестьяне на Алтае. – Барнаул, 1974.
2. Модоров, Н.С. Из истории освоения предгорного и Горного Алтая. – Горно-Алтайск, 1980.
3. Горюшкин, Л.М. Сибирское крестьянство на рубеже веков. – Новосибирск, 1968.
4. Хрестоматия по истории Алтая. С древнейших времен до 1917 г. – Барнаул, 2003.
5. Горный Алтай. Исторический сборник. – Горно-Алтайск; – Бийск, 2004. – Вып. 8.
6. Лыжина, Н.Ф. О некоторых предпосылках социалистической революции на Алтае // Вопросы истории Горного Алтая. – Барнаул, 1978.
7. Алтайская деревня: история, современное состояние, перспективы развития: сборник докладов, сообщений. – Горно-Алтайск, 2004.
8. Модоров, Н.С. Россия и Горный Алтай: политические, социально-экономические и культурные отношения (XVII – XIX вв.). – Горно-Алтайск, 1996.
9. Покровский, Н.Н. Организация учета старообрядцев в Сибири в XVIII в. Русское население Поморья и Сибири. – Новосибирск, 1973.
10. Никулин, П.Ф. Рыночный фактор функционирования крестьянского хозяйства Западной Сибири в начале XX века // Исторический опыт освоения Сибири / под ред. В.П. Зиновьева. – Томск, 1997.
11. Бородин, П.А. Революционные события на Алтае 1905-1907 гг. – Барнаул, 1958.
12. Тюкавкин, В.Г. Великоорусское крестьянство и Столыпинская аграрная реформа. – М., 2001.

#### Bibliography

1. Buligin, Yu.S. Pervihе krestjyane na Altae. – Barnaul, 1974.
2. Modorov, N.S. Iz istorii osvoeniya predgornogo i Gornogo Altaya. – Gorno-Altayjsk, 1980.
3. Goryushkin, L.M. Sibirskoe krestjyanstvo na rubezhe vekov. – Novosibirsk, 1968.
4. Khrestomatiya po istorii Altaya. S drevneyshikh vremen do 1917 g. – Barnaul, 2003.

5. Gornihyj Altajj. Istoricheskiy sbornik. – Gorno-Altajjsk;– Bijsk, 2004. – Vihp. 8.
6. Lihzhina, N.F. O nekotorykh predposihkakh socialisticheskoj revolyucii na Altae // Voprosih istorii Gornogo Altaya. – Barnaul, 1978.
7. Altajjskaya derevnya: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivih razvitiya: sbornik dokladov, soobsheniij. – Gorno-Altajjsk, 2004.
8. Modorov, N.S. Rossiya i Gornihyj Altajj: politicheskie, socialjno-ehkonomicheskie i kulturne otnosheniya (XVII – XIX vv.). – Gorno-Altajjsk, 1996.
9. Pokrovskij, N.N. Organizaciya ucheta starobryadcev v Sibiri v XVIII v. Russkoe naselenie Pomorija i Sibiri. – Novosibirsk, 1973.
10. Nikulin, P.F. Rihnochnihyj faktor funkcionirovaniya krestjanskogo khozayjstva Zapadnoj Sibiri v nachale XX veka // Istoricheskiy opiht osvoeniya Sibiri / pod red. V.P. Zinovjeva. – Tomsk, 1997.
11. Borodkin, P.A. Revolyucionnihe sobihtiya na Altae 1905-1907 gg. – Barnaul, 1958.
12. Tyukavkin, V.G. Velikoruskoe krestjyanstvo i Stolihpinskaya agrarnaya reforma. – M., 2001.

*Статья поступила в редакцию 10.07.2013*

УДК 930.8

*Kuprianova I.V.* **OID BELIEVER FAMILY: RELIGIOUS AND CULTURAL DOMINANCE.** In work features of understanding by Old Believers of problems and family functions as tool of storage, preservation and reproduction of is religious-cultural old believe tradition are reflected, and also on an extensive documentary and istoriko-ethnographic material evolution of an old believe family in the XX-th century, its role in the course of a survival and adaptation of Old Believers to new sociopolitical conditions of the Soviet period is shown.

**Key words:** Old Believers, belokrinichane, pomortsy, religious-cultural tradition, patriarchal old believe way, crossing in other belief, self-isolation, family-community, religious education, house formation, moral bases of old believe religion.

*И.В. Куприянова, канд. ист. наук, доц. АГАКИ, г. Барнаул, Email: irinak-63@mail.ru*

## **СТАРООБРЯДЧЕСКАЯ СЕМЬЯ: РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРНАЯ ДОМИНАНТА**

В работе отражены особенности понимания старообрядцами задач и функций семьи как инструмента хранения, консервации и воспроизводства религиозно-культурной старообрядческой традиции, а также на обширном документальном и историко-этнографическом материале показана эволюция старообрядческой семьи в XX веке, ее роль в процессе выживания и адаптации старообрядчества к новым социально-политическим условиям советского периода.

**Ключевые слова:** старообрядцы, белокриничане, поморцы, религиозно-культурная традиция, патриархальный старообрядческий уклад, перекрещивание, самоизоляция, семья-община, религиозное воспитание, домашнее образование, морально-нравственные основы старообрядческого вероисповедания.

На основе проведенных исследований нами выявлены особенности функционирования семейных коллективов у старообрядчества Алтая, определены векторы воздействия их на детей и молодежь в целях воспитания в них традиционного отношения к вере и сопутствующим ей религиозным традициям.

В традиционной системе ценностей старообрядчества семья занимала и продолжает занимать в настоящее время одно из первых мест. Значение ее для старообрядчества, в первую очередь состояло в том, что, помимо выполнения обычных хозяйственно-бытовых функций, семья наряду с общиной формировала устойчивую к внешним воздействиям среду, в которой староверы могли коллективно существовать на основах взаимовыручки, взаимной поддержки и понимания. Устойчивость этой среды базировалась на самодостаточности, присущей даже небольшим по численности старообрядческим группам, порой оказывавшимся в инновационном окружении. Коллективы кровных родственников удовлетворяли потребность своих членов в человеческом общении, их спаянность и дисциплина позволяли успешно решать хозяйственные задачи, достигать материального благополучия, которое само по себе наглядно демонстрировало для инверцев преимущества старой веры.

При этом роль семьи в жизни старообрядцев существенно превосходила рамки хозяйственно-бытовых функций; по значимости для сохранения старообрядческой религиозно-культурной традиции ее можно сравнить лишь с общиной. Вне той и другой старообрядцы не могли оставаться таковыми, потому что, только находясь среди единомышленников, они могли противостоять разрушительному воздействию окружающей их, как правило, неблагоприятной, и даже враждебной внешней среды. Заминаясь в рамках семейных и религиозных коллективов, они черпали в них духовную опору и поддержку для этого противостояния. Подобные коллективы могли состоять из большого количества малых семей, живущих по соседству, главы которых состояли друг с другом в той или иной степени родства. Порой такие семьи были весьма многочисленными – под одной крышей жили родители и женатые сыновья со своими семьями, а иногда еще

и женатые внуки. Часто их дворы с крепкими, высокими заборами составляли в селе целый клин – так называемый «кержацкий край», в пределах которого протекала вся общественная жизнь местных кержаков.

Во многих населенных пунктах, где некогда проживали или проживают староверы, жители могут указать отдельные кержацкие кладбища, на которых до сих пор, по их желанию, «подхоранивают» в могилы родителей умерших выходцев из старообрядческих семей. Такой обычай существует, например, в селе Ворониха Ребрихинского района; старожилы объяснили: «Кто желает, кто чувствует себя кержаком, то просится туда, в поле». Причем особенностью Воронихи является то обстоятельство, что здесь, в рамках одного сельского пространства, некогда жили последователи сразу трех старообрядческих согласий – австрийцы, поморцы и часовенные, или, как они иногда сам себя называют, – «самарские», не говоря уже о никонианах; все эти общины имели здесь свои культовые здания и свои отдельные кладбища, однако указанный обычай соблюдается только выходцами из поморских семей [1].

Публицисты XIX – начала XX вв. – Д.Н. Корнатовский, Г.Д. Гребенщиков и др., часто употребляют по отношению к старообрядческому семейному быту термин «патриархальный», а главу семьи именуют «патриархом». Здесь имеются в виду такие ее особенности, как традиция совместного проживания большими родственными коллективами под руководством старшего мужчины, «простота нравов», почитание родителей, безропное подчинение жен мужьям, младших членов семьи старшим, неукоснительное исполнение каждым из них своих обязанностей, дисциплина, строгая регламентация домашнего быта, отсутствие или быстрое урегулирование конфликтов. По замечанию А.П. Веселовой, старообрядческая семья является воплощением традиционной модели семейных отношений, основанной на священных текстах, таких, как Священное Писание, Домострой и др. [2, с. 19]

Патриархальный характер старообрядческого семейного уклада порой создавал ситуации весьма жесткого отношения

родителей к детям, мужей к женам, свекров к снохам и т.д., в которых старшие старались воспитать в младшем поколении обязательные в больших семьях послушание и покорность, особенно в тех случаях, когда сыновей женили на перекрещенных представительницах других этнокультурных групп, получивших несколько иное воспитание и непривычных к подобным обычаям. Неоднократно приходилось слышать от представительниц поморского согласия, как их, только что вышедших замуж в большую патриархальную семью, приучали к «покорности»: требовалось, прежде чем приступить к какому-либо делу, испросить благословения у свекрови или другой старшей женщины; в противном случае результаты труда уничтожались, чтобы молодая женщина лучше усвоила урок послушания. Например, если начала шить без благословения – ломали иголку, распарывали шитье, если пошла за водой – принесенную воду выливали. Подобные обычаи существовали и у стариковцев Уймона.

Власть «патриарха» над домашними была абсолютной, даже если его сыновья уже сами имели внуков. Р.П. Кучуганова утверждает, что в семьях уймонских староверов отца чтили в семье «как Бога» [3, с. 92]. При этом авторитет главы семьи держался не только и не столько на строгости: наиболее важными здесь были личные качества, такие, как набожность, мудрость, справедливость, житейская опытность. Одновременно, как это ни парадоксально на первый взгляд, наблюдатели фиксируют в этой патриархальной старообрядческой семье значительно более комфортное и свободное положение женщины; об этом, например, говорит А.Е. Новоселов: «Тут можно наблюдать семью в той патриархальности, о которой ученым приходится добывать сведения из исторических документов и, несмотря на это, положение женщины не может быть названо тяжелым. Если женщина некоторую часть мужского труда несет на себе, то и мужчина не отказывается от исполнения чисто женских обязанностей. Он и молоко отнесет на собственных плечах на сепаратор, и птицу накормит, и рядно починит» [4, с. 392-393].

Несомненной представляется чрезвычайная спаянность, монолитность этих семей, которая позволила им пережить годы жестоких гонений в 1930-х гг. Спасаясь от этих репрессий, от насильственной коллективизации и связанных с ней нищеты и голода, старообрядцы Алтая в значительной своей части мигрировали на восток России и даже за ее пределы. Эти сложные жизненные обстоятельства еще более укрепили семейно-родственные связи старообрядцев.

Распространенным явлением в старообрядческой среде, особенно у беспоповских согласий, было сосредоточение в семейном кругу не только хозяйственной и бытовой, но и религиозной жизни, когда члены семьи образовывали религиозную общину, а функции наставника выполнял ее глава – старший мужчина. Под его руководством проходили ежедневные богослужения, состоявшие из чтения Евангелия или других книг, и пения молитв. Такой тип религиозно-родственного коллектива присутствует в очерке Д.Н. Корнатовского, где описана старообрядческая семья села Безголосово, состоявшая из 40 человек, беспрекословно подчинявшаяся старшему в доме мужчине, который не только управлял хозяйством семьи, но и руководил ежедневными семейными молитвенными собраниями. Автор подчеркивает: «Старший в семье – прадед, дед, отец или, наконец, старший брат, – является в семье поморцев и судьяй, и священнослужителем» [5, с. 98].

Помимо богослужений, в кругу семьи часто совершался обряд крещения детей. Своды браков у беспоповцев также осуществляли родители, или посаженные родители – пожилые родственники, которые благословляли новобрачных и читали им «наставление». Собственно обряд заключения брака состоял из традиционных обычаев, а религиозно-каноническая часть заключалась во встрече невесты в доме жениха с хлебом и солью, благословении молодых образом и пении молитв в семейной молельной [5, с. 100]. Таким образом, происходило отождествление понятий «семья – религиозная община», что формировало семью как замкнутую и во многих отношениях самодостаточную группу близких родственников, чему способствовали единоличный тип хозяйства Алтая доколхозного периода и его полунатуральный характер.

Элемент семейственности присутствовал и в жизни монастырских сообществ. По спискам членов общины Белорецкого поморского монастыря, существовавшего на территории Башчалакской волости Бйского уезда, десять монахинь и послушниц носили фамилию Гилевы: все они вышли из села Гилево совре-

менного Локтевского района, причем две из них – Ирина Осиповна и Ксения Осиповна, – очевидно, являлись родными сестрами. Возможно, другие Гилевы также состояли между собой в различных степенях родства. Четверо из обитателей скита обозначены под фамилией Бобровские, включая настоятельницу Иустиину Петровну и заведующего скитским хозяйством Петра Ефимовича, которые являлись бывшими мужем и женой. Среди прочих скитников двое носили фамилию Медниковы и двое – Красковы. Наличие семейных связей между скитниками не является редкостью для Сибири, где в условиях массовых гонений скитская жизнь часто приобретала нетрадиционную форму жизни семьями. Следовательно, старообрядческая семья являлась не только социальным и хозяйственным организмом, но и важной структурой религиозно-общественной жизни.

Закрытость семейно-бытового уклада крестьян-староверов Алтая еще более углублялась традицией вступать в брак только с представителями своего согласия. Для соблюдения этого правила родителям порой приходилось искать невест и женихов своим детям в отдаленных общинах, если в своем селе или его окрестностях не было кандидатуры, подходящей по возрасту и другим качествам: например, необходимо было отсутствие между женихом и невестой недопустимых степеней родства – до седьмого колена. В подобных случаях даже весьма большие расстояния не могли служить препятствием, потому что староверы каждого согласия находились в постоянном сообщении друг с другом, передавали различные новости и сведения. Многие из них, зная друг друга понаслышке, имели представление о том, где и в каких семьях имеются девушки-невесты, каковы их свойства; большое значение имела также и репутация семьи. На основании полученных сведений приступали к сватовству. Вероятно, данная традиция стала одной из причин широкого распространения семейно-родственных, а по сути – конфессиональных связей староверов Алтая по всей Сибири и Уралу.

Обязательность заключения браков только с представителями своего согласия могла создавать и, несомненно, создавала множество ситуаций чрезвычайно жесткого давления родителей на своих детей, которых не устраивала выбранная для них кандидатура жениха или невесты. Конфессиональная и семейно-патриархальная дисциплина требовала от детей подчинить свои личные вкусы и интересы родительской воле; в реальной жизни молодежь поступала по-разному: подчинялась; пыталась протестовать; вступала в брак самовольно, без родительского благословения – «убегом».

Нарушение родительской воли при заключении брака, не только у одних старообрядцев, но и у русских крестьян вообще, считалось очень серьезным моральным проступком; в таких случаях традиция требовала от детей явиться с повинной и просить прощения. Старожилы приводят множество примеров, когда прощение давалось, хотя дожидаться его молодым иногда приходилось по несколько дней, стоя на коленях у порога отчего дома: «Родительское сердце отходчиво; не сердятся, а все равно простят», – говорят они. При этом в кержацких семьях реакция могла быть различной. Дочь, вышедшую замуж «убегом» за иноверца, в особенности за никонианина, не пожелавшего перекрещиваться, родители могли забрать домой насильно: «придут и за косы угащат», и выдать за жениха «своего согласия». Невестке, приведенной сыном вопреки желанию родителей, порой создавали невыносимые условия жизни и, в конце концов, могли совершенно выжить из дома и даже из села. Многие старожилы утверждают, что для молодых в подобной ситуации не оставалось ничего другого, как уехать куда-нибудь навсегда. Наихудшим вариантом считался полный разрыв отношений, когда сын или дочь для родителей как бы переставали существовать, хотя могли жить тут же, по соседству; они так и оставались всю жизнь без родительского благословения; в селе их называли «непрощенные».

Впрочем, такие ситуации являлись редким исключением из правила: редко кто из старообрядческой молодежи отваживался нарушить традиционные устои, преступить обязанности послушания и пренебречь в вопросе брака родительским одобрением и благословением, которые считались непременным условием семейного счастья и благополучия. Кроме того, во многих локальных старообрядческих традициях родители, как минимум, учитывали желание детей, а иногда и предоставляли им свободу выбора, оставляя за собой право одобрить или отвергнуть выбранную ими кандидатуру.

Вступление староверов в брак с представителями других старообрядческих согласий, а также с никонианами и представителями нерусских народов, требовало обязательного перекрещивания последних. Старообрядцы настаивали в таких случаях на перекрещивании не только иноверных невест, но и женихов. «Если жениться парень вздумал – она кержачка, то уже разрешения надо спрашивать у родителей, как твои родители – согласятся, нет, чтоб тебе в кержачку веру перейти, и у их родителей тоже спрашивают, можно или нет. Ну, если перейдет она в кержачку веру, значит, можно взять. И наоборот, все равно. Долго его было» [1]. Г.Д. Гребенщиков отмечает: «В брак с поморкой не вступишь, пока не примешь поморства сам, точно так же и не выдашь своей дочери за поморца, не превратив ее в поморку» [6, с. 36]. Кроме того, старообрядцы, у которых никониане просватывали дочь, требовали предварительного перекрещивания в свою веру не только жениха, но и всей его семьи, которой приходилось соглашаться.

Старожил деревни Георгиевка Ребрихинского района Федор Иванович Башланов, 1934 г. р., рассказал, что в 1919 году, в разгар гражданской войны, его отец, Иван Трофимович, «зако-ренелый кержак», захотел жениться на православной девушке, но его мать была против. Тогда он посадил жену в телегу и повез в Барнаул, в поморскую моленную – перекрещивать в старообрядческую веру; в этой вере она потом оставалась всю жизнь, в отличие от своего мужа, «природного кержачка», который впоследствии совершенно оставил религию [1]. Перекрещивания «ради брака» у поморцев были обязательными и в советский период. В Георгиевке и Воронице Ребрихинского района, по словам старожилов, в поморскую веру по поводу брака перекрещивали еще в 1960-х гг.

«Древнее правило» присоединения иноверных «ради брака» предполагало прохождение предварительного испытания: «чтобы проходили подготовительный срок через оглашение, по изучению закона Божия и правил христианского жития» [7, л. 139]. В литературе упоминается традиция перекрещивания «ради брака», существовавшая у сибирских поморцев: невеста до свадьбы несколько недель постилась в доме жениха, затем ее крестили «на реке в шайке» [8, с. 121-127]. Часовенные села Топольного, по воспоминаниям И.А. Ломакина, совершали такие перекрещивания в реке Ануй. Наставники общин Сорokinского района до конца 1930-х гг. перекрещивали в свои согласия представителей других вероисповеданий.

В некоторых населенных пунктах Алтая традиция перекрещивания «ради брака», напротив, начала утрачиваться еще в 1910-х гг. Например, в селе Ая в исследуемый период заключались браки между представителями «австрийщины» и «стариковщины» без какого-либо перекрещивания той или иной стороны. Такая же ситуация сложилась в некоторых старообрядческих селах Причумышья [9, с. 49]. В основном этот обычай на Алтае прекращается с 1920-х гг., когда стали возникать семьи, в которых супруги принадлежали к разным конфессиям: например, один из них был никонианин, второй старообрядец, или же оба они были старообрядцами, но разных согласий. В таких семьях в воспитании детей порой наблюдался элемент соперничества: оба родителя старались вовлечь ребенка в свою веру. Устные источники сообщают, в частности, о таких курьезных ситуациях, когда дети были крещены одновременно и в веру отца, и в веру матери, и соответственно имели по два имени: каждый из родителей называл их по-своему. «Побеждал» в этом соперничестве тот из родителей, кто проявлял наибольшую заинтересованность, более ревностно относился к своей вере.

В 1920-е и особенно в 1930-е гг. участились случаи вступления выходцев из старообрядческих семей в «беззаконные» – гражданские браки, не получившие церковного благословения, в том числе с атеистами. Такие браки не обязательно сопровождались отступничеством от веры и разрывом с семьей: дети старообрядцы советовались с родителями, которые, понимая невозможность заключения брака с представителями «своего согласия», когда во всей округе не находилось одноверцев подходящего возраста и положения, – хотя и неохотно, но все же давали свое согласие. Следует отметить, однако, что такие браки не считались законными, «настоящими». Многие пожилые кержачки говорят, что они «замуж не выходили, а только расписались в сельсовете»; зачастую не было и этого, особенно в тех случаях, когда брак был не первый; такие браки считались многим лучшим «незаконного сожителства».

Данные полевых этнографических исследований 1990-х – начала 2000-х гг., проведенных в местностях, некогда густо заселенных староверами – Тюменцевском, Чарышском, Солонешенском, Алтайском и других районах Алтайского края, свидетельствуют о том, что у многих старожилов 1920-х гг. рождения только один из родителей принадлежал к какому-либо из старообрядческих согласий, второй же являлся прихожанином никонианской церкви, или же был вообще неверующим [10, с. 39]. В таких семьях складывались различные модели сосуществования супругов, которые зависели от степени взаимной терпимости и взаимного уважения. Духовное расхождение, или даже противостояние родителей самым серьезным образом отзывалось на воспитании детей.

Важнейшей функцией старообрядческой семьи является воспроизводство религиозно-культурной традиции – религиозное воспитание и образование молодого поколения. Полученное многими старообрядцами образование они сами не случайно определяют как «домашнее», то есть, полученное дома, от родителей или других родственников, одновременно с религиозным воспитанием. Начиналось оно, как правило, в самом раннем возрасте; старообрядческий писатель А.К. Килин пишет в своем автобиографическом труде: «...как стал произносить речь, меня стали учить молиться Богу и прочим христианским обычаям»; после того, как его семья бежала от коллективизации в тайгу: «На новом месте молились по всем праздникам и воскресеньям... Мы учились пению» [11, с. 208].

Хорошо известно, что по уровню грамотности старообрядцы, особенно крестьяне, всегда превосходили соседнее никонианское население: это обстоятельство неоднократно констатировалось официальными инстанциями, в частности, духовенством РПЦ. Так, например, еще в 1885 г. священник Айского прихода Г. Серебрянский в своем отчете писал: «Большой процент грамотности находится на стороне раскольников, между православными грамотных замечается очень немного».

В процессе религиозного воспитания в старообрядческих семьях главная роль отводилась не столько отцам, сколько матерям. Данное обстоятельство констатируется, в частности, Ф.Е. Мельниковым: «В деле воспитания детей женщины-матери имеют гораздо большее значение, чем мужчины-отцы» [12, с. 478]. Конкретных примеров тому имеется довольно много. Такое положение вещей естественно, учитывая, что дети в раннем возрасте в основном находились при матери и под ее влиянием. Кроме того, на матерей также возлагалась обязанность обучения детей грамоте. В качестве примера можно сослаться на ситуацию в семье известных старообрядцев Лыковых, обитателей «Таежного тупика», оказавшихся в условиях полной изоляции от окружающего мира; тем не менее, дети в этой семье были грамотными, «благодаря матери» [13, с. 161].

Обязанностью матерей считалось также сохранение в детях целомудрия, наставление их правилам веры и церкви, обучение молитвам и «страху Божию». Об этом не раз упоминалось на старообрядческих соборах послереволюционного периода. Например, белокрыницкий Освященный собор 1925 г. в разделе «О греховных привычках, распространившихся среди христиан» постановил: «...призывать всех к удалению от пьянства, ношения неприличных костюмов, табакокурения, посещения театров, бродобрития, сквернословия, нарушения постов, (...) разврата и т. п., вменить матерям в непремную обязанность (...) вести неустанную борьбу с этим злом» [14, с. 14].

Вопросы сохранения морали рассматривались старообрядцами как необходимая составляющая сохранения в чистоте и неприкосновенности основ старообрядческого вероисповедания. Стремление к этому идеалу предполагало решение целого комплекса проблем религиозно-общественной жизни старообрядческих общин. В частности, традиции воспитания детей предписывали безусловное послушание младших старшим. Жительница села Георгиевка Ребрихинского района Аксиныя Андроновна Сибирина вспоминала: «Меня, как и всех детей нашей общины, воспитывали в страхе Божиим и послушанием. Учил нас сам отец духовный, строгий и требовательный. Бывало, кто не выучит урока или молитвы, того ставил на колени, на горюх, бил по голове линейкой. Мне скоро исполнится уж сто лет, а я все помню, как меня в детстве страшили мирским Антихристом и адом кромешным, как водили в божий дом – в моленную. Все религиозные обряды впитывали с молоком матери, и все соблюдали их до старости» [15].

Детям в старообрядческой семье с раннего возраста внушали морально-нравственные правила. Как известно, мерило нравственности старообрядцев было весьма специфичным. Старообрядчество – движение, прежде всего, духовно-религиозное, осознающее все проявления жизни через религию. Кроме общепринятых среди христианских вероисповеданий запретов на пьянство, игру в азартные игры, сквернословие и т.д., к порокам относились также табакокурение, брадобритие, ношение «неприличной» (открытой, короткой, современной) одежды, употребление косметики. Порицались само производство запрещенных к употреблению продуктов – самогонование и выращивание табака, а также их продажа. У беспоповских согласий, кроме того, существовали запреты на ношение женщинами украшений, «обмирщение» (общение с иноверцами), игра на музыкальных инструментах, особенно на гармони, посещение театра, кино. Большое значение придавалось пищевым запретам, в частности, запрещалось (осуждалось) употребление продуктов питания, изготовленные и характер которых, по мнению старообрядцев, несовместимы с чистой вероисповедания (чай, алкоголь, в новейшее время – покупные сладости и др.).

Особенно жестко семья и община старались контролировать поведение молодежи как возрастной категории, наиболее падкой до увеселений в соответствующие периоды календарного цикла, и еще не укоренившейся в соблюдении старообрядческих традиций. В отношении светской культуры, связанной с весельем, музыкой, играми, танцами и т.д., также существовали определенные установки, варьировавшиеся у разных согласий и доходившие до прямых запретов. Особенную нетерпимость в этих вопросах проявляли старообрядцы-поморцы: представители этого согласия относили к сфере греховного такие явления традиционной календарно-праздничной обрядности, как святочные ряжения, шумовые оркестры, молодежные вечерки с играми и танцами, а также масленичные забавы – катания с гор, лазание на столб за призом, «ломание города», сжигание чучела Масленицы и т.д. Участие в этих увеселениях не только строго осуждалось, но и влекло за собой временное отлучение от церковного общения – запрет на посещение молельной; требовалось отомолить этот грех в соответствии с епитимией, наложенной наставником общины.

В повседневном быту поморцев не приветствовалось даже пение светских песен – их заменяли духовные стихи. Уроженка деревни Куяча Алтайского района У.И. Собянина рассказала: «У нас-то сильно было строго, в нашей-то семье: деданька-то был отцом духовным. Это, чтобы запеть песню там где-то – <...> где-нибудь так, чтоб деданька не слышал, – поем. Да и вообще как-то не пели. Мы кого-то все боялись, каки-то были шибко уж смиренньки» [16].

Безусловно, осуждалась также святочная ворожба женской молодежи. При таком подходе поморцами не только не иницировались собственные празднично-обрядовые акции, но и пресекались попытки участия в обрядовых действиях представителей других конфессиональных групп. Конечно, здесь речь идет только об установках, которые, как правило, постоянно нарушались, несмотря ни на какие порицания и епитимьи. Например, в некоторых этнокультурных группах старообрядцев не только не приветствовалось, но и прямо запрещалось участие в праздничных уличных увеселениях, например, в триочном качании на качелях: по воспоминаниям старожилов, увидев молодежь на качелях, наставник или кто-нибудь из старших тут же обрезал веревки.

Отрицательным было отношение старших и к масленичным увеселениям, изобиловавшим язычески одиозными ритуалами (сжигание чучела Масленицы, катание с крутых гор, ряжение и др.). Негативным их моментом считалось также и то, что в рамках ритуально-праздничного пространства, более интенсивно, чем в обыденной жизни, происходило сближение старообрядческой молодежи с иноверцами, влекущее за собой грех «мирщения». Поэтому за участие в подобных забавах приходилось строго отвечать: уроженка с. Туманово В.Ф. Каззаева рассказала, что наставник «задаст им по листовке молиться, дак вот, молятся... Это грех, знает, считался, за всё – грех!» [17].

В противовес календарной обрядности, увлекавшей старообрядческую молодежь вовне – за пределы их собственной этноконфессиональной среды, семейные обряды и праздники втягивали их вовнутрь этого культурного поля, крепче привязывали к «корневой» культуре и традициям вероисповедания. Обряды крещения, погребения и поминовения, и особенно свадьба вы-

глядят в большей мере религиозно окрашенными и насыщенными конфессиональной сакральностью, чем календарные праздники, несмотря на то, что те и другие в равной мере изобилуют ритуалами дохристианского происхождения.

Таким образом, старообрядческая семья может рассматриваться как мощный инструмент воспроизводства религиозно-культурной традиции старообрядчества. Особенно актуальной эта функция сделалась в советский период, когда были запрещены религиозные школы: многие из них продолжали свое нелегальное существование, но это было сопряжено с большими трудностями. Обучение же родителями своих детей запрещено не было. Поэтому многие старообрядцы советского периода получили представление об основах веры, начатки грамотности и другие сведения именно в семье.

Можно считать справедливым утверждение о том, что женщины были привержены старой вере в большей степени, чем мужчины. По замечанию Ф. Е. Мельникова, «в истории старообрядческой Церкви женщины имеют огромное значение» [12, с. 478]. По сведениям сотрудников Алтайской духовной миссии начала XX века, жены и матери укрепляли своих близких в традициях староверия и оберегали их от влияния миссионеров-никониан. Вероятно, подобную роль они выполняли и в более поздний, советский период, хотя на это имеются лишь косвенные указания. Например, в программе съезда поморцев Западно-Сибирского округа 1927 г. был выставлен для обсуждения вопрос: «Можно ли крестить детей у безбожников, жены которых остаются верующими». Очевидно, обратные положения просто не мыслились, так как для этого не было оснований в современной действительности. Не случайно в 1930-е гг. возрастает роль женщин в руководстве религиозной жизнью старообрядческих общин. В ходе современных полевых исследований многие информаторы – дети старообрядцев – вспоминают, что в тех случаях, когда оба родителя были из кержацких семей, по-настоящему верующей являлась лишь мать: она молилась, постилась, посещала богослужения и т. д., отец же – очень редко или вообще никогда. Е.Э. Бломквист также сообщает, что у бухтарминских каменщиков особенно много молятся старухи, вставая для этого задолго до рассвета [18, с. 32].

В период коллективизации семья стала для старообрядцев одним из основных механизмов выживания. В условиях доносительства, насильственного раскулачивания, сведения старых счетов люди могли порой полагаться только на поддержку и помощь кровных родственников, которые старались не расставаться друг с другом во всех жизненных перипетиях. Старообрядческие семьи сохранялись в ссылке, лагерях, в условиях вынужденных миграций, помогая староверам пережить жестокие гонения 1930-х гг.

Старожилы современного Красногорского района сохранили воспоминания о что раскулаченных и высланных в Нарым старообрядческих семьях, которые, хотя и не вернулись назад, но и не погибли: напротив, сумели в тяжелейших условиях, без всякой поддержки, основать в этом суровом крае свои хозяйства. Раскорчевав и распахав землю, староверы завели пашню, занимались животноводством и промыслами, в результате вновь разбогатели и зажили «не хуже, чем на Алтае». По словам информаторов, через много лет, уже после войны, они приезжали в свои прежние села погостить; таким образом, их судьба стала известна односельчанам [19].

Широкую известность в стране в конце 1970-х гг. получила семья таежных жителей Лыковых – старообрядцев часовенного согласия, переселившихся в Хакасию, в верховья р. Абакана, и живших там несколько десятилетий в состоянии полной изоляции. Родители дали детям религиозное образование и воспитание; семья совершала домашние богослужения; даже будучи обнаруженными и вынужденными возобновить контакты с внешним миром, ее члены старались сохранять традиционную систему запретов при общении с иноверцами [13, с. 161].

Вероятно, самоизоляция была почти единственным для родителей-старообрядцев способом уберечь детей от атеистического воздействия советской школы. В 1930-х гг. многие из них уже не могли, а порой и не хотели препятствовать социальной адаптации своих детей в реально существующих условиях и сохранять свое влияние на них в области религиозного воспитания, стараясь лишь по возможности не восстановить их против религии как таковой. Однако и в этой ситуации, когда молодежь неуклонно выходила из-под влияния семьи и общины, старшие находили возможность давать детям позитивные жизнен-

ные установки и ориентиры, которые, хотя и не препятствовали их социальной адаптации и даже жизненному успеху, все же каким-то образом переключались с религиозно-нравственными понятиями. Так, например, уроженка села Никольского современного Красногорского района, П.С. Тельменова, 1917 г. р., происходящая из семьи старообрядцев белокриницкого согласия, помнила, как в 1937 году арестовали «и увезли» священников, а церковь закрыли. Но ее эти события не затронули, потому что в то время она «этому делу не касалась»: была неверующей, как почти вся сельская молодежь: к вере она вернулась будучи на пенсии. Она вспоминает, как в те годы была секретарем комсомольской организации, что послужило причиной ее конфликта с матерью. Когда приехал из Бийска совершать требы священник отец Григорий, и девушка ему пожаловалась на мать, он, попросив у нее комсомольский Устав, зачитал матери качества и обязанности настоящего комсомольца: «Ну, там че: не воровать, не предавать; тоже в Уставе такое же все, по-хорошему... Он это ей все прочитал и говорит: "Ну и чем она грешна? Она, придет время, постарее будет – придет в веру. А сейчас, мол, ей это нужно: молодежь!"» [19]. Так и случилось.

Итак, с точки зрения сохранения религиозно-культурных традиций семья представляла собой для старообрядцев одну

из необходимых опорных ценностей. Внутри нее происходила аккумуляция, консервация и передача религиозно-культурного опыта. Показательно, что даже в тех случаях, когда влияние школы и комсомола перевешивало семейное воспитание, родителям все же удавалось привить детям определенные ценности и качества, по которым в них можно было распознать выходцев из старообрядческих родов: твердость в противостоянии жизненным трудностям, большой карьерный потенциал, амбициозность в постановке целей и умение их достигать. Внушенное детям уважение к родителям и их религиозным убеждениям удерживало их от критики религии: все они горды, что верующих не осуждали и с их верой не боролись. Вследствие такого положения вещей удавалось избежать антагонизма между верующими родителями и атеистами-детьми. Вступив в преклонный возраст, когда активная часть жизни оставалась позади – обычно, выйдя на пенсию, – многие выходцы из старообрядческих семей, вспоминая и переосмысливая все, некогда услышанное и усвоенное от родителей, заново осознавали свою генетическую принадлежность к старообрядчеству и, как следствие, обращались (и в настоящее время продолжают обращаться) к вере своих предков.

#### Библиографический список

1. Архив музея истории АГАКИ. Материалы экспедиции в Ребрихинский район Алтайского края. – 2008.
2. Веселова, А.П. Семья в старообрядческой культуре. Опыт исторического исследования: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Томск, 2007.
3. Кучуганова, Р.П. Русские в Уймонской долине // Горный Алтай: система жизнеобеспечения русского населения (историко-культурологический аспект). – Горно-Алтайск, 2008.
4. Новоселов, А.У старообрядцев Алтая // А.Е. Новоселов. Беловодье: повести, рассказы, очерки / послесл. Н. Яновского. – Иркутск, 1981.
5. Корнатовский, Д.Н. Поморы на Алтае (страничка из воспоминаний) // Сибирский наблюдатель. – 1901. – Кн. 10.
6. Гребенщиков, Г.Д. Река Уба и убинские люди. Литературно-этнографический очерк // Алтайский сборник. – Барнаул, 1912. – Вып. 11.
7. КГУ ГААК. Ф. 135. Оп. 1. Д. 22.
8. Фурсова, Е.Ф. Из дневника духовного наставника поморской старообрядческой общины / Е.Ф. Фурсова, А.И. Голомянов // Старообрядчество Сибири и Дальнего Востока. История и современность. Местные традиции. Русские и зарубежные связи. – Владивосток, 2000.
9. Куприянова, И.В. О взаимоотношениях некоторых групп населения русских сел Алтая в первой трети XX в. (По материалам полевых экспедиций) // Старообрядчество: история и культура: сборник статей. – Барнаул, 1999. – Вып. 1.
10. Щеглова, Т.К. «Народная этнография»: представления об этнокультурных и этносоциальных группах в современной деревенской среде // Этнография Алтая и сопредельных территорий: материалы научно-практич. конф. – Барнаул, 2001. – Вып. 4.
11. Бахтина, О.Н. Старообрядческая литература и традиции христианского понимания слова. – Томск, 1999.
12. Мельников, Ф.Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) Церкви. – Барнаул, 1999.
13. Старообрядчество. Лица, предметы, события и символы: опыт энциклопедического словаря. – М., 1996.
14. Постановление Собора святой Древлеправославной церкви Христовой в Москве (старообрядцев, приемлющих Белокриницкую иерархию). С 2/14 по 11/24 июня 1925 г. – М., 1925.
15. Материалы экспедиции в Ребрихинский район Алтайского края. – 2008.
16. Архив ГХМАК. Материалы экспедиции в Алтайский район Алтайского края. 1993 год. Исп. У.И. Собынина, 1907 г.р.
17. Архив ГХМАК. Материалы экспедиции в Солонешенский район Алтайского края. 1999 год. Исп. В.Ф. Казазаева, 1920 г.р.
18. Бухтарминские старообрядцы. – Л., 1930.
19. Архив ГХМАК. Экспедиция № 38. Красногорский район. Кассета № 5. Исп. П. С. Тельменова.

#### Bibliography

1. Arkhiv muzeya istorii AGAKI. Materialih ehkspedicii v Rebrikhinskiy rayon Altajskogo kraja. – 2008.
2. Veselova, A.P. Semija v starobryadcheskoj kuljture. Opiht istoricheskogo issledovaniya: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – Tomsk, 2007.
3. Kuchuganov, R.P. Russkie v Uymonskoj doline // Gornij Altaj: sistema zhizneobespecheniya russkogo naseleniya (istoriko-kuljturologicheskij aspekt). – Gorno-Altajsk, 2008.
4. Novoselov, A.U starobryadcev Altaya // A.E. Novoselov. Belovodje: povesti, rasskazih, ocherki / poslesl. N. Yanovskogo. – Irkutsk, 1981.
5. Kornatovskij, D.N. Pomorih na Altae (stranichka iz vospominanij) // Sibirskij nablyudatelj. – 1901. – Kn. 10.
6. Grebentnikov, G.D. Reka Uba i ubinskie lyudi. Literaturno-ehntograficheskij ocherk // Altajskij sbornik. – Barnaul, 1912. – Vihp. 11.
7. KGU GAAC. F. 135. Op. 1. D. 22.
8. Fursova, E.F. Iz dnevnika dukhovnogo nastavnika pomorskoj starobryadcheskoj obhtinih / E.F. Fursova, A.I. Golomyanov // Starobryadchestvo Sibiri i Daljnego Vostoka. Istoriya i sovremennostj. Mestnihe tradicii. Russkie i zarubezhnihe svyazi. – Vladivostok, 2000.
9. Kupriyanova, I.V. O vzaimootnosheniyakh nekotorigkh grupp naseleniya russkikh sel Altaya v pervoj treti XX v. (Po materialam polevihkh ehkspedicij) // Starobryadchestvo: istoriya i kuljtura: sbornik statpej. – Barnaul, 1999. – Vihp. 1.
10. Theglova, T.K. «Narodnaya ehntografija»: predstavleniya ob ehntokuljturnihkh i ehntosocialnihkh gruppakh v sovremennoj derevenskoj srede // Ehntografija Altaya i sopredeljniikh territorij: materialih nauchno-praktich. konf. – Barnaul, 2001. – Vihp. 4.
11. Bakhtina, O.N. Starobryadcheskaya literatura i tradicii khristianskogo ponimaniya slova. – Tomsk, 1999.
12. Melnikov, F.E. Kраткая история древлеправославной (старообрядческой) Церкви. – Barnaul, 1999.
13. Starobryadchestvo. Lica, predmetih, sobihtiya i simvolih: opiht ehnciklopedicheskogo slovary. – M., 1996.
14. Postanovleniya Sobora svyatoy Drevlepravoslavnoy cerkvi Khristovoy v Moskve (starobryadcev, priemlyuthikh Belokrinickuyu ierarkhiyu). S 2/14 po 11/24 iyunya 1925 g. – M., 1925.
15. Materialih ehkspedicii v Rebrikhinskiy rayon Altajskogo kraja. – 2008.
16. Arkhiv GKHAMAK. Materialih ehkspedicii v Altajskij rayon Altajskogo kraja. 1993 god. Isp. U.I. Sobyaniina, 1907 g.r.
17. Arkhiv GKHAMAK. Materialih ehkspedicii v Soloneshenskiy rayon Altajskogo kraja. 1999 god. Isp. V.F. Kazazaeva, 1920 g.r.
18. Bukhtarminskie starobryadcih. – L., 1930.
19. Arkhiv GKHAMAK. Ehkspediciya № 38. Krasnogorskiy rayon. Kassetta № 5. Isp. P. S. Teljmenova.

Статья поступила в редакцию 21.07.13

# Раздел 6

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 342.951

*Kolchenko A.I.* **SYSTEM LEGAL REGULATION IN THE SPHERE OF POWER INDUSTRY AT THE MODERN STAGE.** The paper considers the creation of legal regulation in the sphere of energy at the present stage, the subjects identified and their credentials in the field of state regulation in the electricity sector. The author of the marked feature of the system of legal regulation, confirming the complex nature of the rules governing the energy sector.

**Key words:** administrative law, administrative – legal regulation, power industry, power industry electricity, state control.

*А.И. Кольченко, магистр юриспруденции, преп. каф. правовых дисциплин филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (НИУ), г. Озерск, E-mail: kai40@mail.ru*

### СИСТЕМА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В СФЕРЕ ЭНЕРГЕТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассмотрено формирование правового регулирования в сфере энергетики на современном этапе, выделены субъекты и их полномочия в области государственного регулирования отношений в сфере электроэнергетики. Автором отмечена особенность системы правового регулирования, подтверждающая комплексный характер норм, регламентирующих сферу энергетики.

**Ключевые слова:** административно-правовое регулирование, энергетика, электроэнергетика, государственный контроль.

Начавшийся в 1992 г. переход России к рыночной экономике при одновременном переходе от унитарного к федеративному государственному устройству обусловил необходимость проведения структурных реформ в электроэнергетике России. Первым нормативным правовым документом, в котором была предложена структурная реформа электроэнергетики, явился Указ Президента Российской Федерации от 28 апреля 1997 г. № 426 «Об Основных положениях структурной реформы в сферах естественных монополий» [1].

Необходимость создания новой нормативно-правовой базы в электроэнергетической отрасли России появилась сравнительно недавно, в 2000 – 2002 гг., и была обусловлена динамичным развитием рыночных отношений в таком важном секторе экономики, как электроэнергетика. Развитие в России федерального (общероссийского) оптового рынка электрической энергии (мощности) [2] на основе конкуренции требовало внесения серьезных изменений в сферу естественной монополии в электроэнергетике.

Изменение характера воздействия государства на экономические процессы обусловило возникновение отдельных институтов, непосредственно связанных с реформированием естественно-монопольных секторов в отраслях, входящих в Топливо-энергетический комплекс (ТЭК), для обеспечения эффективного функционирования которых потребовался четкий механизм правовой регламентации.

В рамках таких институтов в настоящее время регулируется сложный комплекс административно-правовых и гражданско-правовых отношений, представленный в обширном законодательстве. При этом проявляется взаимосвязь различных отраслей права (гражданского, предпринимательского, административного, налогового, уголовного и др.), подтверждающая комплексный характер норм, направленных на регулирование естественных монополий.

Основополагающим нормативным правовым документом, в котором было предусмотрено поэтапное реформирование электроэнергетики России, явилось Постановление Правительства РФ от 11 июля 2001 г. № 526 «О реформировании электроэнергетики Российской Федерации» [3]. Этим документом были одобрены основные направления реформирования электроэнергетики Российской Федерации.

В процессе либерализации электроэнергетики должны были решаться следующие первоочередные задачи:

- 1) создание конкурентных рынков электроэнергии;
- 2) уменьшение доли государственного регулирования в управлении электроэнергетикой;
- 3) разграничение монопольных и потенциально конкурентных видов деятельности в электроэнергетике;
- 4) ликвидация перекрестного субсидирования.

Основными нормативными правовыми документами стали Федеральный закон «Об электроэнергетике» [4] (далее – ФЗ «Об электроэнергетике») и Федеральный закон от 26 марта 2003 г. № 36-ФЗ «Об особенностях функционирования электроэнергетики в переходный период и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об электроэнергетике» [5], в котором отражена специфика переходного периода реформирования отрасли. Указанные нормативные акты позволили упорядочить административно-правовое регулирование данной отрасли экономики.

Более того, в 2003 г. были установлены новые границы действия правового режима регулирования естественных монополий в электроэнергетической отрасли (ст. 4 ФЗ РФ «О естественных монополиях» [6]), что позволило гарантировать равный доступ продавцов и покупателей на рынок электроэнергии, осуще-

ствлять эффективное регулирование тарифов на передачу электроэнергии. С целью надежного и безопасного функционирования Единой энергетической системы было создано открытое акционерное общество «Федеральная сетевая компания Единой энергетической системы» (ОАО «ФСК ЕЭС»).

Важным этапом реформы электроэнергетики стала реорганизация ПАО «ЕЭС России» – вертикально интегрированной компании. Базовым механизмом реорганизации явилось выделение из состава ПАО «ЕЭС России» самостоятельно функционирующих профильных компаний путем дифференциации по видам деятельности. В результате на основе ПАО «ЕЭС России» были созданы следующие субъекты и группы субъектов: генерирующие компании, в которых объединены (производственные) генерирующие активы; энергосбытовые компании, занимающиеся продажей электроэнергии потребителям; сетевые компании, объединяющие магистральные и региональные распределительные электрические сети; субъекты оперативно-диспетчерского управления; коммерческая инфраструктура оптового рынка.

Возникшие в ходе реформы ПАО «ЕЭС России» компании представляют собой организации, специализирующиеся на определенных видах деятельности (генерация, передача электроэнергии, сбыт электроэнергии конечным потребителям, проектные и ремонтные организации) и контролируемые соответствующие профильные активы.

Немаловажным фактом, указывающим на интенсивное развитие энергетического сектора и упорядочение отношений его участников, стало то, что в 2003 году Правительством РФ была утверждена Энергетическая стратегия России на период до 2020 г., в которой закреплены основные составляющие развития внутренних топливно-энергетических рынков: меры структурной политики в энергетическом секторе, направленные на построение конкурентных отношений в отраслях топливно-энергетического комплекса; формирование цивилизованных правил и институтов торговли энергетическими ресурсами; создание и развитие соответствующих механизмов государственного контроля над энергетическими рынками.

Приоритетным является направление на совершенствование способов антимонопольного контроля энергетических рынков (общероссийского и региональных), недопущение монополизации отдельных сегментов рынка.

В соответствии со статьей 21 ФЗ РФ «Об электроэнергетике» [4] Правительством РФ Постановлением [7] были утверждены Правила функционирования розничных рынков электрической энергии в переходный период реформирования электроэнергетики.

Постановлением Правительства РФ [8] были установлены особенности, при соблюдении которых требования ст. 6 ФЗ РФ «Об электроэнергетике» [4] о переходном периоде не распространялись на хозяйствующие субъекты, осуществляющие деятельность по производству, передаче и купле-продаже электрической энергии с использованием принадлежащих им на праве собственности или ином основании электрических станций и иных объектов электроэнергетики, преимущественно для удовлетворения собственных производственных нужд.

Правилами осуществления контроля за соблюдением юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями запрета на совмещение деятельности по передаче электрической энергии и оперативно-диспетчерскому управлению в электроэнергетике с деятельностью по производству и купле-продаже электрической энергии [9] было установлено, что Федеральная антимонопольная служба (ФАС России) является уполномоченным федеральным органом исполнительной власти, имеющим право принимать решения о принудительной реорганизации юридических лиц (в форме разделения или выделения), а также обращаться в арбитражный суд с требованием о прекращении

деятельности индивидуальных предпринимателей в случае несоблюдения ими запрета, установленного законодательством Российской Федерации об электроэнергетике.

Наряду с раскрытием указанной выше информации Правительством РФ в соответствии со ст. ст. 20, 21, 25 и 26 ФЗ «Об электроэнергетике» [4] в целях содействия развитию конкуренции на рынке производства и сбыта электрической энергии, защиты прав потребителей электрической энергии утверждены Правила недискриминационного доступа к услугам по передаче электрической энергии и оказания этих услуг, Правила недискриминационного доступа к услугам по оперативно-диспетчерскому управлению в электроэнергетике и оказания этих услуг, Правила недискриминационного доступа к услугам администратора торговой системы оптового рынка и оказания этих услуг и Правила технологического присоединения энергопринимающих устройств (энергетических установок) юридических и физических лиц к электрическим сетям [10].

Правительство РФ определило ФАС уполномоченным федеральным органом исполнительной власти по обеспечению государственного контроля за соблюдением недискриминационного доступа к указанным выше услугам.

В настоящее время Правительство Российской Федерации реализует свои полномочия в области государственного регулирования и контроля в электроэнергетике в соответствии со ст. 21 ФЗ «Об электроэнергетике».

К уполномоченным Правительством РФ в области государственного регулирования отношений в сфере энергетики федеральным органом исполнительной власти отнесены:

– Министерство энергетики Российской Федерации (Минэнерго России) [11], на которое возложены функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере топливно-энергетического комплекса, в том числе и по вопросам электроэнергетики.

– Федеральная служба по тарифам [12], которая осуществляет правовое регулирование в сфере государственного регулирования цен (тарифов) на товары и услуги в соответствии с законодательством Российской Федерации и контроль за их применением.

– Федеральная антимонопольная служба [13], осуществляющая антимонопольное регулирование в сфере электроэнергетики, в том числе контроль на оптовом и розничном рынках, с учетом особенностей, установленных законодательством в области электроэнергетики.

– Федеральная служба по экологическому, технологическому и атомному надзору (Ростехнадзор) [14], осуществляющая контроль и надзор за соблюдением в пределах своей компетенции требований безопасности в электроэнергетике (технический контроль и надзор в электроэнергетике); за соблюдением собственниками гидротехнических сооружений и эксплуатирующими организациями норм и правил безопасности гидротехнических сооружений.

Кроме этого, Ростехнадзор осуществляет: лицензирование видов деятельности, отнесенных к компетенции Службы; проверки (инспекции) соблюдения требований законодательства Российской Федерации, нормативных правовых актов и правил в установленной сфере деятельности, в том числе в электроэнергетике.

Управление энергетикой в настоящее время осуществляется с двух сторон – во-первых, регулятором и координатором со стороны государства выступает Министерство энергетики (государство не имело права полностью устраниваться от участия в этом сегменте, поскольку энергетика является социально значимой сферой экономики), и во-вторых, в энергетике России действуют механизмы рыночного саморегулирования, координацию которых осуществляет НП «Совет рынка» [15].

#### Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 28 апреля 1997 г. № 426 «Об основных положениях структурной реформы в сферах естественных монополий» // Собрание законодательства Российской Федерации. - 1997. - № 18.
2. Постановление Правительства РФ от 12.07.1996 N793 (ред. от 30.12.2003, с изм. от 19.06.2006) «О федеральном (общероссийском) оптовом рынке электрической энергии (мощности)» (вместе с «Основными принципами функционирования и развития федерального (общероссийского) оптового рынка электрической энергии (мощности)») // Собрание законодательства Российской Федерации. - 1996. - № 30.
3. Постановление Правительства РФ от 11 июля 2001 г. № 526 «О реформировании электроэнергетики Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2001. - № 29.
4. Федеральный закон от 26.03.2003 № 35-ФЗ «Об электроэнергетике» // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2003. - № 12; 2004. - № 35; 2005. - № 1. - Ч. 1; 2006. - № 52. - Ч. 1; 2007. - № 45.

5. Федеральный закон от 26.03.2003 № 36-ФЗ «Об особенностях функционирования электроэнергетики в переходный период и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об электроэнергетике» // *Собрание законодательства РФ*. 2003. – № 13; 2005. – № 1. – Ч. 1; 2006. – № 17. – Ч. 1; 2007. – № 7; № 41; № 45..
6. Федеральный закон от 17.08.1995 № 147-ФЗ (ред. от 30.12.2012) «О естественных монополиях» (с изм. и доп., вступающими в силу с 27.01.2013) // *Собрание законодательства Российской Федерации*. – 1995. – № 34.
7. Постановление Правительства РФ от 31.08.2006 № 530 (ред. от 29.12.2011) «Об утверждении основных положений функционирования розничных рынков электрической энергии» // *Собрание законодательства РФ*.- 11.09.2006. – № 37.
8. Постановление Правительства РФ от 06.06.2006 № 355 (ред. от 14.02.2009) «Об особенностях функционирования хозяйствующих субъектов, осуществляющих деятельность в области электроэнергетики преимущественно для удовлетворения собственных производственных нужд» // *Собрание законодательства Российской Федерации*. – 2006. – № 24.
9. Постановление Правительства РФ от 27.10.2006 № 628 «Об утверждении Правил осуществления контроля за соблюдением юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями запрета на совмещение деятельности по передаче электрической энергии и оперативно-диспетчерскому управлению в электроэнергетике с деятельностью по производству и купле-продаже электрической энергии и о внесении изменения в Положение о Федеральной антимонопольной службе, утвержденное Постановлением Правительства Российской Федерации от 30 июня 2004 г. № 331» // *Собрание законодательства РФ*.- 06.11.2006. – № 45,
10. Постановление Правительства РФ от 27 декабря 2004 г. № 861 «Об утверждении Правил недискриминационного доступа к услугам по передаче электрической энергии и оказания этих услуг, Правил недискриминационного доступа к услугам по оперативно-диспетчерскому управлению в электроэнергетике и оказания этих услуг, Правил недискриминационного доступа к услугам администратора торговой системы оптового рынка и оказания этих услуг и Правил технологического присоединения энергопринимающих устройств потребителей электрической энергии, объектов по производству электрической энергии, а также объектов электросетевого хозяйства, принадлежащих сетевым организациям и иным лицам, к электрическим сетям» // *Собрание законодательства РФ*. – 2004. – № 52. – Ч. 2.
11. Постановление Правительства РФ от 28.05.2008 № 400 «О Министерстве энергетики Российской Федерации» // *Собрание законодательства Российской Федерации*. – 2008. – № 22.
12. Постановление Правительства РФ от 30.06.2004 N332 (ред. от 23.03.2013) «Об утверждении Положения о Федеральной службе по тарифам» // *Собрание законодательства Российской Федерации*.- 2004. – № 29.
13. Постановление Правительства РФ от 30.06.2004 № 331 (ред. от 20.12.2012) «Об утверждении Положения о Федеральной антимонопольной службе» // *Собрание законодательства Российской Федерации*.- 2004. – № 31.
14. Постановление Правительства РФ от 30.07.2004 № 401 (ред. от 20.03.2013) «О Федеральной службе по экологическому, технологическому и атомному надзору» // *Собрание законодательства Российской Федерации*.- 2004. – № 32.
15. Шматко, С. Основная задача государства – обеспечить условия для поддержания балансов интересов: интервью // *ЭнергоРынок*. – 2008. – № 12.

## Bibliography

1. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 28 aprelya 1997 g. № 426 «Ob osnovnykh polozheniyakh strukturnoy reformy v sferakh estestvennykh monopolij» // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*.- 1997. – № 18.
2. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 12.07.1996 N793 (red. ot 30.12.2003, s izm. ot 19.06.2006) «O federalnom (obtherossijskom) optovom rihne ehlektricheskoy ehnergii (mothnosti)» (vmeste s «Osnovnimi principami funkcionirovaniya i razvitiya federalnogo (obtherossijskogo) optovogo rihna ehlektricheskoy ehnergii (mothnosti)») // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*. -1996. – № 30.
3. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 11 iyulya 2001 g. № 526 «O reformirovanii ehlektroehnergetiki Rossijskoj Federacii» // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*.- 2001. – № 29.
4. Federalnij zakon ot 26.03.2003 № 35-FZ «Ob ehlektroehnergetike» // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*. – 2003. – № 12; 2004. – № 35; 2005. – № 1. – Ч. 1; 2006. – № 52. – Ч. 1; 2007. – № 45.
5. Federalnij zakon ot 26.03.2003 № 36-FZ «Ob osobennostyakh funkcionirovaniya ehlektroehnergetiki v perekhodnyj period i o vnesenii izmenenij v nekotorye zakonodatelnye akty Rossijskoj Federacii i priznanii utrativshimi silu nekotorykh zakonodatelnykh aktov Rossijskoj Federacii v svyazi s prinyatiem Federalnogo zakona «Ob ehlektroehnergetike» // *Sobranie zakonodatelstva RF*. 2003. – № 13; 2005. – № 1. – Ч. 1; 2006. – № 17. – Ч. 1; 2007. – № 7; № 41; № 45..
6. Federalnij zakon ot 17.08.1995 № 147-FZ (red. ot 30.12.2012) «O estestvennykh monopoliyakh» (s izm. i dop., vstupayutimi v silu s 27.01.2013) // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*. – 1995. – № 34.
7. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 31.08.2006 № 530 (red. ot 29.12.2011) «Ob utverzhenii osnovnykh polozhenij funkcionirovaniya roznichnykh rihnkov ehlektricheskoy ehnergii» // *Sobranie zakonodatelstva RF*.- 11.09.2006. – № 37.
8. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 06.06.2006 № 355 (red. ot 14.02.2009) «Ob osobennostyakh funkcionirovaniya khozyaystvuyutikh subjektov, osusthestvlyayutikh deyatel'nostj v oblasti ehlektroehnergetiki preimustvenno dlya udovletvoreniya sobstvennykh proizvodstvennykh nuzhd» // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*. – 2006. – № 24.
9. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 27.10.2006 № 628 «Ob utverzhenii Pravil osusthestvleniya kontrolya za soblyudeniem yuridicheskimi licami i individualnymi predprinimateljami zapreta na sovmethenie deyatel'nosti po peredache ehlektricheskoy ehnergii i оперативно-диспетчерскому управлению в электроэнергетике с деятельностью по производству и купле-продаже электрической энергии и о внесении изменения в Положение о Федеральной антимонопольной службе, утвержденное Постановлением Правительства Российской Федерации от 30 июня 2004 г. № 331» // *Sobranie zakonodatelstva RF*.- 06.11.2006. – № 45,
10. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 27 dekabrya 2004 g. № 861 «Ob utverzhenii Pravil nediskriminacionnogo dostupa k uslugam po peredache ehlektricheskoy ehnergii i okazaniya ehnikh uslug, Pravil nediskriminacionnogo dostupa k uslugam po operativno-dispetcherskomu upravleniyu v ehlektroehnergetike i okazaniya ehnikh uslug, Pravil nediskriminacionnogo dostupa k uslugam administratora trgovoy sistemih optovogo rihna i okazaniya ehnikh uslug i Pravil tekhnologicheskogo prisoedineniya ehnergoprimayutikh ustrojstv potrebitelej ehlektricheskoy ehnergii, objektov po proizvodstvu ehlektricheskoy ehnergii, a takzhe objektov ehlektrosetevogo khozyaystva, prinadlezhathikh setevim organizacijam i inim licam, k ehlektricheskim setyam» // *Sobranie zakonodatelstva RF*. – 2004. – № 52. – Ч. 2.
11. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 28.05.2008 № 400 «O Ministerstve ehnergetiki Rossijskoj Federacii» // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*. – 2008. – № 22.
12. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 30.06.2004 N332 (red. ot 23.03.2013) «Ob utverzhenii Polozheniya o Federalnoj sluzhbe po tarifam» / *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*.- 2004. – № 29.
13. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 30.06.2004 № 331 (red. ot 20.12.2012) «Ob utverzhenii Polozheniya o Federalnoj antimonopolnoj sluzhbe» // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*.- 2004. – № 31.
14. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 30.07.2004 № 401 (red. ot 20.03.2013) «O Federalnoj sluzhbe po ehkologicheskomu, tekhnologicheskomu i atomnomu nadzoru» // *Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii*.- 2004. – № 32.
15. Shmatko, S. Osnovnaya zadacha gosudarstva – obespechitj usloviya dlya podderzhaniya balansov interesov: intervju // *EhnergoRihnok*. – 2008. – № 12.

*Статья поступила в редакцию 19.07.13*

УДК 343.988

*Mayorov A.V. VALUE FOR SECURITY LEVEL AND PERSONALITY VICTIMIZATION.* The article deals with the theoretical issues related to the definition of «victimization» and «security» as the evaluation criteria specified state of the individual; analyzes point of view of scientists about the concepts of «security», «victimization» and «security», the author's position is proposed to determine the degree of security of the person with taking into account the ratio between the level of security and victimization.

*Key words:* victimization, safety, security of person, the vulnerability of a person victimization survey.

*A.B. Майоров, канд. юрид. наук, доц., зав. каф. правовых дисциплин филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (НИУ), г. Озерск, E-mail: AB\_Majorov@mail.ru*

## СООТНОШЕНИЕ УРОВНЯ БЕЗОПАСНОСТИ И ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрены теоретические вопросы, связанные с определением «виктимности» и «безопасности», как оценочными критериями определенного состояния личности; анализируется точка зрения ученых о понятиях «безопасность», «виктимность» и «защищенность»; предлагается авторской позиция по определению степени защищенности личности с учетом соотношения уровня безопасности и виктимности.

*Ключевые слова:* виктимность, безопасность, безопасность личности, степень защищенности лица, виктимологические исследования, инновационная деятельность.

В научной литературе часто встречаются мнения о том, что безопасность — это состояние, тенденции развития и необходимые условия жизнедеятельности социума, его структур, институтов и установлений, при которой обеспечивается сохранение их качественной определенности и свободное, соответствующее собственной природе функционирование. Так, по мнению Г.А. Атаманова, безопасность «не может быть вообще», «... может быть только безопасность кого-либо или чего-либо. И это объект (предмет, система), безопасность которого исследуется, должен быть обязательно вычленен из окружающей среды (строго кодифицирован) и однозначно обозначен в языке. ...конкретный объект (с его индивидуальными характеристиками), находящийся в конкретной обстановке» [1].

Один из ведущих специалистов в области изучения безопасности А.А. Тер-Акопов, связывает безопасность прежде всего с социальными факторами. Человек — существо социальное, его жизненно важные интересы, условия жизнедеятельности, «в связи с которыми он оказывается в опасной ситуации, социально обусловлены». Угрозы, которые являются источниками опасности, также имеют социальную природу. Поэтому общество должно нести ответственность за судьбу человека, оказавшегося в опасности, а сам человек имеет право на обеспечение его безопасности. Следовательно, безопасность можно рассматривать как «систему отношений между человеком, оказавшимся в опасном состоянии, и обществом в лице государства и его органов». Им же отмечено, что «обеспечение безопасности требует властных полномочий, поэтому отношения безопасности должны иметь правовое выражение и закрепление» [2, с. 21].

Кроме того, ряд исследователей предлагают включать в структуру безопасности социальную безопасность (в том числе государственную, национальную), безопасность культуры (в том числе интеллектуальную и информационную), политическую, военную, экономическую, экологическую безопасность и др., так как категория «безопасность» не абсолютна, «смысловое значение приобретает в связи с конкретными объектами и сферой человеческой деятельности» [3, с. 51].

На наш взгляд, очевидно, что «безопасность личности» в полной мере должна относиться к объектам виктимологических исследований, изучающих процессы виктимизации, в результате которых жертва «попадает» в опасные для нее ситуации, снижается уровень ее защищенности (безопасности) от криминальных угроз. В связи с этим, заслуживает внимания гипотеза В.И. Задорожного о том, что виктимность и безопасность представляют собой парные (диалектически единые) категории, имеющие первостепенное значение для виктимологического предупреждения преступлений [4, с. 37].

Соотнесение понятий «безопасность» и «виктимность» в рамках виктимологического исследования позволяет выявить перспективность применения системного подхода к их анализу.

Учение о жертве преступления — виктимология, название которой произошло от латинского слова «victima» — жертва, —

зародилось в зарубежной науке. Этимологический корень названия данной науки обусловил и другие понятия, полученные за счет словообразования с термином «victima» — жертва, такие как «виктимность» и «виктимизация», которые являются основными, базовыми категориями для виктимологии.

Как известно, сам термин «виктимность» [5, с. 41] был введен в научный оборот Л.В. Франком в 70-е годы. Он выступил своего рода аналогом принятого в западной криминологической литературе понятия «виктимогенности». Л.В. Франк определял этот термин как реализованный преступным актом «предрасположенность» — способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления или, другими словами, неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима [6].

Говоря о виктимности, можно выделить то, что она обусловлена совокупностью личностных, поведенческих качеств, взаимодействующих с внешними факторами в определенных ситуациях. При этом практически все существующие научные определения виктимности указывают на такие свойства личности, как «предрасположенность», «способность» [7, с. 17–27], «уязвимость» [8, с. 25; 9, с. 7]. Вместе с тем важно отметить, что для понимания сущности виктимного состояния лица (виктимности) некоторые из указанных свойств не могут быть применены в силу смыслового толкования их терминологии.

Процесс «превращения» лица в жертву преступления (виктимизация) является негативным (отрицательным) проявлением воздействия социальной среды, делающей человека не защищенным (уязвимым) в данных условиях. По нашему мнению, особого внимания при определении понятия «виктимность» заслуживает термин «уязвимость», который определяется как параметр, характеризующий возможность нанесения описываемому предмету (системе) повреждений любой природы теми или иными внешними средствами (факторами).

Профессор В.А. Жмуров определяет «уязвимость» (англ. — «vulnerability») как факторы, которые усиливают эффекты рисков. Индивидуальная психическая уязвимость личности зависит от ее **моральной структуры**, иерархии ценностей, того значения, которое она придает различным жизненным явлениям. У некоторых людей элементы морального сознания могут быть не сбалансированы, отдельные нравственные категории могут обрести статус сверхценности, образуются моральные акцентуации личности, ее «слабые места». Некоторые люди высокочувствительны к ущемлению их чести и достоинства, несправедливости, нечестности, другие — к ущемлению их материальных интересов, престижа, внутригруппового статуса [10].

Таким образом, выделяя определенные личностные, поведенческие качества, зависящие от того значения, которое личность придает различным жизненным явлениям во взаимодействии с внешними факторами в определенных условиях (ситуациях), следует характеризовать как уязвимость (подверженность) личности. В связи с этим целесообразно при определении виктимности учитывать не «способность» (предрасположенность)

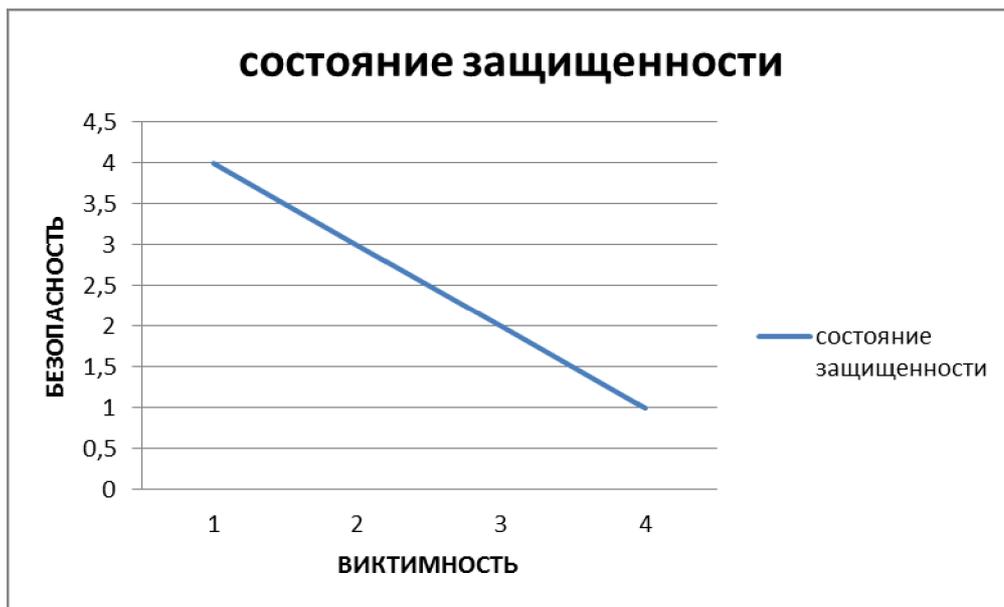


Рис. 1. Прямая зависимость уровня безопасности и степени виктимности

личности, а ее «уязвимость» (подверженность) как потенциальную опасность стать жертвой преступления.

Важно отметить, что такое понимание и разделение терминологии позволило перенести акцент на изучение личности в целом, на выявление факторов, которые усиливают «подверженность» человека «стать жертвой преступления».

Не углубляясь в исследование вопроса о системном анализе термина «виктимность» (это тема отдельного исследования), выразим свою солидарность с позицией тех авторов, которые определяют «виктимность» как «уязвимость» лица перед преступными посягательствами. В то же время отметим, что определение виктимности с учетом «уязвимости» лица перед преступными посягательствами при определенных обстоятельствах позволит говорить об уровне защищенности личности в той или иной ситуации.

В связи с этим следует отметить, что практический интерес виктимологические исследования будут представлять тогда, когда будут выявлены именно те параметры виктимности, на которые можно эффективно воздействовать. Ведь важно не просто определить жертв того или иного преступления, а выявить, можно ли снизить уровень их виктимности конкретными мерами, в конкретных ситуациях, воздействуя на определенные психофизические характеристики (свойства) человека.

По нашему мнению, «виктимность» и «безопасность» — это оценочные критерии *определенного состояния* личности (общества). Можно сказать, что уровень виктимности определяет

степень защищенности (безопасность) лица, его жизненно важных интересов от преступных посягательств. Так, В.Е. Христенко, рассматривая факторы, определяющие защищенность потенциальной жертвы, предлагает под «защищенностью» понимать «... совокупность объективных и субъективных факторов, определяющих безопасность субъекта в данной среде пребывания» [11, с. 82].

Находясь в безопасности, лицо защищено от любых внешних угроз, в том числе криминального характера, и обладает минимальным уровнем виктимности. Таким образом, очевидно, что существует прямая (прямолинейная) зависимость состояния защищенности от уровня безопасности и степени виктимности (рис. 1).

Следовательно, «безопасность» надежно обеспечивает существование и возможность прогрессивного развития личности (общества), а лицо с повышенным уровнем виктимности менее других защищено от угроз криминального характера.

Представленная статья отражает авторскую позицию о том, что виктимологические исследования, как и виктимология в целом, призваны обнаружить те критерии, которые могут облегчить распознавание потенциальной жертвы задолго до противоправного деяния, создавая реальную возможность противодействия негативных последствий, а именно способствуют изучению уровня защищенности как отдельных категорий лиц, так и общества в целом, позволяя судить об эффективности применяемых мер по обеспечению безопасности личности.

#### Библиографический список

1. Атаманов, Г.А., Методология безопасности [Э/р]. – Р/д: <http://www.naukaxi.ru/materials/302/>
2. Тер-Акопов, А.А. Безопасность человека: социальные и правовые основы. – М., 2005.
3. Кардашова, И.Б. О категориально-понятийном аппарате теории национальной безопасности // Рос. следователь. – 2005. – № 5.
4. Задорожный, В.И. Виктимологическая безопасность и ее обеспечение мерами виктимологической профилактики: монография. – Тамбов, 2005.
5. Ривман, Д.В. Виктимология / Д.В. Ривман, В.С. Устинов. – СПб., 2000.
6. Франк, Л.В. Виктимология и виктимность. – Душанбе, 1972.
7. Ривман, Д.В. О некоторых понятиях криминальной виктимологии // Виктимологические проблемы борьбы с преступностью. – Иркутск, 1982.
8. Войтенко, С.Г. Криминологическое исследование виктимности потерпевших. – М., 2000.
9. Адигозелов, К.А. Проблемы виктимизации населения (по материалам Республики Дагестан): дис. ... канд. юрид. наук. – Махачкала, 2002.
10. Жмуров, В.. Большой толковый словарь терминов по психиатрии [Э/р]. – Р/д: <http://www.zhмуров.com/word/11427/>
11. Христенко, В.Е. Психология поведения жертвы. – Ростов н/Д., 2004.

#### Bibliography

1. Atamanov, G.A., Metodologiya bezopasnosti [Eh/r]. – R/d: <http://www.naukaxi.ru/materials/302/>
2. Ter-Akopov, A.A. Bezopasnostj cheloveka: socialjnihe i pravovihе osnovih. – М., 2005.
3. Kardashova, I.B. O kategorialjno-ponyatijynom apparate teorii nacionalnoj bezopasnosti // Ros. sledovatelj. – 2005. – № 5.
4. Zadorozhnihyj, V.I. Viktimologicheskaya bezopasnostj i ee obespechenie merami viktимologicheskoy profilaktiki: monografiya. – Tambov, 2005.
5. Rivman, D.V. Viktimologija / D.V. Rivman, V.S. Ustinov. – SPb., 2000.

6. Frank, L.V. Viktimologiya i viktimnostj. – Dushanbe, 1972.
7. Rivman, D.V. O некоторихkh ponyatiyakh kriminal'noy viktimologii // Viktimologicheskie problemih borjbih s prestupnostju. – Irkutsk, 1982.
8. Voytjenko, S.G. Kriminologicheskoe issledovanie viktimnosti poterpevshikh. – M., 2000.
9. Adiguzelov, K.A. Problemih viktimizacii naseleniya (po materialam Respubliki Dagestan): dis. ... kand. yurid. nauk. – Makhachkala, 2002.
10. Zhmurov, V.. Boljshoyj slovarj terminov po psixiatrii [Eh/r]. – R/d: <http://www.zhmurov.com/word/11427/>
11. Khristenko, V.E. Psikhologiya povedeniya zhertvih. – Rostov n/D., 2004.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 343

*Jatkevich O.G. ON THE SUBJECT OF RENDERING QUALIFIED LEGAL ASSISTANCE.* In the article the problems of implementation of human rights in particular, the military, to legal assistance. Analyzes the legal bases of the theory and history of legal assistance in the modern Russian law.

**Key words:** human rights, qualified legal assistance, the subjects of qualified legal assistance.

*О.Г. Яткевич, полковник юстиции, начальник каф. гражданского права, адъюнкт Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: podpolkovnik69@mail.ru*

## К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТЕ ОКАЗАНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

В статье рассматриваются проблемы реализации прав человека в частности, военнослужащего, на юридическую помощь. Анализируются правовые основы теории и истории юридической помощи в современном российском праве.

**Ключевые слова:** права человека, квалифицированная юридическая помощь, субъекты оказания квалифицированной юридической помощи.

Одной из «вечных» проблем социально-культурного развития человечества, которая тысячелетия неизменно находилась в центре внимания политической, правовой, философской и религиозной мысли – это проблема прав человека, их генезис, социальные корни, назначение [1, с. 218]. В различные эпохи содержание и значение этой проблемы менялось в зависимости от исторического периода и существующего политического режима [2].

Реализация права на юридическую помощь как правовое явление существует с незапамятных времен [3]. Анализ исследований по теории и истории юридической помощи в российском праве показал, что многие учёные выделяют следующие этапы в развитии последней [4]:

1. Дореформенный период развития феномена оказания юридической помощи (XIV в. – середина XIX в.).
2. Пореформенный дореволюционный этап развития реализации права на юридическую помощь (середина XIX в. – 1917 г.).
3. Советский период реализации права гражданина на квалифицированную юридическую помощь (1917 – 1991 гг.).
4. Современный (постсоветский) период развития механизма реализации права гражданина на квалифицированную юридическую помощь (1991 г. – по настоящее время).

В современной России право на получение квалифицированной юридической помощи было закреплено в Конституции РФ 1993 г. (ст. 48). Данная статья точно повторила норму ст. 67.1 Конституции РСФСР 1978 г. [5, с. 85]. Государство, гарантируя каждому это право (ч. 1 ст. 48), вместе с тем взяло на себя конституционную обязанность «обеспечить каждому желающему достаточно высокий уровень любого из видов предоставляемой юридической помощи...» [6].

Факт закрепления права человека, в том числе и военнослужащего внутренних войск МВД России, на квалифицированную юридическую помощь в Конституции РФ делает его основным. Оно содержит «основную идею» [7, с. 159] для регулирования всех общественных отношений, связанных с предоставлением юридической помощи, адвокатом подозреваемому, обвиняемому, подсудимому, либо представительство в гражданском и арбитражном процессах, в Конституционном Суде Российской Федерации, либо получение человеком консультаций от нотариуса или патентного поверенного, иных субъектов оказания юридической помощи и т.д.

Субъектам оказания квалифицированной юридической помощи посвящено немало научных публикаций [8].

На основе осмысления этих публикаций в качестве рабочего понятия автор вывел определение. Субъект оказания квалифицированной юридической помощи военнослужащему внутренних войск – это государственный орган или независимая орга-

низация, а также лицо в официальном качестве, образованные и действующие в установленном порядке, с целью оказать юридическое содействие военнослужащему в охране (защите) или реализации его субъективного права.

Главным критерием деления субъектов оказания юридической помощи закон определяет степень их связи с государством.

В соответствии с законами РФ и научной доктриной [9, с. 26-27], к субъектам государственной системы юридической помощи, оказываемой военнослужащим, относят: 1) федеральные органы исполнительной власти и подведомственные им учреждения, в том числе органы военного управления и органы военной юстиции в пределах их функциональных (должностных) обязанностей, а также командиров воинских частей; 2) органы исполнительной власти субъектов РФ и подведомственные им учреждения; 3) органы местного самоуправления; 4) государственные юридические бюро; 5) адвокатов, нотариусов и других субъектов, оказывающих бесплатную юридическую помощь, если они наделяются правом участвовать в государственной системе бесплатной юридической помощи в порядке, установленном федеральным законом или законами субъектов РФ; 6) органы прокуратуры; 7) Уполномоченного по правам человека в РФ [10]; патентных поверенных.

К субъектам негосударственной системы юридической помощи, оказываемой военнослужащим, относят: адвокатов; частнопрактикующих нотариусов, частные юридические фирмы и частнопрактикующих юристов; общественные объединения, правозащитные центры и правозащитные организации, а при оказании бесплатной юридической помощи – юридические клиники. К сожалению, законодатель, выделив иные субъекты, имеющие право на оказание юридической помощи в соответствии с федеральными законами, законами субъектов РФ и муниципальными правовыми актами, не привёл ни одного возможного «иного» субъекта.

Этот перечень остался открытым для законодателей всех уровней и органов местного самоуправления. Ими в отдельных регионах уже стали уполномоченные по правам человека субъекта РФ, региональные юридические бюро, индивидуальные предприниматели и пр., чья деятельность урегулирована региональными законами [11].

В соответствии со ст. 20 Закона о бесплатной юридической помощи государственные юридические бюро могут оказывать квалифицированную юридическую помощь лишь узкому кругу из числа военнослужащих: Героям Советского Союза, Героям Российской Федерации, Героям социалистического труда, детям-сиротам из числа курсантов образовательных учреждений высшего военного образования, не достигшим 18-ти лет.

Автор полагает, что к группе иных субъектов реализации права военнослужащих на квалифицированную юридическую помощь следует отнести большинство субъектов, установленных нормами процессуальных отраслей права [12] или процедурными нормами.

В отечественном законодательстве не установлено единообразных требований к субъектам оказания юридической помощи, в том числе военнослужащим. Только в отдельных специальных законах такие требования сформулированы применительно к адвокатам, нотариусам, патентным поверенным, прокурорским работникам. Показательными, с точки зрения требований к субъекту оказания квалифицированной юридической помощи, являются требования, предъявляемые к патентному поверенному. Они установлены нормами ст. 1247 ГК РФ и ст. 2 Федерального закона от 30 декабря 2008 г. «О патентных поверенных» (Далее – Закон о патентных поверенных) [13]. Достоинством последнего по сравнению с другими законами является то, что в нём, довольно подробно, указаны как позитивные требования, так и негативные [14, с. 78].

Позитивные требования в ч. 2 ст. 2 закона формулированы так: «В качестве патентного поверенного может быть аттестован и зарегистрирован гражданин Российской Федерации, который: 1) достиг возраста 18 лет; 2) постоянно проживает на территории Российской Федерации; 3) имеет высшее образование; 4) имеет не менее чем четырехлетний опыт работы в сфере деятельности патентного поверенного в соответствии со специализацией, применительно к которой гражданин выражает же-

вание быть аттестованным и зарегистрированным в качестве патентного поверенного».

Негативные требования закреплены в ч. 3, 4 ст. 2 Закона о патентных поверенных. Это: а) в качестве патентных поверенных не могут быть аттестованы: 1) граждане, признанные в установленном законодательством РФ порядке недееспособными или ограниченно дееспособными; 2) граждане, деятельность которых в качестве патентных поверенных приостановлена решением суда на определенный срок, до его истечения и граждане, которые исключены из Реестра патентных поверенных РФ; б) в качестве патентных поверенных не могут быть зарегистрированы: 1) государственные служащие, лица, замещающие государственные должности РФ, государственные должности субъектов РФ, муниципальные должности, и муниципальные служащие; 2) работники организаций, находящихся в ведении федерального органа исполнительной власти по интеллектуальной собственности; 3) граждане, признанные в установленном законом порядке недееспособными или ограниченно дееспособными.

Таким образом, военнослужащий внутренних войск МВД России относится к числу специальных субъектов. Он имеет право на квалифицированную юридическую помощь, потому что обладает особыми признаками, дающими ему возможность быть субъектом иных, нежели простое физическое лицо (гражданин, иностранец, апатрид) правовых отношений в силу его фактической и правовой связи с внутренними войсками как части Вооружённых Сил РФ.

#### Библиографический список

1. Права человека: сущность, понятие, нормативная форма // Проблемы общей теории права и государства: учебни для юрид. Вузов / под общ. ред. В.С. Нерсесянца. – М., 1999.
2. Выменец, С.П. Историко-правовые аспекты становления и развития института нотариата: Российский и международный опыт: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – СПб., 2000; Андрианов, Н.В. Гражданское общество как среда институционализации адвокатуры: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2005; Закомолдин, А.В. Квалифицированная юридическая помощь в уголовном процессе России: понятие, содержание, гарантии: дис. ... канд. юрид. наук. – Самара, 2007.
3. Стоянов, А.Н. История адвокатуры (у древних народов). – Харьков, 1869; Васильковский, Е.В. Организация адвокатуры. Ч. I. Очерк всеобщей истории адвокатуры. – СПб., 1883; Нерсесов, Н.О. Понятие добровольного представительства в гражданском праве. – М., 1878.
4. Ляпидевский, Н.П. История нотариата. – М., 1875; Фемиледи, А.М. Русский нотариат. История нотариата и действующее нотариальное положение 14 апреля 1866 г. – СПб., 1902; История русской адвокатуры: Адвокатура, общество и государство. 1864 – 1914 гг. / под ред. И.В. Гессена. – Пг., 1914; Черкасова, Н.В. Формирование и развитие адвокатуры в России (60 -80-е гг. XIX века). – М., 1987; Хаскин, Ю. Российские адвокаты и советское государство: происхождение и развитие советской адвокатуры. (1917 – 1939). – М., 1993.
5. Кудрявцев, В.Л. Конституционно-правовой институт квалифицированной юридической помощи в Российской Федерации // Гос-во и право. – 2008. – № 2.
6. Определения Конституционного Суда РФ от 5 декабря 2003 г. № 446-0 «По жалобам граждан Л.Д. Вальдмана, С.М. Григорьева и региональной общественной организации «Объединение вкладчиков «МММ» на нарушение конституционных прав и свобод рядом положений Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации, Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации и Федерального закона «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» от 5 декабря 2003 г. // Вестник Конституционного Суда РФ. – 2004. – № 3. абз. 2 п. 3.
7. Воеводин, Л.Д. Юридический статус личности в России: учеб. пособ. – М., 1997.
8. Кучерена, А.Г. Роль адвокатуры в становлении гражданского общества в России: автореф. дис. ... д-ра. юрид. наук. – М., 2002; Смагин, Г.А. Конституционно-правовые вопросы оказания юридической помощи в Российской Федерации: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2003; Панченко, В.Ю. Юридическая помощь личности (Общетеоретический аспект): дис. ... канд. юрид. наук. – Красноярск, 2004; Гаврюшенко, П.И. Конституционное право военнослужащих на квалифицированную юридическую помощь / П.И. Гаврюшенко, В.В. Калашников // Право в Вооруженных Силах. – 2008. № 6.
9. Яголович, Н.И. Система юридической помощи военнослужащим (юридическая помощь при судебной защите прав и свобод) // Право в Вооруженных Силах. – 2010. – № 6; Бакович, М.Н. Бесплатная юридическая помощь военнослужащим // Право в Вооруженных Силах: военно-правовое обозрение. – 2012. – № 5.
10. Меморандум Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации и Министерства обороны Российской Федерации о взаимодействии в целях обеспечения гарантий государственной защиты прав и свобод военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей, а также гражданского персонала Вооруженных Сил Российской Федерации (Москва, 11 ноября 2009 г.) // Красная Звезда. – 2009. – 18-24 ноября.
11. Научно-практический комментарий к Федеральному закону от 21 ноября 2011 г. № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» (постатейный) / под общ. ред. Ю.А. Дмитриева. – М., 2012. – Комментарий к ст. 4.
12. Миняйленко, Н.Н. Право на юридическую помощь и механизм его обеспечения в современной России (теоретико-правовой аспект): дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 2000.
13. Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 1. Ст. 24.
14. Артюхина, И.Е. Правовой статус патентного поверенного по российскому законодательству: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Prava cheloveka: suthnostj, ponyatie, normativnaya forma // Problemih obthej teorii prava i gosudarstva: uchebni dlya jurid. Vuzov / pod obth. red. V.S. Nersesyanc. – M., 1999.
2. Vihmenec, S.P. Istoriko-pravovih aspektih stanovleniya i razvitiya instituta notariata: Rossijskij i mezhdunarodnij opiht: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. – SPb., 2000; Andrianov, N.V. Grazhdanskoe obthestvo kak sreda institucionalizacii advokaturih: dis. ... kand. yurid. nauk. – M., 2005; Zakomoldin, A.V. Kvalificirovannaya yuridicheskaya pomotjh v ugovlovnom processe Rossii: ponyatie, sodержanie, garantii: dis. ... kand. yurid. Nauk. – Samara, 2007.
3. Stoyanov, A.N. Istoriya advokaturih (u drevnikh narodov). – Kharjkov, 1869; Vasjkovskij, E.V. Organizaciya advokaturih. Ch. I. Ocherk vseobthej istorii advokaturih. – SPb., 1883; Nersesov, H.O. Ponyatie dobrovoljnogo predstavitelstva v grazhdanskom prave. – M., 1878.
4. Lyapidevskij, N.P. Istoriya notariata. – M., 1875; Femilidi, A.M. Russkij notariat. Istoriya notariata i dejstvuyuthee notarialnoe polozhenie 14 aprelya 1866 g. – SPb., 1902; Istoriya russkoj advokaturih: Advokatura, obthestvo i gosudarstvo. 1864 – 1914 gg. / pod red. I.V. Gessena. –

- Pg., 1914; Cherkasova, N.V. Formirovanie i razvitie advokaturih v Rossii (60 -80-e gg. XIX veka). – M., 1987; Khaskin, Yu. Rossijskie advokatih i sovetskoe gosudarstvo: proiskhozhdenie i razvitie sovetskoy advokaturih. (1917 – 1939). – M., 1993.
5. Kudryavcev, V.L. Konstitucionno-pravovoy institut kvalificirovannoy yuridicheskoy pomotji v Rossijskoy Federacii // Gos-vo i pravo. – 2008. – № 2.
  6. Opredeleeniya Konstitucionnogo Suda RF ot 5 dekabrya 2003 g. № 446–0 «Po zhalobam grazhdan L.D. Valjmana, S.M. Grigorjeva i regionalnoy obhtestvennoy organizacii «Objhedenenie vkladchikov «MMM» na narushenie konstitucionnikh prav i svobod ryadom polozheniy Ugolovno-processualnogo kodeksa Rossijskoy Federacii, Arbitrazhnogo processualnogo kodeksa Rossijskoy Federacii i Federalnogo zakona «Ob advokatskoy deyatel'nosti i advokature v Rossijskoy Federacii» ot 5 dekabrya 2003 g. // Vestnik Konstitucionnogo Suda RF. – 2004. – № 3. abz. 2 p. 3.
  7. Voevodin, L.D. Yuridicheskij status lichnosti v Rossii: ucheb. posob. – M., 1997.
  8. Kucherena, A.G. Rolj advokaturih v stanovlenii grazhdanskogo obhtestva v Rossii: avtoref. dis. ... d-ra. yurid. nauk. – M., 2002; Smagin, G.A. Konstitucionno-pravovihe voprosih okazaniya yuridicheskoy pomotji v Rossijskoy Federacii: dis. ... kand. yurid. nauk. – M., 2003; Panchenko, V.Yu. Yuridicheskaya pomotjh lichnosti (Obhteteoreticheskij aspekt): dis. ... kand. yurid. nauk. – Krasnoyarsk, 2004; Gavryushenko, P.I. Konstitucionnoe pravo voennosluzhathikh na kvalificirovannuyu yuridicheskuyu pomotjh / P.I. Gavryushenko, V.V. Kalashnikov // Pravo v Vooruzhennnikh Silakh. – 2008. № 6.
  9. Yagolovich, N.I. Sistema yuridicheskoy pomotji voennosluzhathim (yuridicheskaya pomotjh pri sudebnoy zathite prav i svobod) // Pravo v Vooruzhennykh Silakh. – 2010. – № 6; Bakovich, M.N. Besplatnaya yuridicheskaya pomotjh voennosluzhathim // Pravo v Vooruzhennnikh Silakh: voenno-pravovoe obozrenie. – 2012. – № 5.
  10. Memorandum Upolnomochennogo po pravam cheloveka v Rossijskoy Federacii i Ministerstva oboronih Rossijskoy Federacii o vzaimodeystvii v celyakh obespecheniya garantij gosudarstvennoy zathitih prav i svobod voennosluzhathikh, grazhdan, uvolennikh s voennoy sluzhbih, i chlenov ikh semey, a takzhe grazhdanskogo personala Vooruzhennnikh Sil Rossijskoy Federacii (Moskva, 11 noyabrya 2009 g.) // Krasnaya Zvezda. – 2009. – 18-24 noyabrya.
  11. Nauchno-prakticheskij kommentariyj k Federal'nomu zakonu ot 21 noyabrya 2011 g. № 324-FZ «O besplatnoy yuridicheskoy pomotji v Rossijskoy Federacii» (postatejnihyj) / pod obth. red. Yu.A. Dmitrieva. – M., 2012. – Kommentariyj k st. 4.
  12. Minyaylenko, N.N. Pravo na yuridicheskuyu pomotjh i mekhanizm ego obespecheniya v sovremennoy Rossii (teoretiko-pravovoy aspekt): dis. ... kand. yurid. nauk. SPb., 2000.
  13. Sobranie zakonodatel'stva RF. – 2009. – № 1. St. 24.
  14. Artyukhina, I.E. Pravovoy status patentnogo poverennogo po rossijskomu zakonodatel'stvu: dis. ... kand. yurid. nauk. – M., 2010.

*Статья поступила в редакцию 19.07.13*

# Раздел 7

## ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА – доктор экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)

УДК 338.46

*Adarina R.T. TRENDS OF USING OF FIXED ASSETS AND INVESTMENT OF PUBLIC UTILITIES.* The article is devoted to defining trends in the Russian utility sector, namely the use of fixed assets, investment dynamics. By the analyzing of statistical data revealed the consequences of reforming public services.

**Keys words:** public utilities, using of fixed assets, fixed capital formation, investment, consequences of reform of public services.

*Р.Т. Адарина, доц. каф. экономической теории и национальной экономики Горно-Алтайского гос. университета, Горно-Алтайск, E-mail: aarrrt16@mail.ru*

### ТЕНДЕНЦИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОСНОВНЫХ ФОНДОВ И ИНВЕСТИРОВАНИИ РЕСУРСОСНАБЖАЮЩИХ ПОДПОТРАСЛЕЙ КОММУНАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА\*

Статья посвящена определению тенденций в коммунальном комплексе России, а именно использование основных фондов, динамика инвестиций. При помощи статистических данных выявлены последствия реформирования жилищно-коммунального комплекса.

**Ключевые слова:** Ресурсоснабжающие организации жилищно-коммунального хозяйства, использование основных фондов, инвестиционная деятельность, последствия реформирования жилищно-коммунального хозяйства.

Реформированию жилищно-коммунального хозяйства, продолжающему последние двадцать лет, дают не однозначную оценку: рост тарифов и уровня износа основных фондов, убыточность предприятий и другие негативные тенденции сопровождаются положительными институциональными изменениями в отрасли. Для выявления истинного положения дел, сложившихся тенденций, получения определенных фактов и их обобщения проведено данное исследование, в котором акцентировано внимание на ресурсоснабжающую подотрасль ЖКХ в части использования основных фондов и инвестиционных процессов.

Реформирование жилищно-коммунального комплекса началось в связи с переходом к рыночным механизмам хозяйствования и охватывает почти двадцатилетний период, с начала 90-х годов прошлого века и по сегодняшний день. В этот период сокращается бюджетное финансирование отрасли, осуществляются попытки внедрения конкурентного механизма, происходит передел собственности, осуществляется спецификация прав собственности всех участников рынка коммунальных услуг. Рассмотрим, как отразились процессы реформирования и модернизации на состоянии основных фондов и инвестиционную активность.

Ресурсоснабжающая подотрасль ЖКХ представляет собой часть комплекса, которая производит коммунальные ресурсы (электроэнергию, газ, тепловую энергию, холодную и горячую воду), которые в дальнейшем преобразуются в коммунальные услуги (электроснабжение, газоснабжение, теплоснабжение, водоснабжение, водоотведение).

Давая оценку сложившимся тенденциям в коммунальном хозяйстве, необходимо отметить методологическую сложность, которая заключается в том, что с 1 января 2003 года вместо Общероссийского классификатора отраслей народного хозяйства (ОКОНХ) введен Общероссийский классификатор видов экономической деятельности (ОКВЭД). До 2003 г. коммунальное хозяйство было объектом статистических наблюдений как часть жилищно-коммунального хозяйства, в которые входили такие виды подотраслей как благоустройство, внешнее благоустройство, наружное освещение, коммунальное и бытовое водоснабжение, газоснабжение, теплоснабжение, гостиничное хозяйство, эксплуатация служебных зданий, добровольная пожарная охрана, хозяйственное управление коммунальным хозяйством [1].

В 2003 г. с введением Общероссийского классификатора видов экономической деятельности (ОКВЭД), ресурсоснабжаю-

Таблица 1

Удельный вес основных фондов ресурсоснабжающей подотрасли ЖКХ (на начало года; по полной учетной стоимости) в экономике России, в %

в разрезе ОКОНХ					в разрезе ОКВЭД		
1990 г.	1995 г.	2000 г.	2001 г.	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2010 г.
4,5	3,9	3,9	3,5	3,1	8,7	8,2	7,3

щие подотрасли вошли в раздел «Е», в который называется «Производство и распределение электроэнергии, газа и воды». Понятно, что далеко не все подразделы данного раздела имеют отношение к ресурсоснабжающим подотраслям ЖКХ. В результате перехода к ОКВЭД Росстатом был произведен пересчет некоторых показателей, это стало причиной проблемы сопоставимости статических данных за период 2000-2003 гг. Например, это касается доли коммунального хозяйства в национальном богатстве страны в части основных фондов по полной учетной стоимости (таблица 1). Мы видим резкое изменение статистических данных в период с 2003 г. по 2004 г., что явно обусловлено изменением в методологии расчетов [2-4].

Не смотря на то, что Росстат по ряду показателей провел ретроспективный анализ и представил данные в разрезе ОКВЭД за период до 2003 года, все же полной сопоставимости данных по всем показателям нет. Для сглаживания перепадов в данных мы рассчитывали среднегодовые темпы прироста за два периода (1990-2003 гг. и 2004-2010 гг.), и получили результаты, которые позволяют оценить изменения в отрасли и оценить тенденции, даже с учетом перехода на новую методологию статистических наблюдений. Таким образом, выделяя два периода в деятельности ресурсоснабжающей подотрасли ЖКХ и рассчитывая среднегодовые темпы роста по показателям, мы проанализировали следующие данные:

1. Удельный вес основных фондов подотрасли в основных фондах экономики в целом.
2. Удельный вес инвестиций в подотрасли в общем объеме инвестиций.
3. Индекс физического объема инвестиций в основной капитал.
4. Степень износа основных фондов.
5. Структура источников инвестиций.
6. Индекс потребительских цен на коммунальные услуги.
7. Сальдированный финансовый результат организаций коммунального комплекса.
8. Уровень заработной платы в коммунальном хозяйстве.

Первые четыре показателя позволяют отследить тенденции связанные с использованием основных фондов и уровнем инвестирования, пятый дает представление об институциональных изменениях в инвестиционном процессе, а последние три показателя свидетельствуют об изменениях финансового характера, которые в общем являются результирующими для инвестиционного процесса.

Анализируя удельный вес основных фондов и объема инвестиций в подотрасли, мы видим, что доля основных фондов сокращается (так как темпы роста менее 100%), в то время как сам доля инвестиций наоборот г. растет. Это объясняется, тем, что износ основных фондов настолько высок, что его выбывание опережает ввод новых мощностей и обновление за счет инвестиционных вложений (таблица 2).

Действительно, мы убеждаемся, что индекс физического объема инвестиций в основной капитал в ресурсоснабжающей подотрасли ЖКХ неизменно выше чем, в среднем по экономике на протяжении 1995-2010 гг. (таблица 3), при этом опережающие темпы наблюдаются в последние годы [2-4].

Причиной более высоких темпов роста инвестиций в подотрасли могли стать реализации федеральных, региональных и муниципальных целевых программ в ЖКХ, а также институциональные изменения в подотрасли связанные с приватизацией и акционированием унитарных предприятий. Рост физического объема инвестиций имеет хоть и не значительный, но все же положительный результат относительно износа основного капитала. Так по данным таблицы 4, мы видим, что рост степени износа основных фондов в коммунальном хозяйстве был ниже, чем в целом по экономике за 1996-2010 гг., а в период с 2004 года приобрел отрицательное значение, т.е. за последние годы наблюдается сокращение степени износа.

Все же мы вынуждены констатировать, что данная тенденция пока еще не значительна, так как, удельный вес полностью изношенного оборудования в отдельных подотраслях коммунального хозяйства по прежнему высок и имеет тенденцию к росту (таблица 5) [5, 6].

Одним из значимых факторов инвестиционной деятельности являются источники инвестирования, которые во многом зависят от институциональной структуры подотрасли. В этом плане тоже наблюдается ряд изменений. В первую очередь происходит сокращение бюджетного финансирования. Если в 1996 году на бюджетную поддержку ЖКХ направлялось 16% средств консолидированного бюджета, то в 2010 году – 6%. И это понятно, так как одним из направлений реформирования является сокращение числа государственной и муниципальной собственности в комплексе, преобразование государственный и муниципальных унитарных предприятий в хозяйственные общества. К 2008 году должен был завершиться переход на 100-процентную оплату жилищно-коммунальных услуг населением, что так-

Таблица 2

Среднегодовые темпы роста показателей вклада ресурсоснабжающей подотрасли в экономику

Показатель	за период 1990-2003 гг. (в основе расчета ОКОНХ), %	за период 2004-2010 гг. (в основе расчета ОКВЭД), %
Доля в стоимости основных фондах	97,17	97,12
Доля в объеме инвестиций	109,43	107,80

Таблица 3

Среднегодовые темпы роста индекса физического объема инвестиций в основной капитал

	за период 1995-2002 гг. (в основе расчета ОКОНХ), %	за период 2005-2010 гг. (в основе расчета ОКВЭД), %
в целом в экономике	97,59	107,69
в ресурсоснабжающей подотрасли ЖКХ	99,59	115,42

Таблица 4

Среднегодовые темпы роста степени износа основных фондов

	за период 1996-2002 гг. (в основе расчета ОКОНХ), %	за период 2004-2010 гг. (в основе расчета ОКВЭД), %
в целом в экономике	102,83	101,33
в ресурсоснабжающей подотрасли ЖКХ	100,53	98,60

Таблица 5

Удельный вес полностью изношенного оборудования, %

Виды деятельности	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.
производство и распределение газообразного топлива	7,4	8,9	11,6	13,3	14,3
производство, передача и распределение пара и горячей воды (тепловой энергии)	9	9,1	11,3	14,5	14,4
сбор, очистка и распределение воды	22,1	22,6	21,8	22,3	23,2

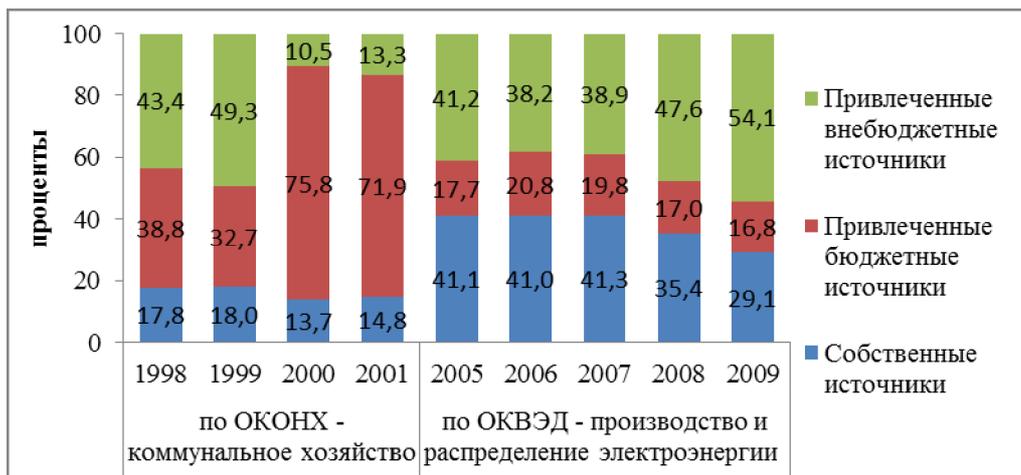


Рис. 1. Структура источников инвестиций в ресурсоснабжающие подотрасли ЖКХ

же привело к сокращению бюджетного финансирования. Справедливости ради следует констатировать, что не во всех регионах и муниципальных образованиях удалось совершить переход на полную уплату услуг потребителями, главным препятствием этому является низкий платежеспособный спрос населения. Изменения в структуре оплаты услуг, а также приоритеты современной бюджетной политики привели к трансформации структуры источников инвестиций в коммунальном хозяйстве. Наглядно это демонстрируют показатели на рис. 1.

Налицо рост собственных и привлеченных источников и сокращение бюджетных. Изменение структуры источников инвестирования, безусловно, свидетельствует о результативности институциональных преобразований, но, вместе с тем, пока не приводит к тем эффектам, ради которых проводились реформы. Целевыми индикаторами реформирования и модернизации ЖКХ являются увеличение уровня жизни населения, доступность услуг для них, финансовое оздоровление предприятий и т.д.

Что касается реальных доходов населения и доступности услуг, то мы наблюдаем больше отрицательных тенденций, чем положительных. Так на протяжении последних лет, начиная с 1999 года, индекс потребительских цен на коммунальные услуги опережал индекс потребительских цен в целом по экономике (см. рис. 2).

Среднегодовые темпы прироста цен на отдельные коммунальные услуги в период 1998-2010 гг. колебался от 16,3% до 17%. Для сравнения: за этот же период цены в экономике в целом росли с приростом 14,8%; за период 1998-2009 гг. в целом по экономике цены выросли в 8,61 раз, а за коммунальные услуги в 21,58 раз.

Таким образом, вклад роста цен на коммунальные услуги в динамику реальных доходов россиян носил отрицательный ха-

рактер. Также рост тарифов на коммунальные услуги не способствовал их экономической доступности для населения.

Логично было бы предположить, что рост тарифов должен стать положительным фактором финансового положения организаций коммунального комплекса. Их убыточность имеет множество причин, это и наследие планового механизма хозяйствования, государственное регулирование цен, низкая платежеспособность спроса, высокий износ оборудования и пр. В целом наши предположения подтверждаются, мы видим тренд к сокращению отрицательного финансового результата организаций коммунального хозяйства, лишь в 2009 г. консолидированный финансовый результат стал положительной величиной (см. рис. 3) [5-7]. Длительность периода убыточности предприятий еще долго будет негативно влиять на экономику подотрасли, так как в течение не прибыльного периода они имели ограниченные возможности инвестировать.

Ставка на самокупаемость и самофинансирование через поиск эффективных собственников организаций коммунального хозяйства пока не приносит значительных успехов. Подтверждением этому служит еще один важный показатель в отрасли – это уровень заработной платы занятых в подотрасли.

Нами проведен сравнительный анализ динамики отношения номинальной заработной платы в экономике к номинальной заработной плате занятых по видам экономической деятельности (ВЭД). Это сделано для того, чтобы сравнить, как менялась номинальная заработная плата в подотрасли в сравнении со среднероссийским значением. Величина заработной платы отражает не только производительность труда и созданную добавленную стоимость на 1 работника, но и востребованность в квалифицированных работниках и механизм их удержания на производстве.



Рис.2. Индекс потребительских цен в целом по экономике и на коммунальные услуги (декабрь к декабрю предыдущего года; в процентах) [7].

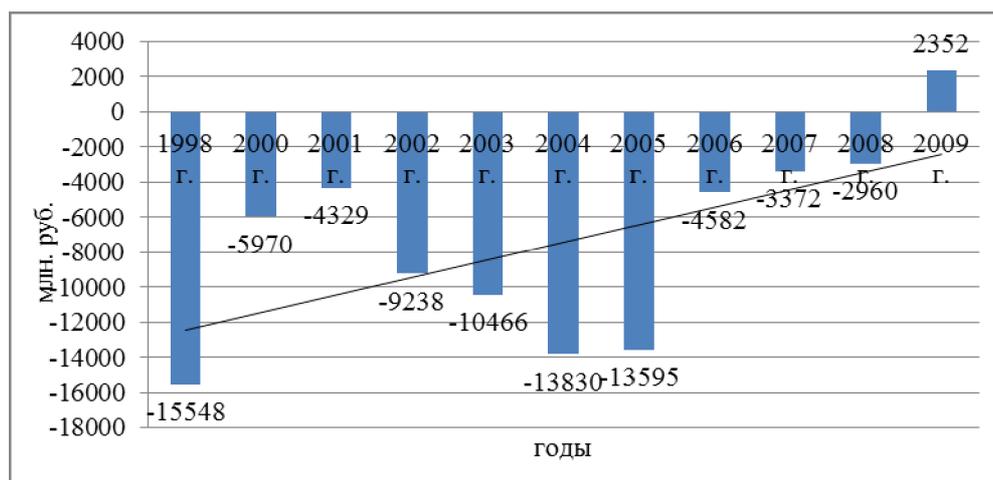


Рис. 3. Сальдированный финансовый результат организаций коммунального хозяйства, миллионов рублей

Таблица 6

Отношение номинальной заработной платы занятых по ОКВЭД Раздел Е «Производство и распределение электроэнергии, газа и воды» к номинальной заработной плате в целом по экономике

1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1,67	1,42	1,24	1,21	1,15	1,10	1,16	1,15

Деятельность, включенная в раздел «Е – Производство и распределение электроэнергии, газа и воды», в которую включена деятельность ресурсоснабжающих подотраслей ЖКХ с позиций привлекательности оплаты труда занимает неплохие позиции, так как рассчитанный коэффициент выше 1. В отличие от сельского хозяйства, здравоохранения, образования, торговли, труд в ресурсоснабжающей подотрасли оплачивается выше, чем удовлетворительно. Хотя и ниже чем в финансовой деятельности, добывающей промышленности, государственном управлении, транспорте и т.д. Вместе с тем наблюдается явная тенденция сокращения рассчитанного коэффициента. Так если в 1995 году номинальная зарплата по разделу «Е» превышала среднероссийское значение на 67%, то за 15 прошедших лет, она превышает на 15%. Стоит добавить, что это сокращение происходит на фоне роста дифференциации величин номинальных заработных плат по видам экономической деятельности.

Также достаточно показательным является сама динамика соотношений номинальных заработных плат. Поясним, например самая маленькая заработная плата выплачивается в сель-

ском хозяйстве, но за ряд лет ситуация в этом плане практически не изменилась. В то время как сокращение коэффициента номинальной заработной платы в производстве и распределении электроэнергии, газа и воды было самым значительным (см. рис. 4).

Относительное падение заработной платы отражает негативные финансовые и экономические процессы в подотрасли, которые являются и наследием планового хозяйства, и результатов современной реформы, отражением сложностей функционирования локальных естественных монополий, неэффективной системой государственного и муниципального регулирования.

Подводя итог анализу экономических, финансовых, производственно-технологических тенденций ресурсоснабжающей подотрасли ЖКХ можно сделать следующие выводы:

– не смотря на процессы реформирования в коммунальном комплексе, которые привели и к институциональным изменениям, принципам финансирования, роста инвестиций продолжают негативные процессы, выражающиеся в росте тарифов, износе оборудования, убыточности многих организаций;



Рис. 4. Отношение коэффициента номинальных заработных плат в 2010 году к значению 1995 года

– рост тарифов отражает объективные процессы развития затратных механизмов, и отсутствия эффективных способов хозяйствования;

– происходят структурные сдвиги в потреблении коммунальных ресурсов, а именно сокращение водопотребления при росте потребления газа и электроэнергии;

– при относительной стабильности численности занятых в отрасли и даже некотором его росте, наблюдается относительное сокращение заработной платы, что создает проблему привлечения квалифицированных специалистов;

– комфортность жилищных условий населения растет, но ввиду роста тарифов коммунальное хозяйство не становится фактором конкурентоспособности территории.

*\* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 13-06-98046 «Статистическая оценка институциональных изменений в коммунальном комплексе России 2000-2010 гг.»*

#### Библиографический список

1. Общероссийский классификатор «Отрасли народного хозяйства», утвержденный 1 января 1976 г. (в ред. № 24/2000, утв. Госстандартом РФ 15.02.2000).
2. Российский статистический ежегодник. 2012: Стат.сб./Росстат. – М., 2012.
3. Российский статистический ежегодник. 2005: Стат.сб./Росстат. – М., 2005.
4. Российский статистический ежегодник: Стат.сб./Госкомстат России. – М., 2001.
5. Промышленность России. 2010: Стат.сб./ Росстат. – М., 2010.
6. Промышленность России. 2005: Стат.сб./ Росстат. – М., 2006.
7. Жилищное хозяйство и бытовое обслуживание населения в России. 2010: Стат.сб./Росстат. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Obtherossiyskiy klassifikator «Otrasi narodnogo khozyaystva», utverzhdeniy 1 yanvarya 1976 g. (v red. № 24/2000, utv. Gosstandartom RF 15.02.2000).
2. Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik. 2012: Stat.sb./Rosstat. – M., 2012.
3. Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik. 2005: Stat.sb./Rosstat. – M., 2005.
4. Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik: Stat.sb./Goskomstat Rossii. – M., 2001.
5. Promihslennostj Rossii. 2010: Stat.sb./ Rosstat. – M., 2010.
6. Promihslennostj Rossii. 2005: Stat.sb./ Rosstat. – M., 2006.
7. Zhiliitnoe khozyaystvo i bihtvoe obsluzhivanie naseleniya v Rossii. 2010: Stat.sb./Rosstat. – M., 2010.

*Статья поступила в редакцию 06.06.13*

УДК 338.43; 338.246.8

**Adarina R.T., Sarbashev E.B. DIVERSIFICATION OF RURAL ECONOMY AS FACTOR DEVELOPMENTS OF RURAL TERRITORIES.** Annotation: In article diversification of economy of the village as the effective mechanism of its development is considered. The common and distinctive features of diversification in business and in a territorial economic subsystem are specified. Opportunities and restrictions of use of this mechanism, the villages caused by objective signs as social and territorial community are presented. The concrete directions of diversification of rural economy are offered, the special role of local governments in realization of strategy of diversification in the village is emphasized.

**Keys words: economy of rural territories, diversification, synergetic effect, rural tourism.**

**Р.Т. Адарина**, доц. каф. экономической теории и национальной экономики Горно-Алтайского гос. университета, E-mail: aarrrt16@mail.ru; **Э.Б. Сарбашев**, первый заместитель главы администрации МО «Шебалинский район» Республики Алтай, с. Шебалино, E-mail: erchim77@rambler.ru

## ДИВЕРСИФИКАЦИЯ СЕЛЬСКОЙ ЭКОНОМИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ\*

В статье рассмотрена диверсификация экономики села как эффективный механизм ее развития. Указаны общие и отличительные черты диверсификации в бизнесе и в территориальной экономической подсистеме. Представлены возможности и ограничения использования этого механизма, обусловленные объективными признаками села как социально-территориальной общности. Предложены конкретные направления диверсификации сельской экономики, подчеркнута особая роль органов местного самоуправления в реализации стратегии диверсификации на селе.

**Ключевые слова: экономика сельских территорий, диверсификация, синергетический эффект, сельский туризм.**

Термин «диверсификация» используется, как правило, в отношении организации, и представляет собой направление развития, при котором реализуется стратегия выхода на новые рынки сбыта с точки зрения товарного ассортимента, географии, клиентского сегмента. Предприятия используют диверсификацию, когда необходимо добиться эффективного управления рисками, увеличить объемы продаж, прибыли. Для этих целей оно создает новое направление производственно-сбытовой деятельности, формируя еще одну производственную структуру, либо поглощает существующие предприятия, создает интегрированные структуры и т.д.

В отношении территорий понятие «диверсификации» стало использоваться в рамках развития территориального маркетинга [1, с. 28]. Актуальность территориального маркетинга возникла в связи с изменением модели регионального и муниципального взаимодействия. В условиях рыночной экономики эти

взаимодействия строятся по принципу конкуренции за инвесторов, рабочую силу, бюджетные средства. Когда город, село, регион, муниципальный район соревнуются за привлечение редких ресурсов, они используют различные рыночные стратегии, в том числе диверсификацию. Острая необходимость в развитии различных отраслей в территориальной экономической системе появилась, когда наибольший экономический упадок и отток человеческих ресурсов затронул города с моноэкономической структурой. Диверсификация экономики территории направлена на развитие различных отраслей и уход от узкой специализации. В отличие от диверсификации производства диверсификация экономики региона (муниципального образования):

- касается совокупности бизнес-структур, работающих на одной территории;
- требует государственного регулирования экономических, финансовых, организационных отношений участвующих в изменении отраслевой структуры;

– приводит к изменениям, касающимся структуры занятости населения и совокупного продукта.

При существующих различиях есть, безусловно, общие черты, а именно, – диверсификация территориальной экономической подсистемы является реакцией на проблемы экономического развития и заключается в достижении разнообразия выпускаемой продукции, выхода на новые рынки сбыта, расширение видом производственно-сбытовой деятельности.

Диверсификация экономики сельской территории является важнейшим механизмом ее успешного развития, достижения экономической и социальной эффективности. Наряду с проблемами монофункциональных городов в отдельно взятых селах и сельских муниципальных районах, также существует большая зависимость от единственного вида производственной и хозяйственной деятельности, которая делает всю экономическую систему обозначенных сел и городов крайне не устойчивой. Но в отличие от городов с единственным градообразующим предприятием, село как социально-территориальная форма общности людей, изначально создана по принципу производственной специализации [2, с. 36]. Село всегда выполняло функции поставщика сельскохозяйственных ресурсов. Его экономическая, социальная, организационная деятельность сформирована таким образом, чтобы село могло выполнять такие функции как:

- производство сельскохозяйственного сырья;
- поддержание экологического равновесия;
- поставка рабочей силы для городов;
- сохранение культурного наследия.

Проведение диверсификации сельских территорий затруднено именно по причине необходимости ломки самого социально-исторического уклада села, ограниченности производственного потенциала, негибкости производственной структуры.

Не смотря на сельскохозяйственную производственную специализацию сельских поселений и сельских муниципальных районов, являющуюся ее важной общественной функцией, в последнее время наблюдается устойчивая тенденция сокращения сельскохозяйственной занятости. В таблице 1 дан сравнительный анализ изменения доли занятых в сельском и лесном хозяйстве и населения проживающего в сельской местности в Российской Федерации [2].

Наблюдается тенденция сокращения сельскохозяйственной занятости при высокой стабильности численности сельского населения. За десятилетний период разница между этими двумя показателями составила 4,1 процентных пункта, что в абсолютном выражении в 2010 г. составило 11614 тыс. чел. Существующее положение дел может быть объяснено следующими причинами:

- увеличением безработицы среди сельского населения;
- увеличением несельскохозяйственных видов деятельности на селе.

– действием обоих фактора.

Что касается увеличения несельскохозяйственных видов занятости, то оно действительно наблюдается и происходит за счет увеличения рабочих мест в социальной инфраструктуре, торговле, государственном управлении и местном самоуправлении, финансовой сфере. Это важные сферы для комплексного развития сел, но, все же, говоря о диверсификации сельской экономики, мы, прежде всего, подчеркиваем ее производственный характер. Диверсификация как механизм развития села тогда становится результативным, когда увеличивает ее производственный потенциал.

Понятно, что диверсификационные возможности села не велики. Невозможно игнорировать ограничения объективного характера, такие как – количественный и качественный состав рабочей силы, емкость основных рынков сбыта и их близость, слабость инновационной составляющей производства и пр. Разрабатывая механизмы диверсификации важно понимать, что она должна носить родственный характер по отношению с сельскохозяйственному производству и сельскому образу жизни. На наш взгляд направлениями деятельности в рамках ухода от узко специализированного производства в условиях сельской местности являются:

- переработка сельскохозяйственной продукции;
- сельский туризм;
- торговля;
- бытовые услуги;
- народные ремесла и промыслы.

Указанные виды деятельности являются по сути смежными по отношению к сельскохозяйственному производству, способствуют получению дополнительных доходов сельчан, улучшают качество жизни на селе. При этом характерно еще одно важное качество – развитие всей совокупности этих направлений деятельности носит синергетический характер. Появление эффекта синергии создает предпосылки для роста эффективности экономики, способствует созданию более конкурентоспособной территории и является единственным преимуществом, которое недоступно для повторения ни одним его конкурентов, позволяет запустить механизмы развития по принципу комплементарной эффективности. Синергетика устанавливает правила становления внутренне согласованного целого из разнородных элементов, их кооперации, сотрудничества, взаимодействия, устойчивого совместного развития.

Экономическую сущность синергизма был определен И. Ансоффом [3] как возможность того, что результат совместных усилий нескольких бизнес-единиц превысит итоговый показатель их самостоятельной деятельности. И. Ансофф рассматривал синергетический эффект в отношении организации, но полученные им выводы применим и для территориальной экономики. Наличие синергизма основано на экономических выгодах от эффекта масштаба (повышение загруженности совместно используемых производственных мощностей, использование общего персонала, объединение сбытовых усилий и т.п.

Согласно классификации И. Ансоффа существуют 4 вида синергизма:

- 1) синергизм продаж – проявляется, когда бизнес-структура, реализуя несколько товаров, использует одни и те же каналы распределения и сбыта;
- 2) оперативный синергизм – является результатом более эффективного использования основных и оборотных средств, рабочей силы, распределения накладных расходов и т.д.;
- 3) инвестиционный синергизм – данный вид синергизма является следствием совместного использования производственных мощностей, общих запасов сырья, переноса расходов на НИОКР с одного продукта на другой, использования одного и того же оборудования и т.д.
- 4) синергизм менеджмента – эффект синергизма менеджмента проявляется в управлении. Менеджеры обнаруживают, что их опыт и знания, накопленные ранее, могут помочь в решении новых проблем, возникающих при выходе бизнес-структур на новые рынки.

Таблица 1

Динамика доли занятых в сельском хозяйстве, охоте и лесном хозяйстве и проживающих в сельской местности в Российской Федерации

Показатели занятости	2000 г.	2005 г.	2008 г.	2010 г.
1. Численности занятых в сельском хозяйстве, охоте и лесном хозяйстве, тыс. чел.	8996	7381	6675	6656
2. Доля занятых в сельском хозяйстве, охоте и лесном хозяйстве в общей численности занятых, %	13,9	11,1	9,8	9,8
3. Доля сельского населения в общей численности населения, %	26,9	27,0	26,9	26,9
4. Разница между долей сельского населения и долей занятых в сельском хозяйстве, охоте и лесном хозяйстве в общей численности занятых, процентных пункта	13,0	15,9	17,1	17,1
5. Численность населения, проживающего в сельской местности и не занятых в сельском хозяйстве, охоте и лесном хозяйстве, тыс. чел.	8414	10573	11647	11614

Необходимость использования синергетического эффекта в развитии экономики села подтверждается включением в Государственную программу развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013-2020 годы, утвержденную Постановлением Правительства Российской Федерации от 14 июля 2012 г. № 717 и принятой к реализации Министерством сельского хозяйства и продовольствия Российской Федерации, проекта Федеральной целевой программы «Устойчивое развитие сельских территорий на 2014-2017 годы и на период до 2020 года» [4]. В указанной программе одним из направлений государственной политики в области устойчивого развития сельских территорий является «диверсификация сельской экономики, политика повышения занятости и доходов сельского населения», которая предполагает создание в сельской местности максимально возможного набора разнообразных хозяйственных форм и видов деятельности, удовлетворяющих потребности населения в сфере занятости. Среди них разработчики программы выделили сферу рекреационной и природоохранной деятельности, агро- и экологический туризм, сельский гостиничный бизнес, подсобные промышленные организации и народные промыслы, лесопромышленный, водохозяйственный и строительный комплексы, а также производство местных строительных материалов.

Рассмотрим на примере сельского туризма (агротуризма), как одного из направлений диверсификации, действие 4-х направлений синергизма на экономику сельских территорий (таблица 2). Агротуризм или сельский туризм — отдых в сельской местности (в деревнях, на хуторах, в удобных крестьянских домах, в агроусадьбах), в ходе которого туристы некоторое время ведут сельский образ жизни, знакомятся с местной культурой и местными обычаями, принимают участие в традиционном сельском труде.

Как мы видим, сельский туризм став обычной практикой в конкретном селе способен:

- 1) повысить занятость сельского населения;
- 2) повысить уровень дохода сельчан;
- 3) развить инфраструктуру села;
- 4) повысить социальную активность сельчан.

Но в отличие от диверсификации в бизнес-структурах, принятие решение о развитии не сельскохозяйственных видах деятельности и управление этим процессом не возможно без органов местного самоуправления. Роль структур муниципального управления на уровне района и поселения в развитии диверсификационных возможностей сельских территорий велика, и определяется рядом факторов.

Во-первых, современная экономическая система является регулируемой и испытывает на себе значительное влияние государственной и местной экономической политики, начиная с целеполагания и заканчивая оценкой эффективности. Именно поэтому необходимо формирование целевых региональных и местных программ по диверсификации экономики сельских территорий.

Во-вторых, развитие несельскохозяйственных видов деятельности (агротуризм, подсобные промышленные организации, народные промыслы, производство местных строительных материалов и пр.) требует инвестиционных вложений, которые не редко отсутствуют у хозяйствующих субъектов и потенциальных

предпринимателей. Местная власть в этих условиях должна сформировать механизм инвестиционной поддержки новых производств.

В-третьих, продвижение на рынок новой для данной территории продукции и услуг требует поддержки информационного характера. Разрозненным производителям, действующим в сельских поселениях, весьма сложно организовать каналы сбыта и выйти на рынок с новым предложением. Местные органы власти, используя управленческий потенциал и административные ресурсы, должны оказывать информационную поддержку местным производителям.

В-четвертых, на этапе создания новых производств не сельскохозяйственного типа часто требует обучения и консультирования местного населения. Ввиду малой территориальной и профессиональной мобильности характерной для сельских жителей помощь органов местного самоуправления в обучении и информировании является важным компонентом в политике диверсификации экономики села.

Таким образом, подводя итоги исследования можно сделать следующие выводы:

1. Диверсификация экономики сельской территории является фактором ее устойчивого развития, а также необходимым условием роста занятости населения. В условиях сокращения занятости в сельском хозяйстве среди сельского населения, стабильно наблюдающееся в последние 10 лет, развитие не сельскохозяйственных видов деятельности, позволяет создать дополнительные рабочие места, выйти на новые рынки сбыта, использовать скрытые резервы сельской экономики.

2. Диверсификация экономики села сопровождается синергетическим эффектом. Не смотря на то, что теоретико-методологические основы синергизма в экономике изначально формировались на уровне организаций, они также справедливы и в отношении территориальной экономики. Синергетический эффект новых видов производств (агротуризм, народные промыслы, мини перерабатывающие промышленные предприятия, производство местных строительных материалов и др.) проявляется в 4-х направлениях — синергизм продаж, оперативный синергизм, инвестиционный синергизм, синергизм менеджмента. Целесообразно при организации новых производств на селе оценить, спрогнозировать и спланировать синергетические эффекты.

3. Для успешного и эффективного процесса диверсификации сельской экономики необходимо проведение соответствующей государственной и местной экономической политики. Конкретными механизмами политики должны стать региональные и муниципальные целевые программы диверсификации экономики сельских территорий, в которых необходимо предусмотреть: финансовую помощь для инвестиционных проектов новых производств из числа приоритетных; информационную поддержку при формировании каналов сбыта новой продукции и услуг и выходе на конкурентные рынки сбыта; обучение и консультирование местного населения с целью повышения их предпринимательского потенциала.

\* Работа выполнена при поддержке РФГФ, проект №13-12-04004 «Обеспечение устойчивого развития муниципальных образований аграрных территорий на основе совершенствование социально-экономической системы (на примере Республики Алтай)»

Таблица 2

Синергетические эффекты развития агротуризма

Виды синергизма	Проявление синергизма	Эффект для экономики сельских территорий
1. Синергизм продаж	Использование каналов сбыта услуг агротуризма для реализации экологически чистой продукции туристам	Увеличение объем продаж сельскохозяйственной продукции, развитие торгово-закупочной деятельности и инфраструктуры
2. Оперативный синергизм	Создание дополнительной занятости, альтернативное использование личного подсобного хозяйства	Рост занятости и самозанятости преимущественно семейного типа, рост доходов населения
3. Инвестиционный синергизм	Вложения в элементы благоустройства сельских гостевых усадеб создают положительный имидж села	Улучшение жилищных условий, благоустройства мест общего пользования сельских поселений, развитие коммунальной инфраструктуры
4. Синергизм менеджмента	Управление на уровне хозяйствующих субъектов, а также органы местного управления используются для диверсификации экономика села	Рост профессионализма и увеличение компетенций управленческих структур, повышение эффективности труда менеджеров, и как следствие повышение управленческого и предпринимательского потенциала сельского населения

## Библиографический список

1. Чепурных, Н.В. Региональное развитие: сельская местность / Н.В. Чепурных, А.Л. Новоселов, А.В. Мерзлов. – М., 2006.
2. Арутюнян, Ю.В. Опыт социологического изучения села. – М., 1968.
3. Россия-2012: Стат. Справочник. Росстат. – М., 2012.
4. Ансофф, И. Новая корпоративная стратегия. – СПб., 1999.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 14 июля 2012 г. № 717 «О Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013-2020 годы» [Э/р]. – Р/д: // <http://правительство.gov/results/19885/>

## Bibliography

1. Chepurnikh, N.V. Regionalnoe razvitiye: sel'skaya mestnost' / N.V. Chepurnikh, A.L. Novoselov, A.V. Merzlov. – M., 2006.
2. Arutyunyan, Yu.V. Opiyt sociologicheskogo izucheniya sela. – M., 1968.
3. Rossiya-2012: Stat. Spravochnik. Rosstat. – M., 2012.
4. Ansoff, I. Novaya korporativnaya strategiya. – SPb., 1999.
5. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federacii ot 14 iyulya 2012 g. № 717 «O Gosudarstvennoy programme razvitiya sel'skogo khozyaystva i regulirovaniya rinhkov sel'skokhozyaystvennoy produkcii, sihr'ya i prodovol'stviya na 2013-2020 godih» [Eh/r]. – R/d: // <http://pravitel'stvo.rf/gov/results/19885/>

Статья поступила в редакцию 06.06.13

УДК 330.322.14

*Letaeva T.V.* **ASSESSMENT OF SOCIAL INVESTMENTS OF THE STATE ATOMIC ENERGY CORPORATION ROSATOM.** In work the essence of social investments as economic category is considered, methods of an assessment of efficiency of social investments are defined. The analysis of social investments of Rosatom, assessment of their dynamics and efficiency is carried out.

*Key words:* social investments, efficiency, multipliers, indexes.

*T.V. Летаева, канд. экон. наук, зав. каф. экономики, финансов филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (НИУ), г. Озерск, E-mail: T.Letaeva@gmail.com*

## ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНЫХ ИНВЕСТИЦИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КОРПОРАЦИИ «РОСАТОМ»

В работе рассмотрена сущность социальных инвестиций как экономической категории, определены методы оценки эффективности социальных инвестиций. Проведён анализ социальных инвестиций ГК «Росатом», оценка их динамики и эффективности.

*Ключевые слова:* социальные инвестиции, эффективность, мультипликаторы, индексы.

Необходимость изучения направлений повышения эффективности использования социальных инвестиций, особенно результативности вложений в социальный сектор государственных компаний, в целях формирования качественного конкурентоспособного человеческого капитала определяет актуальность темы работы.

Цель работы заключается в изучении теории и методологии оценки эффективности социальных инвестиций как в современной российской экономике в целом, так и в структуре Государственной Корпорации «Росатом».

В настоящее время под социальным инвестированием большинством отечественных авторов понимается вложение средств в объекты социальной среды. В частности, под социальным инвестированием понимаются долгосрочные вложения средств «с целью улучшения качества жизни людей посредством создания новых технологий и механизмов распределения средств среди различных групп населения с учетом их потребностей» [1].

Социальные инвестиции бизнеса являются одной из форм проявления «корпоративной социальной ответственности» (КСО), которая в свою очередь тесно увязана с понятием «корпоративной социальной политики» [2]. Измерение индекса социальных инвестиций российского бизнеса основывается на методике, опубликованной в Докладе о социальных инвестициях в России, подготовленный Ассоциацией менеджеров в рамках Программы развития ООН в 2008г [3].

В данном исследовании используются 3 разновидности количественного индекса социальных инвестиций:

– индекс удельных социальных инвестиций  $I_L$ , представляющий собой величину социальных инвестиций рассмотренных российских компаний, приходящуюся на 1 работника (единица измерения – рубли); отношение (доля) социальных инвестиций рассмотренных российских компаний к суммарному объему их продаж  $I_S$  (единица измерения – проценты); отношение (доля) социальных инвестиций обследованных российских компаний к суммарному объему их прибылей (до налогообложения)  $I_P$  (единица измерения – проценты).

Для расчёта эффективности социальных инвестиций введём мультипликатор социального инвестирования. Мультипликатор – в экономике – коэффициент, показывающий меру умножающего воздействия положительной обратной связи на выходную величину управляемой системы [4]. Для достижения целей исследования определим следующую систему мультипликаторов социального инвестирования.

Мультипликатор социальных инвестиций – показывает, на сколько процентов изменилась выручка предприятий при изменении социальных инвестиций на 1%.

$$\mu_S = \frac{\Delta R}{\Delta I_S} = \frac{R_2 - R_1}{R_1} / \frac{I_{S2} - I_{S1}}{I_{S1}} \quad (4)$$

где  $\mu_S$  – мультипликатор социальных инвестиций,  $R$  – величина выручки предприятия в текущем и предыдущем периодах,  $I_S$  – величина социальных инвестиций в текущем и предыдущем периодах.

Мультипликатор текучести кадров – показывает процентное изменение текучести кадров при изменении социальных инвестиций на 1%

$$\mu_l = \frac{\Delta l}{\Delta I_S} = \frac{l_2 - l_1}{l_1} / \frac{I_{S2} - I_{S1}}{I_{S1}} \quad (5)$$

где  $l$  – коэффициент текучести кадров и его изменение,  $I_S$  – величина социальных инвестиций в текущем и предыдущем периодах.

Мультипликатор производительности труда – показывает процентное изменение производительности труда при изменении социальных инвестиций на 1%.

$$\mu_{PL} = \frac{\Delta PL}{\Delta I_S} = \frac{PL_2 - PL_1}{R_1} / \frac{I_{S2} - I_{S1}}{I_{S1}} \quad (6)$$

где  $PL$  – показатель производительности труда и его изменение,  $I_s$  – величина социальных инвестиций в текущем и предыдущем периодах.

Основными видами социальных инвестиций ГК «Росатом» являются кадровые инвестиции, инвестиции в охрану труда и общепромышленную безопасность, инвестиции в развитие корпоративной этики и культуры, инвестиции в развитие социальной ответственности бизнеса. Помимо типичных социальных обязательств, предприятие реализует проекты, связанные с решением социальных вопросов в городах и регионах расположения предприятий.

Анализ социальных инвестиций корпорации в данном исследовании был проведен с использованием данных, опубликованных в Публичных годовых отчетах Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом» за 2009-2011 гг. [6].

Сумма социальных расходов ГК «Росатом» ежегодно возрастает (таблица 1). Так в 2010 г. она увеличилась 13% по сравнению с 2009 г., а в 2011 г. на 17% по сравнению с 2010 г. Объем социальных расходов на одного работника так же ежегодно увеличивается.

В целях анализа эффективности социальных инвестиций ГК «Росатом» проведем расчёт количественных индексов социальных инвестиций. Необходимые для расчётов данные приведены в таблице 2.

Для расчёта количественных индексов социальных инвестиций используем приведённую выше методику. Полученные при расчёте показатели сравним с показателями, приведёнными в «Доклад о социальных инвестициях в России» за 2008 гг. [3]. Расчитанные индексы представлены в таблице 3.

Сравнительный анализ показал, что величина социальных инвестиций на одного работника в ГК «Росатом» за все периоды исследования значительно уступают показателю 2008 г., вы-

веденному как среднее среди ведущих предприятий России. Показатели соотношения социальных инвестиций к валовым продажам и к балансовой прибыли по ГК «Росатом» имеют положительную динамику, но в относительном объёме так же уступают данным Доклада о социальных инвестициях 2008 г. Данные показатели были неожиданные, так как корпорация позиционирует себя как активный социальный субъект.

Для оценки экономического эффекта социальных инвестиций проведем расчёт мультипликаторов по методике приведённой выше, временной лаг составит 3 года, с 2009 г. по 2011 г. Необходимо для расчёта данные занесём в таблицу 4.

Следуя приведённым выше формулам, рассчитаем мультипликатор социальных инвестиций, мультипликатор текучести кадров, мультипликатор производительности труда.

$$M_{SPосатом} = \frac{478,9 - 458,2}{458,2} / \frac{11,8 - 8,87}{8,87} = 0,13$$

$$M_{IПосатом} = \frac{13,9 - 16,54}{16,54} / \frac{11,8 - 8,87}{8,87} = -0,48$$

$$M_{PLПосатом} = \frac{3,16 - 1,281}{1,281} / \frac{11,8 - 8,87}{8,87} = 4,44$$

Расчёт мультипликатор социальных инвестиций ГК «Росатом» показал, что при повышении социальных инвестиций на 1% выручка предприятия возросла на 0,13 процентов, производительность труда на 4,44%, текучесть кадров уменьшилась на 0,48%.

Мультипликатор текучести кадров показал обратнопропорциональную зависимость от социальных инвестициях с небольшим коэффициентом эластичности, мультипликатор производи-

Таблица 1

Объём социальных расходов ГК «Росатом» в период 2009-2011 гг.

	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Общая сумма социальных расходов	8,87 млрд. рублей	10,07 млрд. рублей	11.8 млрд. руб.
Объём социальных расходов на одного работника	32,3 тыс.	44.1 тыс. руб.	45.3 тыс. руб.

Таблица 2

Показатели деятельности ГК «Росатом» для расчёта индекса социальных инвестиций

Показатели	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Объём социальных инвестиций	8.878 млрд. руб.	10.07 млрд. руб.	11.8 млрд. руб.
Среднесписочная численность работников	275 000 чел.	272 000 чел.	260 100 чел.
Валовый объём продаж	458,2 млрд. руб.	498,0 млрд. руб.	478,9 млрд. руб.
Балансовая прибыль (до налогообложения)	197,12 млрд. руб.	185,1 млрд. руб.	166,3 млрд. руб.

Таблица 3

Индексы социальных инвестиций ГК «Росатом» и ФГУП ПО «Маяк»

Разновидность индекса социальных инвестиций	ГК «Росатом» 2009 г.	ГК «Росатом» 2010 г.	ГК «Росатом» 2011 г.	Доклад о соц. инвестициях 2008 г.
Величина социальных инвестиций на одного работника (IL)	32,2 тыс. руб.	37,0 тыс. руб.	45,3 тыс. руб.	54,3 тыс. руб.
Отношение социальных инвестиций к валовым продажам (IS)	1,93%	2,02%	3,03%	3,76%
Отношение социальных инвестиций к балансовой прибыли (IP)	4,50%	5,44%	7,09%	6,25%

Таблица 4

Показатели ГК «Росатом» для расчётов мультипликаторов

	2009 г.	2011 г.
Объём социальных инвестиций (млрд. руб.)	8,87	11.8
Выручка (млрд. руб.)	458,2	478,9
Балансовая прибыль (млрд. руб.)	197,2	166,3
Коэффициент текучести кадров	16,54%	13,9%
Производительность труда (млн. руб)	1,281	3,16

тельности труда показал более чем четырёхкратный положительный мультипликативный эффект. Относительно ГК «Росатом» можно сделать вывод о большем мультипликативном эффекте социальных инноваций в сфере кадровой политики, чем в общих финансовых результатах

Проведённое исследование позволило сформулировать следующие выводы.

Изучение государственной корпорации «Росатом» в качестве субъекта социальных инвестиций имеет свою специфику. Основными целями социальной политики является создание

единых отраслевых подходов и принципов формирования корпоративных социальных программ, определение ответственности за их реализацию и определение параметров бюджетирования расходов на социальные программы предприятий. Основными видами социальных инвестиций ГК «Росатом» являются кадровые инвестиции, инвестиции в охрану труда и общепромышленную безопасность, инвестиции в развитие корпоративной этики и культуры, инвестиции в развитие социальной ответственности бизнеса.

#### Библиографический список

1. Соболева, И.П. Социальная политика как фактор устойчивого развития // Экономист. – 2003. – № 3.
2. Доклад о социальных инвестициях в России за 2004 год / под общ. ред. С.Е. Литовченко. – М., 2004.
3. Доклад о социальных инвестициях в России – 2008 / под общ. ред. Ю.Е. Благова, С.Е. Литовченко, Е.А. Ивановой. – М., 2008.
4. Большой Энциклопедический словарь [Э/р]. – Р/д: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/81738>
5. Официальный сайт ГК «Росатом» [Э/р]. – Р/д: <http://www.rosatom.ru/>
7. Публичные годовые отчеты Госкорпорации «Росатом» за 2011г., 2012, 2013 [Э/р]. – Р/д: <http://www.rosatom.ru/>

#### Bibliography

1. Soboleva, I.P. Socialjnaya politika kak faktor ustojchivogo razvitiya // Ehkonomist. – 2003. – № 3.
2. Doklad o socialjnihkh investiciyakh v Rossii za 2004 god / pod obth. red. S.E. Litovchenko. – M., 2004.
3. Doklad o socialjnihkh investiciyakh v Rossii – 2008 / pod obth. red. Yu.E. Blagova, S.E. Litovchenko, E.A. Ivanovoj. – M., 2008.
4. Boljshojj Ehnciklopedicheskiy slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/81738>
5. Oficialjnijj sayjt GK «Rosatom» [Eh/r]. – R/d: <http://www.rosatom.ru/>
7. Publichnihe godovihe otchetih Goskorporacii «Rosatom» za 2011g., 2012, 2013 [Eh/r]. – R/d: <http://www.rosatom.ru/>

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 331.103

**Попова Е.А. ABOUT THE SCIENTIFIC ORGANIZATION OF WORK (ON THE EXAMPLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION CHAIR).** In article factors (determinants) of the scientific organization of work (SOW) in refraction to higher education institution chair are systematized. Cultural and institutional approach to justification of problems of SOW is reasonable. The special attention is paid to a general characteristic of basic elements of the SOW, the administrative activity presented as functions.

**Key words:** organization of work, working condition, social and labor relations, administrative activity.

**Е.А. Попова, д-р экон. наук, проф. каф. экономики, финансов филиала ФГБОУ ВПО Южно-Уральского гос. университета, г. Озерск, E-mail: elena-rus2012@yandex.ru**

## О НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ВУЗА)

В статье систематизированы факторы (детерминанты) научной организации труда (НОТ) в преломлении к кафедре вуза. Обоснован культурно-институциональный подход к обоснованию задач НОТ. Особое внимание уделено общей характеристике основных элементов НОТ, представленной в качестве функций управленческой деятельности.

**Ключевые слова:** организация труда, условия труда, социально-трудовые отношения, управленческая деятельность.

Кафедра является основным звеном высшего учебного заведения. Она организует учебную деятельность (составление учебных планов, руководство самостоятельной работой студентов и аспирантов и др.) и научно-исследовательскую работу (проведение научных исследований, внедрение в практику научных результатов, участие в научных совещаниях, симпозиумах, конференциях).

Известность кафедры определяется востребованностью выпускников по тому или иному направлению профессиональной деятельности; уровнем их подготовки и масштабами научной деятельности ее профессорско-преподавательского состава, аспирантов, докторантов и студентов. В значительной степени все это объясняется наличием лидера – крупного ученого, имеющего своих учеников, организатора учебного процесса и научно-исследовательской работы по профилю возглавляемой им кафедры [1].

Любой кафедре свойственна некая статусная идентичность. Это проявляется через наличие коллектива единомышленников, создающих моральное и научное единство, объединенных к тому же единой волей заведующего кафедрой. Модус солидарности, общности на кафедре, раз возникнув, затем под влиянием внутренних процессов и внешних факторов, постоянно перестраивается, трансформируется [2]. Немаловажную роль в этом игра-

ют вводимые (часто эволюционно) элементы научной организации труда.

Следует отметить, что во многих вузах существует положение о кафедре (выпускающей или общеобразовательной), в котором эти элементы закреплены. Речь идет о сроках и формах отчетности о работе, уровне и качестве подготовки выпускников, требованиях ГОСТ, других нормативных документах, регулирующих деятельность профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедры.

В положении о кафедре концентрируется все то, что позволяет ей эффективно функционировать и добиваться каждому члену гораздо лучших результатов, чем можно было бы их достичь без должной организации. Именно с осознания этого положения и начинается НОТ, определяемая степенью научной обоснованности конкретных решений, методов, подходов к решению стоящих перед кафедрой задач, по своим масштабам способным определить лицо вуза в масштабах не только страны, но и мирового сообщества.

Особую значимость НОТ имеет для молодых преподавателей кафедры. Благодаря ее основным элементам они переносят в свою преподавательскую и научную практику накопленный годами (и даже десятилетиями) опыт ее лидеров.

На практике НОТ призвана решать три взаимосвязанные задачи: практическую, психофизиологическую и экономическую. Более подробно об этом и будет идти речь далее (с учетом того, что любая выпускающая кафедра должна создать себе рынок, постоянно доказывая, что она способна поднять уровень знаний и умений своих выпускников на новую высоту) [1].

1. Общая характеристика основных элементов научной организации труда.

Данную характеристику мы представляем в виде определения НОТ, ее принципов, функций, норм и составных частей. В рамках данного раздела мы обращаем также внимание на историю развития НОТ и современное ее понимание в условиях рыночной экономики, ее глобализации.

Определение научной организации труда (НОТ). Это совокупность социально-экономических отношений, основанных на данных современной науки и лучших достижений практики. Современная ее значимость определяется обеспечением качества в образовании на основе развития и использования интеллектуального капитала ППС кафедры.

Этот капитал, во-первых, представим в виде статической части (организационные знания, касающиеся всего ППС кафедры) и динамической части (профессиональные навыки и личностные свойства конкретного работника). Во-вторых, это профессиональная деятельность и профессиональное общение, то есть непосредственное и вторичное взаимодействие в рамках образовательного процесса.

Историческое развитие НОТ. Основоположником данного понятия считается Ф. Тейлор. Его опыты научного подхода к организации рутинного, тяжелого физического труда вызвали огромный интерес и положили начало поискам способов научной рационализации трудовых процессов путем тщательного изучения и проектирования приемов и методов труда с использованием хронометражных наблюдений, улучшения организации рабочих мест, установления обоснованных режимов труда, отдыха и других мер.

В Российской империи одним из первых теоретиков науки об организации был А.А. Богданов, автор фундаментального труда «Тектология. Всеобщая организационная наука» (1912 г.). Крупным теоретиком в области организации труда в первые годы советской власти был О.А. Ерманский. Его книга «Научная организация труда и производства и система Тейлора», которая выдержала с 1922 по 1925 гг. пять изданий, переведена в Германии, Австрии, Швейцарии и других странах. В ней он писал, что проблема научной организации труда «представляет собой редкое сочетание глубокого теоретического интереса с практическим значением остро актуальной задачи» [3].

Видным деятелем в области научной организации труда и производства, выдающимся исследователем и организатором науки, автором свыше 200 научных работ был А.К. Гастев. Основные его научные труды: «Как надо работать» (1921), «Трудовые установки» (1924), «Нормирование и организация труда» (1929), «Научная организация труда» (1935). Его научные идеи и воззрения реализовывались в работах ЦИТА, первым программным документом которого стали правила, сформулированные А.К. Гастевым в названных выше трудах.

Актуальность приведенных правил не утрачена и в наши дни. Основными направлениями деятельности Центрального института труда (ЦИТА), после того как он окончательно сформировался, были: общеметодологическая работа по НОТ; проектирование организации труда и рабочих мест; организация подготовки кадров по издаваемым методам обучения; психофизиологические исследования производственного поведения работников в так называемой трудовой клинике ЦИТ, в которой изучалась работа сердечно-сосудистой и дыхательной систем человека, осуществлялся контроль его утомляемости, энергетических затрат, количества и качества выполняемой работы.

Период деятельности ЦИТ ознаменовался выдающимися достижениями в области НОТ. Однако далее – в течение почти сорока лет – в нашей стране не было практически никаких публикаций и научных исследований.

В 1955 г. был создан НИИ труда, в проблематику исследований которого вошли вопросы организации, нормирования, оплаты и условий труда. Начиная с 1968 г. во всех проектах строительства новых предприятий предусматривались специальные разделы по организации труда и управлению производством. Признавалось целесообразным создать в отраслях головные организации по методическому руководству работой в области

НОТ. В работу по исследованиям проблем НОТ вовлекались высшие учебные заведения, было предложено начать подготовку инженеров и техников-организаторов труда; рекомендовано в вузах, техникумах и ПТУ ввести изучение курса НОТ. На предприятиях создавались службы научной организации труда – лаборатории, бюро, отделы НОТ. В этой работе принимали участие профсоюзы.

В настоящее время работа по организации, нормированию и оплате труда законодательно отнесена к компетенции предприятий и организаций, что является фактом в целом положительным. Однако все более становится очевидным, что ряд функций управления трудом на государственном уровне, таких, например, как координация научных исследований проблем организации труда, организация разработки межотраслевых норм и нормативов по труду, методическое руководство системой проектирования организации труда на стадии разработки проектов новых предприятий, организация подготовки специалистов по организации и нормированию труда, нужно восстанавливать в адекватной рыночным преобразованиям форме. К пониманию этого приходят руководители разного уровня, в том числе и вузов, о чем свидетельствует данная публикация. Подчеркнем также, переходя к следующему ее разделу, что НОТ развивается при этом в рамках менеджмента и экономической психологии, включая в себя следующие десять элементов [4]:

- трудовая деятельность персонала (во времени и пространстве);
- разделение и координация труда в рамках рассматриваемой организации;
- целевое планирование по критерию качества трудовой жизни сотрудников;
- техника личной работы, технология тайм-менеджмента;
- организация трудовых процессов;
- нормирование труда;
- условия труда и отдыха;
- социально-трудовые отношения;
- оптимизация загрузки персонала;
- автоматизация управления персоналом (использование программных комплексов для планирования, учета, контроля и анализа работы персонала с целью облегчения рутинного труда и повышения производительности квалифицированного труда).

Принципы НОТ. «Правильные принципы в руках посредственных людей оказываются сильнее бессистемных и случайных попыток гения» (Эмерсон). Принципы эти следующие:

1. Системность. Он означает, что НОТ рассматривается как явление имеющее сложную внутреннюю структуру, образованную из взаимосвязанных элементов, а также, как явление, представляющее часть структуры более высокого порядка и имеющее внешне связи и зависимости.

2. Комплексность. Состоит в том, что проблемы НОТ должны решаться одновременно разными научными способами в рамках вуза.

3. Экономичность. Суть этого принципа состоит в том, что одни и те же вопросы организации труда можно решить разными способами, с разными затратами ресурсов.

Функции НОТ, т.е. особенности ее проявления и воздействия на различные стороны образовательного процесса. Это: оптимизирующая функция, функция организационного культуростроения, воспитательная функция, функция возвышения труда работников вуза, его гармонизации, функция формирования эффективного работника, которая означает осуществление на научной основе профессиональной ориентации и профессионального отбора работников, их обучения, систематического повышения их квалификации.

Формы НОТ. Это ее разновидности, отличающиеся друг от друга особенностями решения вопросов по отдельным элементам НОТ. Это индивидуальные и коллективные формы. Составные части НОТ. На уровне кафедры – это, прежде всего, поддержание высокой дисциплины, труда, трудовой активности и творческой инициативы.

2. Научная организация труда как функция управленческой деятельности.

Алгоритм ее исследования следующий: труд – организация – организация труда – мероприятия НОТ.

Труд – это деятельность преподавателя вуза по производству духовных благ. Она характеризуется (в отличие от нетрудовой деятельности) критериями легитимности, целеустремленности, созидательности, востребованности и сознательности,

а также экономическими, социальными, психофизиологическими и правовыми аспектами. В основном это творческий труд, определяемый не столько количественными, сколько качественными параметрами.

Организация. Она трактуется как: 1) внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленных его строением; 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; 3) объединение людей, совместно реализующих программу или цель и действующих на основе определенных правил и процедур.

Таким образом, с функциональной точки зрения организация – это внутренняя упорядоченность и процесс совершенствования, а с институциональной – совокупность структур, учреждений, занимающихся организационными вопросами. Следовательно, по отношению к труду термин «организация» означает создание некой системы из множества элементов трудовой деятельности, к которым относятся: предметы труда; средства труда; способ воздействия труда или технология производства; информация, необходимая для осуществления трудовой деятельности; сам труд как целесообразная деятельность работника.

Приведем здесь и такое мнение институционалистов [3]. Организация (organization) – 1) в узком смысле синоним иерархии и структуры с унифицированной процедурой принятия решений; 2) в широком смысле – группа людей, объединенная стремлением сообща достигнуть какой-либо цели; 3) в более широком смысле любые соглашения, делающие возможным совершение трансакций.

Организация труда. Это вид деятельности, направленный на обеспечение нормального функционирования кафедры. Ее задачи – определение круга работ по осуществлению намеченных планов, определение характера необходимых связей (взаимоотношений) между участниками образовательного процесса, установление прав и обязанностей должностных лиц и исполнителей. Содержание этой функции определяется также проектированием процесса труда, сведением воедино ППС кафедры, их ответственности, подотчетности и творческого роста в соответствии с названными ранее параметрами НОТ.

Мероприятия НОТ. Ими достигают наибольшего успеха в том случае, когда их проводят в комплексе с другими организационными вопросами (и прежде всего НИР в сфере TQM). Образование, как справедливо отмечал Р. Киплинг, важнейшее из заемных благ, если оно наимышленного качества (в противном случае оно совершенно бесполезно). При этом важно учитывать то, что среди ППС есть не только компетентные и заслуживающие доверия работники, но и имеющие репутацию прямо противоположную. И здесь – с позиций НОТ – важны убеждения и использование заведующим кафедрой своих формальных полномочий, направленных на формирование способностей к исследовательской деятельности [5].

В процессе подготовки данной работы к печати был проведен опрос ППС по теме «Кафедра вуза: оценка возможностей НОТ». В опросе участвовали ведущие преподаватели ряда вузов г. Челябинска. Ответы на три заданных вопроса были следующие.

1. Является ли данная тема достаточно интересной, актуальной?

Большинство ответов состояло из одного слова «да». Но некоторые работники вузов отмечали также, что все зависит от степени ее разработанности на методологическом уровне. Подчеркивалось также, что «сегодня сплошное администрирование деятельности ППС».

2. Если все возможности НОТ принять за 100%, то сколько приходится, по Вашему мнению, на кафедру и вуз в целом?

Опрошенные по их ответам разделились на две группы. Одни приоритет отдают кафедре, а другие вузу в целом. Был и такой ответ: кафедра –60%, вуз – 30%, остальное – 10%.

По мнению одного из опрошенных, все зависит от заведующего кафедрой (если он мыслящий и т.п., то речь идет о соотношении 70:30, если он исполнитель, администратор, то это соотношение обратное – 30:70). Но в любом случае, деятельность по организации труда на кафедре навязывается регламентом, принятым руководством вуза (и это правильно).

3. Какие задачи НОТ являются (с позиций кафедры) в вузе более перспективными? Отвечая на этот вопрос, необходимо было выбрать 3-4 пункта из всего списка, представленного в таблице 1. Можно было также предложить свои задачи, а некоторые вообще вычеркнуть или оценить знаком «-».

Итогом опроса был выбор 10-ти задач НОТ, названных в таблице 1. Однако наиболее важными из них являются следующие: 1) рациональное использование труда ППС; 2) создание конкурентных преимуществ кафедры во внешней среде; 3) улучшение организации рабочих мест; 4) создание эффективной и сильной организационной культуры.

Некоторые опрошенные указывали на то, что во многих вузах возможности НОТ используются не полностью (примерно на 60%). Отмеченное касается и кафедрального уровня, особенно по линии создания эффективной и сильной организационной культуры, способной позитивно влиять на деловое поведение по направлениям:

- функциональная определенность (ответственность);
- временная занятость;
- поведенческая самоорганизность;
- мотивационная автономность;
- предсказуемость поведения;
- сценарная воспроизводимость (как инициативное, так и исполнительное деловое поведение).

И здесь мы переходим к культурно-институциональному обоснованию задач НОТ. О содержательном аспекте данного понятия можно судить по схеме, представленной на рис. 1.

По мнению институционалистов, есть три детерминанты НОТ, осуществляемой вузом – полезность, культура (мораль) и принуждение [2]. Последнюю из них мы относим к «доверию» как базовому параметру институциональной среды, имеющей непосредственное отношение к кафедре вуза.

Доверие – «ожидание тех или иных поступков других людей, которые влияют на принимаемые человеком решения в ситуации, когда он должен начинать действовать, не зная, совершены ли эти поступки [7]. Исходя из этих позиций мы относим к нему институты и культуру, принуждение и мораль (нравственность), благодаря которым становится возможным рациональное преследование поставленных целей, планирование осуществляемой кафедрой деятельности.

Любая не одномоментная, а длящаяся во времени трансакция требует от ее участников взаимного доверия, т.е. веры в различного рода обещания [7]. Доверять можно тому партне-

Таблица 1

Кафедра вуза: оценка возможностей НОТ, проценты

Направленность задач	Задачи НОТ	Ответы опрошенных
1. Общие	1. Совершенствование форм разделения труда.	38
	2. Улучшение организации рабочих мест.	52
	3. Рациональное использование труда ППС	86
	4. Оптимизация нормирования труда.	23
2. Специфические	5. Создание конкурентных преимуществ кафедры во внешней среде.	80
	6. Комплексное обеспечение прогрессивного развития кафедры.	33
	7. Способность к нововведениям.	42
	8. Преодоление неопределенности будущего.	26
	9. Формирование действенного механизма управления деловой репутацией.	18
	10. Создание эффективной и сильной организационной культуры	51

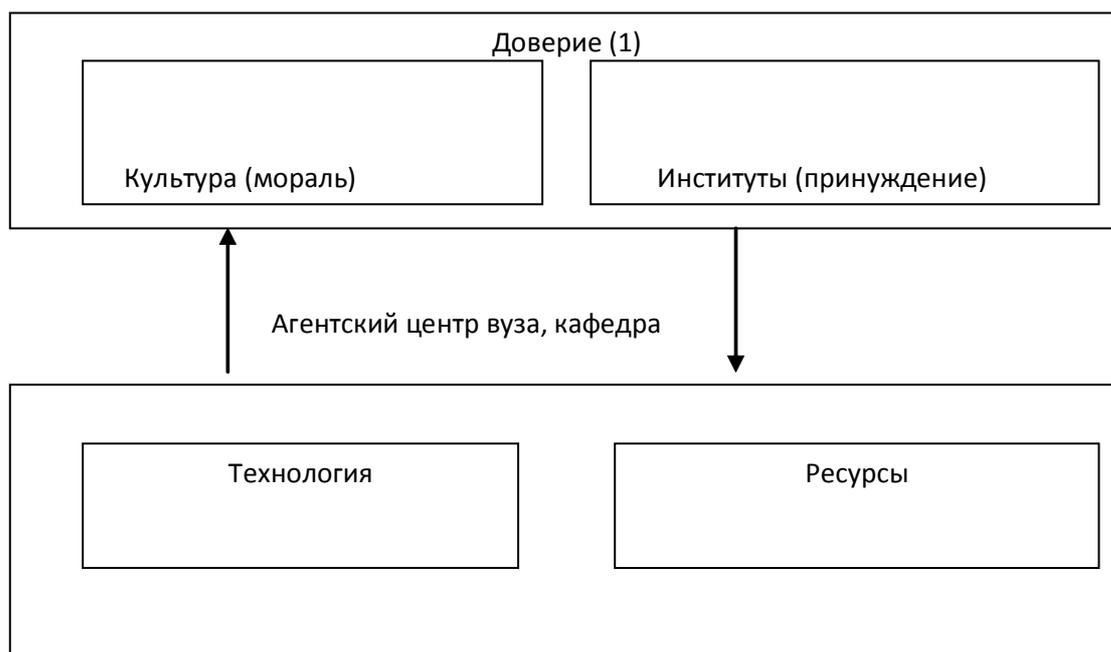


Рис. 1. Система необходимых для экономического развития факторов (детерминант НОТ):  
1 – культурно-институциональная подсистема, 2 – ресурсно-технологическая подсистема

ру, который уже обладает достаточной репутацией в деловых кругах. Право воздействия также служит основой для доверия (в данном случае как раз и идет речь об институтах доверия, основанных на принуждении). С этих позиций можно согласиться с тем, что существует (в отличие от межличностного и горизонтального) институциональное или вертикальное доверие, возникающее в отношении третьей стороны в контракте, будь то конкретный вуз или его кафедра. И здесь можно согласиться с Ф. Фукуямой, который писал о том, что «Национальное благосостояние... обусловлено одной-единственной стороной культуры: уроком доверия в обществе» [7]. Речь при этом можно вести

о национальном рынке образовательных услуг как результате «оптимистического» согласия.

В заключении приведем слова А. Шюца [8]: «Надо изучать главным образом поведение людей в рыночной среде, а не поведение цен». Их можно переиначить следующим образом: неоклассическая модель рынка становится частным случаем более общей модели экономического действия [2]. Когда же субъекты рынка имеют принципиально разные мотивы (например, часть из них близка к вершине «Мораль», а другая – к вершине «Полезность»), то достижение согласия становится проблематичным.

#### Библиографический список

1. Институциональный образ мышления экономической личности / под ред. А.Н. Попова. – Челябинск, 2008.
2. Кафедра региональной и муниципальной экономики: история и современность / сост. Е.Н. Анимца, Р.К. Сабитов. – Екатеринбург, 2007.
3. Институциональная экономика: учебник / под общ. ред. А. Олейника. – М., 2009.
4. Николашин, Н.В. Организация труда персонала [Э/р]. – Р/д: //http://e-college.ru
5. Продвижение культуры TQM в вузе спортивной направленности / А.Ф. Попова [и др.]. – Челябинск, 2011.
6. Ostrom Elinor (1998), 'A Behavioral Approach to the Rational Choice Theory of Collective Action', American Political Science Review, vol. 92, n.1.
7. Brenner Reuven (1994), Labyrinths of Prosperity. Economic Follies, Democratic Remedies, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
8. Schutz Alfred (1987), Le chercheur et le quotidien. Phenonienologie des sciences sociales, Paris: Meridiens Klincksieck.

#### Bibliography

1. Institucionalnijihy obraz mihshleniya ehkonomicheskoy lichnosti / pod red. A.N. Popova. – Chelyabinsk, 2008.
2. Kafedra regional'noj i municipal'noj ehkonomiki: istoriya i sovremennost' / sost. E.N. Animica, R.K. Sabitov. – Ekaterinburg, 2007.
3. Institucional'naya ehkonomika: uchebnik / pod obth. red. A. Oleyjnika. – M., 2009.
4. Nikolashin, N.V. Organizaciya truda personala [Eh/r]. – R/d: //http://e-college.ru
5. Prodvizhenie kul'turih TQM v vuze sportivnoj napravlenosti / A.F. Popova [i dr.]. – Chelyabinsk, 2011.
6. Ostrom Elinor (1998), 'A Behavioral Approach to the Rational Choice Theory of Collective Action', American Political Science Review, vol. 92, n.1.
7. Brenner Reuven (1994), Labyrinths of Prosperity. Economic Follies, Democratic Remedies, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
8. Schutz Alfred (1987), Le chercheur et le quotidien. Phenonienologie des sciences sociales, Paris: Meridiens Klincksieck.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 332:146.2

**Fedulov D.V. TERRITORIAL MARKETING: SUPPOSITIONS AND DISTINCTIVE FEATURES OF EVOLUTION.**

Realized analysis revealed the distinctive features of territorial marketing, policy design suppositions of territorial marketing, specific character development of marketing in Russia.

**Key words: territorial marketing, suppositions, distinctive features, management principles.**

**Д.В. Федулов, канд. эк. наук, доц. каф. экономики, финансов филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (Национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: d373@rambler.ru**

## ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

По результатам проведенного анализа выявлены особенности маркетинга территорий, предпосылки разработки стратегии маркетинга территории, показана специфика развития маркетинга в России.

*Ключевые слова:* маркетинг территорий, предпосылки, особенности, принципы управления.

Построение открытой экономики рыночного типа требует решения разнообразных проблем. Одна из таких важнейших проблем – маркетинг территорий, которая влияет на уровень благополучия проживающего на данной территории населения.

Генезис маркетинга связан с политикой предприятий, расположенных на территории, направленной на реализацию произведенных изделий с минимальными издержками [1, с. 15-18].

Появление маркетинга территории в России необходимо связать с реформой местного самоуправления, которое началось в 1993 году с принятием Конституции Российской Федерации. Окончательное признание местного самоуправления как одного из важнейших элементов государственного устройства страны стала ратификация Российской Федерацией в 1998 году Европейской хартии о местном самоуправлении.

На развитие маркетинга территории существенное влияние оказало принятие Федерального закона № 131-ФЗ от 06.10.2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»: местное самоуправление осуществляется в пределах территории, отличающейся своей социальной и экономической целостностью, наличием производственной и социальной инфраструктуры, необходимой для обеспечения условий жизнедеятельности населения [2, с. 3].

По данным на 1 января 2013 года в России насчитывалось 23118 муниципальных образований, из них: 1821 муниципальный район, 517 городских округов, 236 внутригородских территорий городов федерального значения, 1711 городских поселений и 18833 сельских поселений.

Маркетинг территорий включает не только маркетинговое исследование определенной территории, но и учет потребностей и интересов территории при осуществлении региональной политики. При этом рассматриваться может отдельное муниципальное образование или несколько муниципальных образований, образующих единое экономическое пространство. В системе маркетинга территории интересы регионов являются неотъемлемой частью, которая вместе с другими входит в подсистему общих интересов и определяется спецификой потребностей и экономических отношений, складывающихся в границах отдельной территории.

Попытки теоретического обоснования сущности понятия «интерес» осуществляли А. Тюрго, А. Смит, Ф. Энгельс. В экономической литературе нет единого взгляда на трактовку взаимосвязи потребностей и интересов. Интересы трактуются как выражение целевой функции потребностей либо как осознанные потребности. При этом в обоих вариантах признается различие потребностей и интересов.

И потребности, и экономические интересы в значительной степени определяются территориальными условиями существования экономических субъектов, а именно природно-климатическими условиями, национальными особенностями, правовыми установками, территориальными границами, определяющими экономическое поведение любого субъекта – носителя интересов.

Регионы как субъекты Российской Федерации становятся носителями самостоятельных экономических интересов, в рамках и за рамками которых функционируют другие интересы, свойственные обществу с формирующейся рыночной экономикой.

Анализ литературы позволяет разделить существующие подходы к проблеме по следующему критерию: субъект управления зависит от субъекта собственности, представляющего его интересы. Тогда субъектами региональных экономических интересов выступают сам регион и его местные территории.

В качестве субъектов региональных экономических интересов следует рассматривать территории, отраслевой срез промышленности и сам регион.

Субъектами региональных экономических интересов выступают регион и его промышленная (или народнохозяйственная) инфраструктура.

Региональные интересы тесно связаны с общенациональными, федеральными и могут полностью совпадать.

Экономические интересы региона представляет его администрация. Она выражает региональные интересы на федеральном уровне и параллельно реализует федеральные экономические интересы на региональном уровне. Многообразие экономических интересов приводит к возникновению ряда противоречий. Выделяют объективные противоречия между различными субъектами и внутри каждого субъекта. По мнению экспертов, способом разрешения этих противоречий в рыночной экономике являются экономические механизмы, основанные на равенстве прав каждого субъекта экономических интересов.

Объектами региональных экономических интересов являются [1, с. 18]:

- Ресурсы
- Результаты хозяйственной деятельности предприятий
- Социально-экономическая ситуация в регионе
- Уровень жизни населения
- Социальная сфера
- Уровень занятости населения
- Деловая активность населения

Маркетинг территорий имеет следующие отличительные особенности:

1. Сфера применения маркетинга территорий характеризуется большей широтой и включает коммерческий и некоммерческий маркетинг.

2. Территориальный маркетинг осуществляется в пределах определенной территории, имеющей границы (географические, административные, экономические, и другие). Рассмотренные виды границ могут не совпадать, что объясняется экономико-географическим положением, транспортной инфраструктурой, особенностями расселения и ландшафта. Все это требует сопутствующего межмуниципального взаимодействия в форме социально-экономической интеграции, долевого финансирования, создания временных творческих групп или иных форм управления.

3. Территориальный маркетинг должен быть нацелен на поиск, создание и рекламирование таких привлекательных черт или преимуществ, которые могли бы заинтересовать потенциальную рабочую силу, инвесторов, акционеров с целью привлечения их внимания к данной территории.

4. На любой ограниченной территории происходит пересечение и локализация экономических интересов как населения территории, так и субъектов, проживающих за пределами территории. Соблюдая общий принцип рыночной экономики, следует признать паритет (равенство) интересов всех субъектов – носителей экономических интересов. Однако ориентация на удовлетворение потребностей коренного населения, или лиц, постоянно проживающих на территории, требует учета их интересов в первую очередь, т.е. приоритетности. На практике соблюдение такого подхода оказывается весьма затруднительным, так как интересы «внешних» субъектов зачастую подкрепляются сильными аргументами, например, в виде инвестиций, налоговых поступлений или выступают в иных, нередко скрытых формах. Такие ситуации ведут к противоречию интересов и требуют специальных мер для урегулирования.

5. Конкурентные преимущества территории могут не иметь стоимостной формы выражения (возможно отсутствия адекватной стоимостной формы выражения конкурентных преимуществ). Кроме того, «опосредованность» конкуренции территориальной протяженностью может дополнительно приводить к ее неясности и растянутости проявления во времени. Поэтому необходимо тщательно работать над имиджем территории, подчеркивая преимуществ путем формирования имиджа территории как особого товара.

6. Получение преимуществ за счет формирования имиджа территории также имеет свои особенности. Необходимо сегментировать рынок по категориям потребителей; ориентировать на производство и предложение услуг; привлекать к формированию имиджа производителей услуг и сопутствующих товаров.

Таким образом, мы определяем маркетинг территории как совокупность принципов управления территорией (муниципаль-

ным образованием) в целях достижения устойчивого экономического развития, наиболее полной реализации экономических интересов проживающего на ней населения и средств или способов создания возможностей и условий для привлечения потенциальных и реальных участников трансакций, совершаемых на данной территории или по поводу объектов данной территории [1, с. 20].

Разработка стратегии маркетинга территории базируется на ряде предпосылок.

Во-первых, следует учитывать, что территория обладает собственной историей и сложившейся промышленно-производственной структурой, включая производственную и социальную инфраструктуру, известные и не очень известные исторические факты, которые могут и должны быть использованы при разработке стратегии.

Во-вторых, должна быть учтена траектория развития территории как в исторической ретроспективе, так и в предстоящей перспективе. Это значит, что необходимо определение возможных «зон роста», т.е. ускоренное развитие отраслей, подотраслей или отдельных производств; основных направлений инновационного развития; сокращение производства некоторых видов продукции, что может происходить по разным причинам (устаревание, исчерпание ресурсной базы и пр.); направленности передела и диверсификации капиталов и пр.

В-третьих, учитывая в большинстве случаев моноструктуру промышленности российских городов (прежде всего, развитие добывающей и тяжелой промышленности), работа над комплексными и целевыми региональными программами развития территории имеет целью ускоренное развитие отраслей легкой промышленности и сферы услуг, в том числе бизнес-услуг. В связи с этим в особом внимании нуждается управление предложением как важнейшей составляющей рынка. При этом имеется в виду, во-первых, рекомендательный характер формирования предложения и, во-вторых, его комплексность: от подготовки кадров до рекомендаций по ценообразованию.

Следовательно, маркетинг территории основывается на социально-экономических, организационно – экономических и институционально – экономических господствующих в обществе отношениях, но и сам предьявляет к этим отношениям соб-

ственные требования. Последнее положение предполагает своевременную доработку и корректирование прежде всего институционального поля, так как происходящие в России реформы показали хроническое отставание его элементов от реальных потребностей хозяйствования, когда правовые основы запаздывают, а предпосылки новых форм хозяйствования уже существуют [3, с. 37-40].

Органы местного самоуправления применяют маркетинговые технологии с определенными целями, в зависимости от цели органы выбирают стратегию маркетинга. Традиционно выделяют четыре большие группы стратегий, нацеленных на привлечение посетителей и резидентов, развитие промышленности или экспорта местных продуктов: маркетинг имиджа, маркетинг привлекательности, маркетинг инфраструктуры, маркетинг населения и персонала.

По сравнению с другими стратегиями маркетинга территории маркетинг имиджа считается недорогим. В отечественной литературе принято выделять несколько типов имиджей территории [1, с. 19]:

1. Положительный имидж.

2. Слабо выраженный имидж. Автор полагает, что ЗАТО г. Озёрск обладает именно таким имиджем, поскольку за рубежом город ассоциируется сегодня с местом размещения градообразующего предприятия «Маяк». Что касается имиджа, сформировавшегося у города в пределах страны, то Озёрск известен как монозависимый закрытый город ядерной отрасли. Хотя среди преимуществ ЗАТО г. Озёрск можно выделить высококвалифицированные кадры, наличие уникальных наукоемких технологий, развитую производственную базу.

3. Застойный (традиционный) имидж.

4. Смешанный имидж.

5. Негативный имидж.

6. Чрезмерно привлекательный имидж.

А.П. Панкрухин в своих работах приводит ряд примеров повышения привлекательности территории.

Маркетинг территории направлен на экономическое укрепление территории или региона. В основе такого укрепления лежит устойчивое развитие экономики, и, прежде всего, местной экономики.

#### Библиографический список

1. Институциональный маркетинг: монография / И.В. Разорвин, Т.В. Карпова, О.А. Дурандина и др. – Екатеринбург, 2012.
2. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» № 131-ФЗ от 06.10.2003 г. (ред. от 05.04.2013) [Э/р]. – Р/д: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=144708>.
3. Панкрухин, А.П. Территориальный маркетинг [Э/р]. – Р/д: <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/tm/1.html>

#### Bibliography

1. Institucionalnij marketing: monografiya / I.V. Razorvin, T.V. Karpova, O.A. Durandina i dr. – Ekaterinburg, 2012.
2. Federalnij zakon «Ob obshchikh principakh organizacii mestnogo samoupravleniya v Rossijskoj Federacii» № 131-FZ ot 06.10.2003 g. (red. ot 05.04.2013) [Eh/r]. – R/d: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=144708>.
3. Pankrukhin, A.P. Territorialnij marketing [Eh/r]. – R/d: <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/tm/1.html>

Статья поступила в редакцию 06.06.13

# Раздел 8

## МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616.831

*Sobol2nikova E.V. THE PREVENTIVE IDENTIFICATION AND CORRECTION OF CHILDREN WITH NEUROMUSCULAR DISEASE.* This article discusses new approaches prior identification and correction of disorders in children with neuromuscular disease. The author's focus on issues such as the use of modern, NMZ features of molecular genetic technologies, prenatal diagnosis, correction and prevention system. On the basis of the analysis the author revealed the potential of new approaches for identifying and korrekciinaruľenij in children with MMZ.

*Key words: neuromuscular pathology, «flaccid» syndrome, myopathy, rehabilitation.*

*E.V. Собољникова, канд. мед. наук, ассистент каф. неврологии ФГОУ ВПО НГМУ, г. Новосибирск, E-mail: elenasobolnikova@gmail.com*

### ПРЕВЕНТИВНОЕ ВЫЯВЛЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НЕРВНО-МЫШЕЧНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

В статье рассматриваются новые подходы предварительного выявления и коррекции нарушений у детей с нервно-мышечной патологией. В центре внимания автора такие проблемы, как особенности НМЗ, использование современных молекулярно-генетических технологий, пренатальной диагностики, коррекции и системы профилактики. На основе анализа автором вскрываются потенциальные возможности новых подходов выявления и коррекции нарушений у детей с НМЗ.

*Ключевые слова: нервно-мышечная патология, синдром «вялого ребенка», миопатия, реабилитация.*

Наследственные заболевания нервно-мышечной ткани являются наиболее распространенной группой моногенной наследственной патологии нервной системы, которая характеризуется значительной частотой встречаемости в популяции [1-4]. Особенностью нервно-мышечных заболеваний является прогрессирующее течение, наследственный характер и высокий процент инвалидизации населения. При этом, диагностика раннего выявления данных заболеваний, последующая реабилитация и коррекция двигательных и соматических расстройств у ребенка связана со значительным уровнем материальных затрат. Изложенное актуализирует исследуемую проблему и предполагает поиск путей к ее решению.

Анализ имеющейся литературы убеждает в том, что тактика подхода к решению обозначенной выше проблемы давно интересует врачей и ученых. Более того, большое количество работ посвящено этой теме [1-7]. Решение вопросов ранней диагностики просматривается в современных молекулярно-генетических технологиях. Последние обеспечили возможность идентификации большого количества новых генов наследственных заболеваний человека. Внедрение методов ДНК-диагностики и разработка первых подходов к генной терапии наследственных болезней [8] способствовали решению ряда проблем. Эффективные профилактические мероприятия, направленные на предупреждение рождения больных детей путем выявления достоверных носителей дефектных генов и проведения пренатальной диагностики в последнее время стало реальным [6]. Организация системы профилактики должна основываться на точном знании распространенности отдельных нозологических форм мидодистрофий с учетом региональных особенностей генетического и клинического полиморфизма [8]. Поэтому изучение и контроль моногенной наследственной патологии в различных регионах России столь необходимо [9].

Анализ существующей практики дает основание полагать, что на настоящий момент эффективных методов активной реабилитации нервно-мышечной патологии не найдено. Профилактика нервно-мышечных заболеваний, а также организация диспансерного наблюдения и реабилитация отягощенных семей – это основная задача в решении этой проблемы. Это является значимым как в медицинском, так и в социально-экономическом плане, учитывая большой процент инвалидизации детей.

При комплексном обследовании (необходимо определять патогенетические основы процесса, тип наследования, клиническую и генетическую картину, индивидуальность региональную распространенность различных нозологических форм), совместном наблюдении смежными специалистами возможны более эффективное выявление и последующая реабилитация пациентов и их семей. Помимо наблюдения неврологами, нервно-мышечным больным необходимы консультации и коррекция тактики ведения педиатрами, терапевтами, кардиологами, эндокринологами, ортопедами, травматологами и другими специалистами.

Ребенок – это растущий организм, которому требуется большое количество энергии, материала для поддержания развития. При наличии нервно-мышечных нарушений, у него развивается большое количество сопутствующих, которые требуют внимания. Учитывая, что ведущим признаком нервно-мышечных заболеваний является слабость мышц, мышечного каркаса, необходима коррекция возникающих двигательных нарушений. По мере прогрессирования процесса, изменяются двигательные стереотипы в конечностях. Нарушение физиологических искривлений в позвоночнике влияют на состояние и функцию внутренних органов и осанку. В патологический процесс вовлекаются сердечная мышца, что приводит к нарушению ее деятельности. Возникают умеренное снижение максимальной вентиляции легких [9], эвакуаторные расстройства.

В г. Новосибирске под патронажем кафедры неврологии НГМУ в сотрудничестве с Новосибирским областным клиническим диагностическим центром (ОКДЦ), Государственной Новосибирской Областной клинической больницей (ГНОКБ) и Областной консультативной поликлиникой (ОКП) работает Центр нервно-мышечных заболеваний (ЦНМЗ), который ведет регистр и проводит диспансеризацию и реабилитацию пациентов города Новосибирска и Новосибирской области. В Центре проводится регистрация пациентов как уже имеющих нервно-мышечную патологию, так и впервые обратившихся за помощью, в том числе и впервые выявленных среди родственников ребенка при активном обследовании семьи. Активное участие в выявлении больных нервно-мышечной патологией происходит при помощи врачей других специальностей, которые направляли на консультацию пациентов со специфическими жалобами.

Для учета больных нервно-мышечными заболеваниями используется карта диспансерного наблюдения, где отражается информация о паспортных данных, сведения о семье пробанда, включая графическое отображение родословной, клинические данные (жалобы, анамнез, соматический и неврологический осмотры), результаты генетического обследования, данные дополнительных методов исследования (биохимический, функциональный, нейровизуализационный) и т.д. На основании полученных за это время работы данных об истинной распространенности отдельных нозологических форм, благодаря изучению клинических особенностей их развития и вариантов течения разработаны реабилитационные мероприятия.

Диспансерное наблюдение пациентов г. Новосибирска и Новосибирской области осуществляется в рамках ЦНМЗ и тесном взаимодействии с неврологами, педиатрами и терапевтами поликлиник города и области, неврологическими отделениями стационаров, врачами МСЭК г. Новосибирска и области, диагностическими подразделениями и медико-генетическим отделом ОДЦ. На базе областной лаборатории ДНК-диагностики, реали-

зуется молекулярно-генетическое обследование пациентов с целью выявления дефектов в структуре генов. Работа с больными и членами семей, отягощенными по нервно-мышечным заболеваниям, предусматривает совместные действия врачей на различных уровнях по определенному алгоритму. Необходимо раннее выявление больных нервно-мышечной патологией и направление их в ЦНМЗ для дальнейшего обследования и окончательной установки диагноза. Последующее динамическое наблюдение и проведение реабилитационных мероприятий пациентов и их семей для предупреждения злокачественного прогрессирования заболевания. Профилактические мероприятия предусматривают возможность проведения пренатальной диагностики плода.

Активное динамическое наблюдение за семьей и пробандом способствует выполнению оптимальной реабилитационной программы. Пациентам проводится коррекция двигательного режима (лечебная физкультура, ортопедическая обувь, корсеты), даются рекомендации по диетотерапии, медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, предупреждение и лечение развивающихся соматических, ортопедических, психологических осложнений заболевания, коррекция течения сопутствующих заболеваний. ЦНМЗ также осуществляет беседы с родственниками и самими пациентами с целью формирования адекватного представления о заболевании и его прогнозе, последующая профессиональная ориентация, возможна психотерапевтическая коррекция.

Раннее предупреждение развития сопутствующей патологии у детей предполагает более позднее присоединение осложнений основного заболевания. Создание регистра нервно-мышечных больных дало возможность получения специализированной медицинской и социальной помощи детям и семьям, отягощенным по наследственным нервно-мышечным заболеваниям при создании оптимальной системы реабилитации.

#### Библиографический список

1. Becker, P. Neues zur Genetic und Klassifikation der Museldystrophien // J. Hum. Genet. – 1973. – № 1.
2. Engel, A. Myology: Basic and clinical. – New York, 1986.
3. Emery, A.E.H. Ascertainment and prevention of genetic disease. // Br. Medical. J. – 1970. – V. 12.
4. McKusick V. Mendelian inheritance in man. // Baltimore-London, 1992.
5. Гинтер, Е.К. Популяционная география наследственных болезней // Перспективы медицинской генетики. – 1982.
6. Горбунова, В.Н. Введение в молекулярную диагностику и генотерапию наследственных заболеваний. – СПб., 1997.
7. Давиденков, С.Н. Клиника и терапия прогрессивных мышечных атрофий. – Л., 1954.
8. Иллариошкин, С.Н. Молекулярные основы прогрессирующих мышечных дистрофий (обзор литературы) / С.Н. Иллариошкин, И.А. Иванова-Смоленская // Журнал неврологии и психиатрии. – 1998. – № 10.
9. Руденская, Г.Е. Генетическая эпидемиология наследственных болезней нервной системы (обзор литературы) / Г.Е. Руденская, В.С. Иноземцева, А.В. Перепелов, А.Н. Петрин // НИИ региональной при Мордовском университете. – Саранск, 1996.
10. Тетенов, Ф.Ф. Биомеханика дыхания у больных прогрессирующей мышечной дистрофией / Ф.Ф. Тетенов, Т.Н. Бодрова, Н.В. Емельянова // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2000. – № 8.

#### Bibliography

1. Becker, P. Neues zur Genetic und Klassifikation der Museldystrophien // J. Hum. Genet. – 1973. – № 1.
2. Engel, A. Myology: Basic and clinical. – New York, 1986.
3. Emery, A.E.H. Ascertainment and prevention of genetic disease. // Br. Medical. J. – 1970. – V. 12.
4. McKusick V. Mendelian inheritance in man. // Baltimore-London, 1992.
5. Ginter, E.K. Populyacionnaya geografiya nasledstvennykh bolezney // Perspektivnykh medicinskoj genetiki. – 1982.
6. Gorbunova, V.N. Vvedenie v molekulyarnuyu diagnostiku i genoterapiyu nasledstvennykh zabolevaniy. – SPb., 1997.
7. Davidenkov, S.N. Klinika i terapiya progressivnykh mihshechnnykh atrofiy. – L., 1954.
8. Illarioshkin, S.N. Molekulyarniye osnovnykh progressivnykh mihshechnnykh distrofiy (obzor literaturiy) / S.N. Illarioshkin, I.A. Ivanova-Smolenskaya // Zhurnal nevrologii i psikiatrii. – 1998. – № 10.
9. Rudenskaya, G.E. Geneticheskaya ehpideemiologiya nasledstvennykh bolezney nervnoy sistemiy (obzor literaturiy) / G.E. Rudenskaya, V.S. Inozemceva, A.V. Perepelov, A.N. Petrin // NII regionologii pri Mordovskom universitete. – Saransk, 1996.
10. Tetenev, F.F. Biomekhanika dihkhaniya u boljnihkh progressivnykh mihshechnnykh distrofiy / F.F. Tetenev, T.N. Bodrova, N.V. Emeljanova // Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova. – 2000. – № 8.

Статья поступила в редакцию 06.07.13

УДК 612.178.176.223.261

*Ishkov A.N., Mosyagin I.G. INDICES OF STABILOMETRY DURING ARCTIC VOYAGE.* In the article are given indices of stabilometry during arctic voyage at the members of the expedition and the crew scientific-research ship. Its is shown, that at the beginning of voyage the crew-man were more stabled for rocking sea in comparison the members of the expedition. Final time indices of examined group were improved, that characterized the vestibular system's adaptation.

**Key words:** stabilometry, vestibular system, adaptation in arctic voyage.

**А.Н. Ишеков**, канд. биол. наук, ст. преп. каф. мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Северного гос. медицинского университета (СГМУ), г. Архангельск; **И.Г. Мосягин**, д-р мед. наук, полковник медицинской службы, начальник службы военно-морской медицины Главного командования Военно-Морского Флота, проф. каф. мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Северного гос. медицинского университета (СГМУ), г. Архангельск, E-mail: ishekovalex@yandex.ru

## ПОКАЗАТЕЛИ СТАБИЛОМЕТРИИ В ДИНАМИКЕ АРКТИЧЕСКОГО РЕЙСА

В настоящей статье приводятся данные по стабиллометрии в динамике арктического рейса среди членов экспедиции и экипажа научно-исследовательского судна. Показано, что в начале рейса экипаж был более устойчив к качиванию моря по сравнению с членами экспедиции. В конце показатели обследуемых групп улучшились, характеризуя адаптацию вестибулярного аппарата.

**Ключевые слова:** стабиллометрия, вестибулярная система, адаптация в Арктическом рейсе.

Актуальность исследования. Постоянно возрастающая роль морского флота в условиях нового механизма хозяйствования, расширение районов промысла, совершенствование и модернизация судов, работа сокращенной численностью экипажа предъявляют новые требования к медицинскому обеспечению моряков [1; 2].

Одной из актуальной проблем морской медицины является сохранение профессионального долголетия, работоспособности экипажей морских судов. Наиболее остро эта проблема стоит в Архангельской области, где профессия моряка для населения является традиционной [3; 4].

Для всех судов, независимо от их назначения, характерен комплекс общесудовых неблагоприятных факторов среды, составляющим фон, профессиональной деятельности членов экипажа в течение рейса. Морские экспедиции связаны с непрерывной сменой климатических зон, длительным отрывом от берега, различным спектром деприваций на фоне выраженного эмоционального напряжения, вызванного «физиологической платой» за напряженность адаптационного процесса [5; 6]. В результате возможно развитие дезадаптации функций организма, в частности, ухудшается функциональное состояние нервной системы и вестибулярного аппарата [7-9].

Профилактика возможных неблагоприятных изменений в организме моряков, а также их коррекция не возможна без экспресс-диагностики функциональных состояний организма моряков. Одним из перспективных направлений исследования вестибулярной дисфункции и других функций организма, прямо или косвенно связанных с поддержанием равновесия, является ста-

биллометрия, ее варианты применяются во многих областях медицины [10-12].

С целью разработки способов профилактики вестибулярной дисфункции среди экипажей морских судов и членов экспедиций в 2012 году проводились комплексные исследования по изучению компенсаторно-приспособительных реакций вестибулярного аппарата в динамике 40-суточного Арктического рейса.

Материал и методы. Обследуемый контингент

1 группа – 15 человек, моряки научно-исследовательского судна (НИС) «Профессор Молчанов» и морского спасательного буксира (МСБ) «Неотразимый», средний возраст 30 +/-10 лет, не имеющих существенных отклонений в состоянии здоровья;

2 группа – 20 студентов Северного Арктического федерального университета (САФУ), отнесенные по результатам медицинского освидетельствования к первой группе здоровья. Средний возраст составил 20,0±0,6 лет.

Для решения поставленной цели применялся стабиллометрический комплекс st -150, позволяющий оценить степень расстройств вестибулярного аппарата.

Оценивались следующие показатели стабиллометрии как в покое, так и при выполнении теста Ромберга (закрытие глаз):

- Xс, Yс -среднее положение центра давления (ЦД) по оси X и Y;
- Xа, Ya -максимальная амплитуда отклонений;
- X<sub>1</sub>, Y<sub>1</sub> -дисперсия ЦД по осям X и Y;
- Fx, Fy -основная частота колебаний ЦД;
- Ang –среднее направление колебаний;
- A –энергоиндекс;

Таблица 1

Показатели стабиллометрии в покое у обследуемых групп в динамике Арктического рейса

	1 Группа (n=15)					2 группа (n=20)				
	Начало		конец		#p	начало		конец		#p
	среднее	SD	среднее	SD		среднее	SD	среднее	SD	
Xс мм	7,57	6,72	7,84	6,56	-	7,07	5,40	7,52	5,99	-
Yс мм	49,79	20,78	56,75	21,97	-	51,86	19,51	48,04	16,19	-
X1 мм2	11,56***	10,81	9,84**	6,34	-	41,56***	61,66	24,07***	18,92	-
Y1 мм2	9,66***	6,63	9,26*	5,31	-	24,44***	32,23	17,01*	16,22	-
Xа мм	35,35***	31,58	30,68**	19,84	-	107,11**	143,51	65,55***	47,54	-
Ya мм	26,94***	19,32	27,53*	16,84	-	72,13 *	95,28	46,93***	44,55	##
Fx Гц	0,23*	0,15	0,25**	0,15	-	0,15*	0,17	0,14**	0,09	-
Fy Гц	0,17	0,09	0,17	0,10	-	0,16	0,03	0,18	0,05	#
Ang град	41,60**	35,59	46,33	28,15	-	75,80	18,51	69,90**	23,70	-
A Дж	44,73***	96,42	18,43**	20,47	-	68,75 ***	31,90	37,08**	34,64	###

Примечание: различия достоверны в динамике рейса: #p < 0.05, ##p < 0.01, ###p < 0.001; различия достоверны между группами: \*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001.

Таблица 2

Показатели стабилотрии при выполнении теста Ромберга у обследуемых групп в динамике Арктического рейса

	1 Группа (n=15)					2 группа (n=20)				
	Начало		конец		#p	начало		конец		#p
	среднее	SD	среднее	SD		среднее	SD	среднее	SD	
Xс мм	6,36	4,85	8,79	7,18	-	9,84	10,19	6,88	5,84	-
Ус мм	35,95	19,38	44,75	16,74	#	43,06	19,06	40,50	15,40	-
X1 мм2	12,11***	11,81	10,12***	7,23	-	42,34***	54,48	26,52***	19,33	-
Y1 мм2	11,16**	6,77	9,16**	4,46	-	24,08**	31,27	16,47**	16,21	-
Xa мм	35,22***	33,38	30,28***	22,62	-	112,17***	149,34	68,28***	50,76	#
Ya мм	31,79**	19,05	26,18***	12,08	-	70,51**	98,72	52,18***	48,24	-
Fx Гц	0,30***	0,22	0,27	0,17	-	0,13***	0,13	0,22	0,19	-
Fy Гц	0,37	0,76	0,41	0,75	-	0,23	0,21	0,21	0,12	-
Ang град	35,87***	32,36	52,60**	32,83	-	80,65***	11,07	73,50**	19,76	-
A Дж	78,46***	132,35	36,72**	38,23	-	145,59***	99,08	83,20**	82,64	###

Примечание: различия достоверны в динамике рейса: #p < 0.05, ##p < 0.01, ###p < 0.001; различия достоверны между группами: \*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001.

- QR -коэффициент Ромберга;
- SI -стабило индекс.

Измерения проводились в экстремальных условиях качки (волнение океана 5-6 баллов, зыбь 5-6 баллов), при комнатной температуре воздуха в помещении корабля в два этапа в начале (1-3 день) и в конце (35-40 день) рейса в условиях Заполярья (60-75° с. ш.).

Статистическая обработка материала проводилась с использованием пакета программ SPSS 13.0 для Windows. Проверка на нормальность распределения измеренных переменных осуществляли при помощи теста Шапиро-Уилк (n < 50) и Колмогорова-Смирнова (n > 50). Ввиду того, что данные не подчинялись закону нормального распределения, сравнение двух зависимых и независимых выборок проводили согласно критерию Уилкоксона и Манна-Уитни. Результаты непараметрических методов обработки данных представлялись в виде среднего значения и стандартного отклонения (SD).

#### Результаты

Условия морской качки в динамике рейса оказывали стрессорное влияние как на состояние организма моряков, так и у на студентов, что было отмечено в отклонении данных от нормы, однако более благоприятные тенденции отмечались в 1 группе.

Так в состоянии покоя стандартные показатели стабилотрии, в частности Xс, Ус, Xа, Ya, и X<sub>1</sub>, Y<sub>1</sub>, характеризующие скорость отклонения центра давления (ЦД), имели, в основном, регрессивные тенденции к концу рейса, отражая развитие адаптационных процессов вестибулярного аппарата. При сравнительном анализе между группами выявлены достоверные различия, неблагоприятно протекающие во 2 группе (таблица 1).

#### Библиографический список

1. Казакевич, Е.В. Влияние производственного шума на распространенность артериальной гипертонии у моряков // Факторы малой интенсивности – экология Европейского Севера: тез. докл. – Архангельск, 1996.
2. Гудков, А.Б. Состояние здоровья моряков при измененной численности экипажа судна / А.Б. Гудков, Ю.Р. Теддер, Н.Ю. Лабути // Экология человека. – 1998. – № 4.
3. Мызников, И.Л. Информационная модель развития адаптации // Физиология человека. -1995. -Т. 21. – № 4.
4. Агаджанян, Н.А. Физиологическое обоснование региональных аспектов проблемы экологии человека / Н.А. Агаджанян, Н.В. Ермакова // Экология человека. – 1994.
5. Лабути, Н.Ю. Физиологическая характеристика резервов гемодинамики и внешнего дыхания при долговременной и срочной адаптации у здоровых мужчин в условиях Европейского Заполярья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Архангельск, 2002.
6. Агышева, Т.Т. Система медицинской реабилитации двигательных нарушений у неврологических больных в амбулаторных условиях: дис. ... д-ра. мед. наук. – М., 2005.
7. Bosch, J. Stress, soziale Unterstützung und Gesundheit / J. Bosch, P. Meyer-Fers // Drug Alcohol. – 1985. – Vol. 9. – № 3.
8. Kersten, E. The influence of working conditions on the morbidity of fishermen / E. Kersten // III International symposium on marine medicine. – M.L., 1969.
9. Коновалова, Н.Г. Клинико-стабилометрическая характеристика вертикальной позы инвалидов с нижней параплегией // Клиническая постурология, поза и прикус: материалы междунард. симп. – СПб., 2004.

10. Berger W., Trippel M., Dischner M. et al. Influence of subjects' height on the stabilization of posture // Acta Otolaryngol. – 1992. – Vol. 112. – № 1.
11. Chiari L., Cappello A., Lenzi D. et al. An improved technique for the extraction of stochastic parameters from stabilograms // Gait Posture. – 2000. – Vol. 12. – № 3.
12. Скворцов, Д.В. Стабилометрия человека: история, методология, стандартизация. – Таганрог, 1995.

## Bibliography

1. Kazakevich, E.V. Vliyaniye proizvodstvennogo shuma na rasprostranennostj arterial'nojy gipertonii u moryakov // Faktorih maloyj intensivnosti – ehkologiya Evropejskogo Severa: tez. dokl. – Arkhangel'sk, 1996.
2. Gudkov, A.B. Sostoyaniye zdorov'ya moryakov pri izmenennoj chislennosti ehkipazha sudna / A.B. Gudkov, Yu.R. Tedder, N.Yu. Labutin // Ehkologiya cheloveka. – 1998. – № 4.
3. Mihznikov, I.L. Informacionnaya modelj razvitiya adaptacii // Fiziologiya cheloveka. -1995. -T. 21. – № 4.
4. Agadzhanian, N.A. Fiziologicheskoe obosnovanie regional'nykh aspektov problemih ehkologii cheloveka / N.A. Agadzhanian, N.V. Ermakova // Ehkologiya cheloveka. – 1994.
5. Labutin, N.Yu. Fiziologicheskaya kharakteristika rezervov gemodinamiki i vneshnego dihhaniya pri dolgovremennoj i srochnoj adaptacii u zdorovihk muzhchin v usloviyakh Evropejskogo Zapolyariya: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – Arkhangel'sk, 2002.
6. Agishsheva, T.T. Sistema medicinskoy reabilitacii dvigatel'nykh narushenij u nevrologicheskikh bol'nykh v ambulatornykh usloviyakh: dis. ... d-ra. med. nauk. – M., 2005.
7. Bosch, J. Stress, soziale Unterstutzung und Cosundheit / J. Bosch, P. Meyer-Fers // Drug Alcohol. – 1985. – Vol. 9. – № 3.
8. Kersten, E. The influence of working conditions on the morbidity of fishermen / E. Kersten // III International symposium on marine medicine. – M.L., 1969.
9. Konovalova, N.G. Kliniko-stabilomstrichskaya kharakteristika vertikal'nojy pozih invalidov s nizhnej paraplegiej // Klinicheskaya posturologiya, poza i prikus: materialih mezhdunarod. simp. – SPb., 2004.
10. Berger W., Trippel M., Dischner M. et al. Influence of subjects' height on the stabilization of posture // Acta Otolaryngol. – 1992. – Vol. 112. – № 1.
11. Chiari L., Cappello A., Lenzi D. et al. An improved technique for the extraction of stochastic parameters from stabilograms // Gait Posture. – 2000. – Vol. 12. – № 3.
12. Skvorcov, D.V. Stabilometriya cheloveka: istoriya, metodologiya, standartizaciya. – Taganrog, 1995.

Статья поступила в редакцию 05.05.13

УДК 616.06

*Openko T.G., Nikitin Yu.I., Simonova G.I.* **LIPIDS, BODY WEIGHT, BLOOD PRESSURE AND CANCER.** It was revealed in «case-control» study the existence of inverse relationship between blood pressure, body mass index in screening and the relative risk of cancer in prospective observation in 1988-2011.

**Key words:** the relative risk of cancer, body mass index, blood pressure, lipids.

*Т.Г. Опенко, н.с. НИИ терапии и профилактики СО РАМН; Ю.П. Никитин, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, гл.н.с. НИИ терапии и профилактики СО РАМН; Г.И. Симонова, д-р мед. наук, проф., гл.н.с. НИИ терапии и профилактики СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru*

## ЛИПИДЫ, МАССА ТЕЛА, АРТЕРИАЛЬНОЕ ДАВЛЕНИЕ И РАК

При проспективном наблюдении в течение 1988-2011 гг. (скрининговое исследование с дизайном «случай-контроль») выявлены обратные связи между уровнями артериального давления, индексом массы тела и относительным риском развития рака.

**Ключевые слова:** относительный риск рака, масса тела, артериальное давление, липиды.

В настоящее время в крупных эпидемиологических исследованиях получены факты о связи между уровнями липидов, артериальным давлением, массой тела и другими физиологическими параметрами, и риском развития рака некоторых локализаций [1-3 и др.]. В России изучение ассоциации между факторами риска терапевтических заболеваний и развитием рака в проспективных исследованиях не проводилось. Оно является актуальным в связи с высокой распространенностью факторов риска в популяции [4] и неблагоприятными тенденциями в изменении образа жизни населения, которые ухудшают сложившуюся ситуацию.

**Целью** явилось исследование взаимосвязи липидов крови, артериального давления и массы тела с риском развития рака в когорте 25-64 лет по данным 24-летнего проспективного наблюдения.

**Материалы и методы:** На скрининге международного многоцентрового проекта ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants in Cardiovascular Disease) в 1983-1995 гг. в Новосибирске в двух районах были обследованы 11452 человека 25-64 лет (средний возраст 44 года) для оценки частоты нарушений липидного и углеводного обменов, ожирения, АГ. В этих же административных районах все впервые выявленные случаи злокачественных новообразований (ЗНО) фиксировались в популяционном регистре рака НИИ терапии СО РАМН в период 1988-2011 гг. В проспективном исследовании с дизайном «случай-контроль» проанализированы различия в распространенности и уровнях факторов риска (ФР) в группах «случай ЗНО» (n=583 случая ЗНО, выявленные не ранее чем через 1 год пос-

ле обследования в скрининге и до 2011 г. включительно, средний возраст 55 лет) и «контроль», подобранной методом случайных чисел с заданными группой «случай» параметрами (n=1166). Выполнен одномерный дисперсионный анализ (GLM) для переменных: триглицериды (ТГ), холестерин липопротеидов высокой (ХС-ЛВП) и низкой (ХС-ЛНП) плотности, систолическое (САД) и диастолическое (ДАД) артериальное давление (АД) и индекс массы тела (ИМТ), проведена стандартизация по курению и другим факторам. Рассчитан риск развития ЗНО при разных уровнях переменных. Критерии ФР определялись по Национальным рекомендациям ВНОК и РКО.

**Результаты исследования.** Когорта в период её формирования (1983-1995 гг.) характеризовалась высокой распространенностью дислипидемий (частота гиперхолестеринемии у лиц обоего пола – 66%), артериальной гипертензии (без учета приема гипотензивных препаратов у мужчин – 27%, у женщин – 25%), избыточной массы тела (соответственно 41% и 35%) и ожирения (13% и 37%). Частота курения у мужчин составила 59%, у женщин – 7%. Употребляют алкоголь не реже 1 раза в месяц 72% мужчин и 59% женщин. Это – когорта высокого риска хронических неинфекционных заболеваний.

При анализе онкологической заболеваемости за период 1988-2011 гг. найдено увеличение числа впервые выявленных случаев рака на 33% (мужчины – на 16%, женщины – на 50%). Коэффициенты заболеваемости ЗНО в популяции Новосибирска в эти годы тоже увеличивались, а по отдельным локализациям наблюдался как рост (рак легкого, толстой кишки, простаты, молочной железы), так и снижение (рак желудка).

Таблица 1

## Средние уровни САД в группах «случай ЗНО» и «контроль»

Пол	Группа	n	Среднее, мм рт.ст.	Ошибка среднего	Границы 95% ДИ****		p
					нижняя	верхняя	
Мужчины*	Случай ЗНО	159	135,6	1,450	132,7	138,4	0,018
	Контроль	314	139,8	1,029	137,8	141,8	
Женщины**	Случай ЗНО	112	135,1	1,377	132,4	137,8	0,030
	Контроль	234	138,8	0,979	136,8	140,7	
Оба пола***	Случай ЗНО	271	136,2	1,110	134,0	138,4	0,011
	Контроль	548	139,6	0,785	138,1	141,2	

\* Ковариаты в модели оценены по следующим значениям: количество выкуриваемых сигарет = 9,05 штук в день, возраст = 52,95 лет, общий холестерин сыворотки крови (ОХС) = 5,79 ммоль/л

\*\* Ковариаты: сигарет = 0,30 штук в день, ИМТ = 29,77 кг/м<sup>2</sup>, возраст = 49,84 лет

\*\*\* Ковариаты: сигарет = 5,52 штук в день, возраст = 51,82 лет, ОХС = 5,84 ммоль/л, ИМТ = 27,75 кг/м<sup>2</sup>

\*\*\*\* – Доверительный интервал

Таблица 2

## Средние уровни ДАД в группах «случай ЗНО» и «контроль»

Пол	Группа	n	Среднее, мм рт.ст.	Ошибка среднего	Границы 95% ДИ		p
					нижняя	верхняя	
Мужчины*	Случай ЗНО	321	88,3	0,916	86,5	90,1	0,001
	Контроль	667	92,3	0,651	91,0	93,6	
Женщины**	Случай ЗНО	177	87,2	0,915	85,4	89,0	0,032
	Контроль	346	89,6	0,653	88,3	90,9	
Оба пола***	Случай ЗНО	498	88,5	0,694	87,1	89,8	0,001
	Контроль	1013	91,4	0,491	90,4	92,3	

\* Ковариаты: сигарет = 9,05 штук в день, возраст = 52,93 лет, ОХС = 5,78 ммоль/л, ИМТ = 26,38 кг/м<sup>2</sup>

\*\* Ковариаты: сигарет = 0,34, возраст = 49,60 лет, ХС-ЛНП = 3,84 ммоль/л

\*\*\* Ковариаты: сигарет = 5,52 штук в день, возраст = 51,82 лет, ОХС = 5,84 ммоль/л, ИМТ = 27,75 кг/м<sup>2</sup>

Таблица 3

## Средние уровни ИМТ в группах «случай ЗНО» и «контроль»

Пол	Группа	n	Среднее, кг/м <sup>2</sup>	Ошибка среднего	Границы 95% ДИ		p
					нижняя	верхняя	
Мужчины*	Случай ЗНО	321	25,8	0,199	25,4	26,2	0,034
	Контроль	657	26,3	0,139	26,0	26,6	
Женщины**	Случай ЗНО	173	29,3	0,388	28,5	30,0	0,128
	Контроль	333	30,0	0,279	29,5	30,5	
Оба пола***	Случай ЗНО	494	27,1	0,195	26,7	27,5	0,062
	Контроль	990	27,5	0,138	27,2	27,8	

\* Ковариаты: сигарет = 9,63 штук в день, ХС-ЛНП = 3,82 ммоль/л, возраст = 50,53 лет

\*\* Ковариаты: сигарет = 0,38, ХС-ЛНП = 3,84 ммоль/л, возраст = 49,59 лет

\*\*\* Ковариаты: сигарет = 6,47 штук в день, ХС-ЛНП = 3,83 ммоль/л, возраст = 50,2 лет

С учётом ковариат «возраст», «количество выкуриваемых сигарет», «ИМТ» рассчитаны средние уровни липидов в группах, бывшие в 1983-95 гг. Средние уровни ХС-ЛВП в группе «случай ЗНО» составили 1,38 ммоль/л, в контроле – 1,36 ммоль/л,  $p=0,377$ ; средние уровни ХС-ЛНП – соответственно 3,82 ммоль/л и 3,84,  $p=0,783$ ; средние уровни ТГ – 1,30 ммоль/л и 1,29 ммоль/л,  $p=0,835$ .

Средние уровни переменных САД, ДАД, ИМТ в группах «случай ЗНО» и «контроль» и значимость различий между группами  $p$  показаны в таблицах.

Расчет, выполненный с учетом вмешивающихся факторов, позволил достоверно оценить различия между группами. Средний уровень САД в группе «случай ЗНО» ниже, чем в контроле на 4,2 мм рт.ст. у мужчин и на 3,7 мм рт.ст. у женщин. Для мужчин значимыми ковариатами оказались переменные «количество выкуриваемых сигарет», «возраст» и «общий холестерин (ОХС)», для женщин – «количество выкуриваемых сигарет», «возраст» и «ИМТ» (таблица 1).

Средний уровень ДАД в группе «случай ЗНО» ниже на 4 мм рт.ст. у мужчин и на 2,4 мм рт.ст. у женщин при учёте ковариат «количество выкуриваемых сигарет», «возраст» и «ОХС» у мужчин, и «количество выкуриваемых сигарет», «возраст» и «ХС-ЛНП» у женщин (таблица 2).

Средний уровень ИМТ у мужчин в группе «случай ЗНО» ниже на 0,5 кг/м<sup>2</sup>,  $p<0,05$ , чем в контроле, у женщин – на 0,7 кг/м<sup>2</sup>, различия незначимы. Для лиц обоего пола – различия на уровне тенденции (таблица 3).

Рассчитаны частоты ФР в группах. Частота АГ в группе «случай ЗНО» у лиц обоего пола составила 50% и в контроле – 57%,  $p=0,002$ , частота САГ – 36% и 41%,  $p=0,016$ , ДАГ – 44% и 52%,  $p=0,001$ . В подгруппах по полу также имелись различия. Частота избыточной массы тела и ожирения у мужчин в группе «случай ЗНО» составила 55%, в контроле – 61%,  $p=0,031$ , у женщин – 80% в обеих группах. Частота ожирения ниже в группе «случай ЗНО», чем в контроле: у мужчин – 11% и 18%,  $p=0,002$ , у женщин – 38% и 48%,  $p=0,014$ .

Выполнены расчеты для отдельных локализаций рака. У мужчин группе «случай ЗНО» больше всего зарегистрировано рака легкого ( $n=100$ ), желудка ( $n=52$ ), колоректального ( $n=42$ ), простаты ( $n=25$ ) и немеланомного рака кожи ( $n=25$ ), у женщин – молочной железы ( $n=44$ ), кожи ( $n=27$ ), колоректального рака ( $n=24$ ). С помощью анализа GLM выполнена оценка средних, стандартизация по вмешивающимся факторам. Значимые результаты получены для переменной ИМТ у мужчин с выявленным в дальнейшем раком легкого (таблица 4).

Таблица 4

Средние уровни ИМТ в группах по локализациям ЗНО, GLM, мужчины, стандартизация по курению и возрасту

ЗНО	n	Среднее, кг/м <sup>2</sup>	Стандартная ошибка	Границы 95% ДИ	
				нижняя	верхняя
контроль	761	26,54	0,136	26,39	26,92
Рак легкого	100	24,90	0,440	24,50	25,22
p		0,009			

Таблица 5

ОР ЗНО в 4 квартиле САД, ДАД и ИМТ относительно 1 квартиля

Переменная	Пол	Границы квартилей		Единица измерения переменной	ОР	$\chi^2$	95% ДИ	p
		1	4					
САД	Мужчины	82-122	147-231	мм рт.ст.	0,82	3,02	0,65-1,03	0,082
	Женщины	90-120	152-235		0,82	1,36	0,58-1,15	0,243
	Оба пола	82-122	147-235		0,82	4,36	0,68-0,99	0,037
ДАД	Мужчины	47-81	98-140	мм рт.ст.	0,70	8,89	0,55-0,89	0,003
	Женщины	42-80	97-132		0,83	1,32	0,59-1,15	0,250
	Оба пола	42-81	97-140		0,74	9,55	0,61-0,90	0,002
ИМТ	Мужчины	15,8-23,5	28,6-47,6	кг/м <sup>2</sup>	0,68	9,52	0,53-0,87	0,002
	Женщины	17,4-25,9	33,1-49,6		0,97	0,03	0,70-1,34	0,869
	Оба пола	15,8-25,9	28,6-49,6		0,77	6,74	0,64-0,94	0,009

У мужчин с выявленным в дальнейшем раком легкого при обследовании в скрининге ИМТ оказался ниже, чем в контрольной группе (таблица 4). У женщин различий не найдено. Также не обнаружено различий при других вариантах группировки ЗНО по органам (дыхания, пищеварения и т.д.).

Расчитан относительный риск ЗНО (ОР) между квартилями САД, ДАД и ИМТ. Значимые результаты получены при сравнении 1 и 4 квартилей (таблица 5).

У лиц обоего пола при высоких уровнях САД, ДАД и ИМТ (4 квартиль переменной) риск рака ниже (таблица 5). Полученная величина ОР позволяет рассматривать этот показатель с практической точки зрения, например, в моделях для расчета индивидуального риска, где будут учтены другие важные поведенческие и средовые факторы.

**Обсуждение полученных результатов.** В настоящее время накоплено множество фактических данных, подтверждающих связь факторов риска ХНИЗ с развитием рака. В крупном когортном исследовании Me-Cap показано, что риск развития некоторых опухолей (рака простаты, меланомы, новообразований головного мозга, рака шейки матки) повышается при высоких уровнях АД [5-7]. В норвежском Nord Trondelag Health Study (HUNT 2, n=29364 мужчин, 1995-2005) найдена слабая связь повышенного АД с риском рака простаты: на каждые 12 мм ДАД риск увеличивается на 8% [8]. Однако исчерпывающего патогенетического обоснования связи между АД и канцерогенезом пока нет, можно только предполагать, что процесс осуществляется через некоторые метаболические механизмы.

Лучше доказана связь между избыточной массой тела и ожирением и развитием колоректального рака, рака молочной железы в постменопаузе, эндометрия, почечно-клеточного рака почки и аденокарциномы пищевода [3]. Есть данные о связи ожирения с раком поджелудочной железы, печени и желчного пузыря и агрессивным раком простаты, щитовидной железы, желчного пузыря [9; 10]. Для некоторых локализаций рака показана прямая связь с ИМТ. Это рак щитовидной железы, эндометрия, толстой кишки, молочной железы, простаты [7; 11; 12; 2]. В других исследованиях показаны и прямые, и обратные зависимости [13]. Высказывается также мнение, что строгой корреляции между ожирением и раком не может быть [14], которое мы склонны разделить.

Прямую ассоциацию ожирения с риском рака молочной железы или толстой кишки чаще всего объясняют повышенным уровнем эстрогенов, секретируемых белой жировой тканью и увеличением частоты митозов в гормонозависимых тканях, в результате чего увеличивается вероятность ошибок при делении клетки. Важно также, что при ожирении нарушается метаболизм глюкозы и продукция адипо- и цитокинов в жировой ткани [15]. Это подтверждается исследованиями. У женщин в постме-

нопаузе с ожирением, по сравнению с женщинами того же возраста и нормальной массой тела, наблюдается более высокая частота хромосомных aberrаций, которые являются индикатором качества репарации ДНК. Это указывает на геномную нестабильность и объясняет более высокую частоту рака в этой группе [16].

В нашем исследовании получена обратная связь между уровнями ИМТ при обследовании в скрининге и риском развития рака всех локализаций в дальнейшем. Нам известно, что при низкой массе тела снижается активность иммунной защиты [17] и уровни глюкозы и инсулина [18], замедляется утилизация жирных кислот, понижается уровень основного энергетического субстрата – триглицеридов, медленнее идет процесс фосфорилирования в мышцах и печени [19].

Однако в нашем исследовании речь идет не о низком ИМТ, а об относительно низком в группе «случай», по сравнению с контролем, когда в обеих группах уровни ИМТ находятся в диапазонах избыточной массы тела или ожирения (таблица 3). Кроме того, в популяции, где частота избыточной массы тела и ожирения у лиц 25-64 лет составляет 54-69% (а у женщин в нашем исследовании – 80%), корректно оценить вклад этого фактора риска очень сложно из-за невозможности подбора адекватной группы здоровых лиц.

Известно, что в основе ожирения лежит дисфункция жировой ткани, которая сопровождается нарушением липидного обмена и системным воспалением. Воспаление ассоциировано с повышенным уровнем провоспалительных цитокинов, усилением экспрессии ароматазы и увеличением экспрессии гена эстроген- $\alpha$ -зависимого рецептора. Повышается уровень циркулирующих адипокинов, эстрогенов и развивается инсулинорезистентность у лиц с ожирением и избыточной массой тела [20]. В условиях хронического воспаления наблюдается трансформация макрофагов в пенные клетки, когда при участии провоспалительных медиаторов изменяется липидный метаболизм и иммунный статус клеток. В активированных макрофагах происходит значительное увеличение синтеза липидов и накопление ХС [21].

Предшествует развитию дисфункции жировой ткани оксидативный стресс. Активные формы кислорода оказывают повреждающее действие на молекулу ДНК. Они индуцируют ковалентные сшивки молекул, что приводит к потере их функции, и вызывает дальнейшие биохимические нарушения по типу цепной реакции. Это приводит к двум вариантам исхода – к клеточной гибели (апоптозу) или к делению мутантной клетки. Кроме этого, происходит потеря поверхностных антигенов и вырабатываются вещества, подавляющие активность клеток-киллеров и макрофагов. Это является пусковым моментом начала развития опухоли [22].

У тучных пациентов часто снижены уровни антиоксидантной защиты, повышено содержание активных форм кислорода и азота. Возможно, что это связано с низким потреблением продуктов, богатых антиоксидантами (фрукты, овощи и бобовые) или с повышенной потребностью в этих веществах и сниженной физической активностью [23]. Эти люди подвержены оксидативному стрессу. Однако он может развиваться независимо от наличия избыточного количества белой жировой ткани под влиянием поведенческих и средовых факторов, а тучность не обязательно связана с появлением оксидативного стресса. Есть исследования, доказывающие, что повышение уровня физической активности, несмотря на высокое потребление жира в пищу и избыточную массу тела, снижает риск рака толстой кишки, простаты, легких и эндометрия [9].

Поэтому мы считаем, что связь между метаболическими факторами риска и раком существует, но полученные в популяционных исследованиях доказательства её направленности недостаточно убедительны, поскольку параметры, измеряемые простыми методами в скрининге, не всегда коррелируют с изменениями на клеточном уровне. Следует учесть, что возраст выявления рака в популяции Новосибирска (данные НИИ терапии СО РАМН, 2011 г.) составляет для мужчин 65 лет и для женщин 63,5 лет. Средняя продолжительность жизни у мужчин ниже – 61,9 лет (регистры НИИ терапии СО РАМН), поэтому до развития и выявления ЗНО доживают преимущественно те люди, ко-

торые имели в возрасте 25-64 лет (во время скрининга) биохимические, гемодинамические параметры и ИМТ более близкие к оптимальным, а те, кто имели показатели, превышающие нормальные, умерли раньше от других причин, в первую очередь от болезни сердечно-сосудистой системы. Поэтому рассматривать наличие факторов риска относительно шансов ЗНО следует в аспекте возможности дожития обследуемых до возраста выявления рака.

### Выводы

1. Исследование средних уровней липидов, полученных в скрининге 1983-95 гг., не выявило различий между контролем и группой лиц, у которых в дальнейшем появились злокачественные опухоли («случай ЗНО»), в том числе с учетом влияния вмешивающихся факторов.

2. В группе «случай ЗНО» во время скрининга 1983-95 гг. были найдены более низкие средние уровни САД, ДАД и ИМТ.

3. Частоты САГ, ДАГ и ожирения, найденные в скрининге, были ниже в группе «случай ЗНО», по сравнению с контрольной.

4. У лиц, которых при дальнейшем наблюдении выявлен рак легкого, в скрининге средняя величина ИМТ была ниже, чем в контрольной группе.

5. Относительный риск рака при дальнейшем 25-летнем наблюдении оказался ниже в верхних квартилях САД, ДАД и ИМТ, полученных на скрининге.

### Библиографический список

- Martin RM, Vatten L, Gunnell D, Romundstad P, Nilsen TI. Components of the metabolic syndrome and risk of prostate cancer: the HUNT 2 cohort, Norway. *Cancer Causes Control*. – 2009. – Sep; 20(7):1181-92.
- Robstahm TE, Aagnes B, Hjartaker A, Langseth H, Bray FI, Larsen IK. Body mass index, physical activity, and colorectal cancer by anatomical subsites: a systematic review and meta-analysis of cohort studies. *Eur J Cancer Prev*. – 2013. – Apr. 14.
- Boeing H. Obesity and cancer – The update 2013. *Best Pract Res Clin Endocrinol Metab*. – 2013. – Apr.;27(2):219-27.
- Никитин, Ю.П. Распространенность компонентов метаболического синдрома X в неорганизованной городской популяции (эпидемиологическое исследование) / Ю.П. Никитин, Г.Р. Казека, Г.И. Симонова // Кардиология. – 2001. – № 9.
- Bjorge T, Lukanova A, Jonsson H et al. Metabolic syndrome and breast cancer in the Me-Can (metabolic syndrome and cancer) project // *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*. – 2010. – Jul;19(7):1737-45.
- Bjorge T, Stocks T, Lukanova A et al. Metabolic syndrome and endometrial carcinoma // *Am J Epidemiol*. – 2010. – Apr. 15;171(8):892-902.
- Almquist M, Johansen D, Bjorge T et al. Metabolic factors and risk of thyroid cancer in the Metabolic syndrome and Cancer project (Me-Can). *Cancer Causes Control*. – 2011. – May;22(5):743-51.
- Martin RM, Vatten L, Gunnell D, Romundstad P. Blood pressure and risk of prostate cancer: Cohort Norway (CONOR). *Cancer Causes Control*. – 2010. – Mar.; 21(3):463-72.
- Pan SY, DesMeules M. Energy intake, physical activity, energy balance, and cancer: epidemiologic evidence. – 2009; 472:191-215.
- Renahan AG, Tyson M, Egger M, Heller RF, Zwahlen M. Body-mass index and incidence of cancer: a systematic review and meta-analysis of prospective observational studies. *Lancet*. – 2008. – Feb. 16;371(9612):569-78.
- Nakamura K, Hongo A, Kodama J, Hiramatsu Y. Fat accumulation in adipose tissues as a risk factor for the development of endometrial cancer // *Oncol Rep*. – 2011. – Apr. 13. doi: 10.3892/or.2011.1259.
- Benn M, Tybirk-Hansen A, Stender S, Frikke-Schmidt R, Nordestgaard BG. Low-density lipoprotein cholesterol and the risk of cancer: a mendelian randomization study // *J Natl Cancer Inst*. – 2011. – Mar. 16;103(6):508-19.
- Rodriguez C., Freedland S.J., Deka A. et al. Body mass index, weight change, and risk of prostate cancer in the Cancer Prevention Study II Nutrition Cohort // *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*. – 2007. – Jan.;16(1):63-9.
- Otake S., Takeda H., Suzuki Y. Association of visceral fat accumulation and plasma adiponectin with colorectal adenoma: evidence for participation of insulin resistance // *Clin.Cancer Res*. – 2005; 11: 3642-3646.
- Webb PM. Obesity and gynecologic cancer etiology and survival. *Am Soc Clin Oncol Educ Book*. – 2013;2013:222-8.
- Tafurt-Cardona Y, Jaramillo-Ruiz LD, Mucoz-Ordycyz W, Mucoz-Benitez SL, Sierra-Torres CH. High frequency of chromosome aberrations observed in lymphocytes in postmenopausal obese women. *Biomedica*. – 2012. – Sep.;32(3):344-54.
- Unger R.H. Lipotoxic diseases // *Annu Rev Med* 53:319–336. – 2002.
- Ahima R.S., Qi Y., Singhal N.S. et al. Brain Adipocytokine Action and Metabolic Regulation // *Diabetes* 55:S145-S154. – 2006.
- Kahn B.B., Alquier T., Carling D., Hardie D.G. AMP-activated protein kinase: ancient energy gauge provides clues to modern understanding of metabolism // *Cell Metab* 1:15–25. – 2005.
- Iyengar NM, Hudis CA, Dannenberg AJ. Obesity and inflammation. *Am Soc Clin Oncol Educ Book*. – 2013:46-51.
- Душкин, М.И. Макрофаги и атеросклероз: патофизиологические и терапевтические аспекты // Бюллетень СО РАМН. – 2006. – № 2(120).
- Липиды и рак. Очерки липидологии онкологического процесса / М.Г. Акимов [и др.]; под ред. В.В. Безуглова и С.С. Коновалова. – СПб., 2009.
- Savini I, Catani MV, Evangelista D, Gasperi V, Avigliano L. Obesity-associated oxidative stress: strategies finalized to improve redox state. *Int J Mol Sci*. – 2013. – May 21;14(5):10497-538.

### Bibliography

- Martin RM, Vatten L, Gunnell D, Romundstad P, Nilsen TI. Components of the metabolic syndrome and risk of prostate cancer: the HUNT 2 cohort, Norway. *Cancer Causes Control*. – 2009. – Sep; 20(7):1181-92.
- Robstahm TE, Aagnes B, Hjartaker A, Langseth H, Bray FI, Larsen IK. Body mass index, physical activity, and colorectal cancer by anatomical subsites: a systematic review and meta-analysis of cohort studies. *Eur J Cancer Prev*. – 2013. – Apr. 14.
- Boeing H. Obesity and cancer – The update 2013. *Best Pract Res Clin Endocrinol Metab*. – 2013. – Apr.;27(2):219-27.
- Никитин, Ю.П. Распространенность компонентов метаболического синдрома X в неорганизованной городской популяции (эпидемиологическое исследование) / Ю.П. Никитин, Г.Р. Казека, Г.И. Симонова // Кардиология. – 2001. – № 9.
- Bjorge T, Lukanova A, Jonsson H et al. Metabolic syndrome and breast cancer in the Me-Can (metabolic syndrome and cancer) project // *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*. – 2010. – Jul;19(7):1737-45.
- Bjorge T, Stocks T, Lukanova A et al. Metabolic syndrome and endometrial carcinoma // *Am J Epidemiol*. – 2010. – Apr. 15;171(8):892-902.
- Almquist M, Johansen D, Bjorge T et al. Metabolic factors and risk of thyroid cancer in the Metabolic syndrome and Cancer project (Me-Can). *Cancer Causes Control*. – 2011. – May;22(5):743-51.

8. Martin RM, Vatten L, Gunnell D, Romundstad P. Blood pressure and risk of prostate cancer: Cohort Norway (CONOR). *Cancer Causes Control.* – 2010. – Mar.; 21(3):463-72.
9. Pan SY, DesMeules M. Energy intake, physical activity, energy balance, and cancer: epidemiologic evidence. – 2009; 472:191-215.
10. Renehan AG, Tyson M, Egger M, Heller RF, Zwahlen M. Body-mass index and incidence of cancer: a systematic review and meta-analysis of prospective observational studies. *Lancet.* – 2008. – Feb. 16;371(9612):569-78.
11. Nakamura K, Hongo A, Kodama J, Hiramatsu Y. Fat accumulation in adipose tissues as a risk factor for the development of endometrial cancer // *Oncol Rep.* – 2011. – Apr. 13. doi: 10.3892/or.2011.1259.
12. Benn M, Tybjrg-Hansen A, Stender S, Frikke-Schmidt R, Nordestgaard BG. Low-density lipoprotein cholesterol and the risk of cancer: a mendelian randomization study // *J Natl Cancer Inst.* – 2011. – Mar. 16;103(6):508-19.
13. Rodriguez C., Freedland S.J., DeKa A. et al. Body mass index, weight change, and risk of prostate cancer in the Cancer Prevention Study II Nutrition Cohort // *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev.* – 2007. – Jan.;16(1):63-9.
14. Otake S., Takeda H., Suzuki Y. Association of visceral fat accumulation and plasma adiponectin with colorectal adenoma: evidence for participation of insulin resistance // *Clin.Cancer Res.* – 2005; 11: 3642-36-46.
15. Webb PM. Obesity and gynecologic cancer etiology and survival. *Am Soc Clin Oncol Educ Book.* – 2013;2013:222-8.
16. Tafurt-Cardona Y, Jaramillo-Ruiz LD, Munoz-Ordonez W, Munoz-Benitez SL, Sierra-Torres CH. High frequency of chromosome aberrations observed in lymphocytes in postmenopausal obese women. *Biomedica.* – 2012. – Sep.;32(3):344-54.
17. Unger R.H. Lipotoxic diseases // *Annu Rev Med* 53:319–336. – 2002.
18. Ahima R.S., Qi Y., Singhal N.S. et al. Brain Adipocytokine Action and Metabolic Regulation // *Diabetes* 55:S145-S154. – 2006.
19. Kahn B.B., Alquier T., Carling D., Hardie D.G. AMP-activated protein kinase: ancient energy gauge provides clues to modern understanding of metabolism // *Cell Metab* 1:15–25. – 2005.
20. Iyengar NM, Hudis CA, Dannenberg AJ. Obesity and inflammation. *Am Soc Clin Oncol Educ Book.* – 2013:46-51.
21. Dushkin, M.I. Makrofagi i ateroskleroz: patofiziologicheskie i terapevticheskie aspekty // *Byulleten'j SO RAMN.* – 2006. – № 2(120).
22. Lipidii i rak. Oчерki lipidologii onkologicheskogo processa / M.G. Akimov [i dr.]; pod red. V.V. Bezuglova i S.S. Konovalova. – SPb., 2009.
23. Savini I, Catani MV, Evangelista D, Gasperi V, Avigliano L. Obesity-associated oxidative stress: strategies finalized to improve redox state. *Int J Mol Sci.* – 2013. – May 21;14(5):10497-538.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 616.89-008.441.13-036.3

*Pronin S.V., Chukhrova M.G., Kunfureva O.L., Pronin V.S. CARDIO-VASCULAR SYSTEM AND LATENT DRINKING AMONG DECREE PROFESSIONAL GROUPS.* Testing of the professional group (railway workers), of 469 men, aged  $31,5 \pm 7,6$  years. Among them, 45.8% of rail transport operator and 54.5% of assistant rail transport operator. It was revealed that the total number of persons with primary or the formed alcohol dependence in the studied group can reach 17.6%. Revealed the following effects of alcohol consumption among railway workers: reducing the adaptive capacity of the cardiovascular system and overweight. It is concluded that the effect of alcohol on the cardio – vascular system leads to a decrease in the level of professional competence in these specialties.

**Key words:** occupational medicine, latent alcohol consumption, occupational groups railroad, the cardiovascular system and alcohol.

**С.В. Пронин**, канд. мед. наук, психиатр-нарколог АНО НБ «Витар», г. Новосибирск, [svpronin@rambler.ru](mailto:svpronin@rambler.ru);  
**М.Г. Чухрова**, д-р мед.наук, в.н.с. НИИ терапии и профилактики СО РАМН, г. Новосибирск,  
 E-mail: [mga3@sibmail.ru](mailto:mga3@sibmail.ru); **О.Л. Кунфурева**, психолог, соискатель ФГБОУ ВПО НГПУ; **В.С. Пронин**, канд. мед. наук, с.н.с. НИИ терапии и профилактики СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: [svpronin@rambler.ru](mailto:svpronin@rambler.ru)

## СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТАЯ СИСТЕМА И ЛАТЕНТНОЕ ПОТРЕБЛЕНИЕ АЛКОГОЛЯ СРЕДИ ДЕКРЕТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Проведено тестирование профессиональной группы (работники железнодорожного транспорта) состоящей из 469 мужчин в возрасте  $31,5 \pm 7,6$  лет. Среди них 45,8% машинистов и 54,5% помощников машинистов. Выявлено, что общее количество лиц, имеющих начальную или сформировавшуюся зависимость от алкоголя, в обследованной группе может достигать 17,6%. Определены следующие последствия алкогольного потребления у железнодорожников: снижение адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы и избыточный вес. Делается вывод, что влияние алкоголя на сердечно-сосудистую систему приводит к снижению уровня профессиональной пригодности к данным специальностям.

**Ключевые слова:** медицина труда, латентное потребление алкоголя, профессиональные группы железнодорожников, сердечно-сосудистая система и алкоголь.

По официальным данным Госпотребнадзора, динамика общего потребления алкогольных напитков в России, начиная с 2000 г., имеет стабильно высокие показатели – до 15,8 л. на душу населения, соотносимые с четвертым местом в мире («впереди» Молдавия, Чехия, Венгрия) [1; 2]. На фоне высоко-го потребления алкогольных напитков отмечается рост смертности, преступлений, дорожного травматизма [3]. Существующий уровень потребления алкогольных напитков и связанные с этим негативные последствия в Российской Федерации считаются сверхвысокими, что требует усилий для снижения алкоголизации населения. Назрела необходимость усилить внимание к проблеме латентного алкоголизма среди различных профессиональных групп, в частности, среди работников железнодорожного транспорта.

**Эпидемиологический аспект.** Распространенность систематических потребителей алкоголя среди работников железно-

дорожного транспорта в Испании достигает 8,4% и выше, там же потребители наркотиков составляют 3,6% [4]. В Германии этот показатель по алкоголю составил 5,8%; в Бельгии – 9,5%. В целом потребление алкоголя и других психоактивных веществ (ПАВ) в Европейских странах среди работников транспорта может достигать 8,6% [5]. При этом выявление алкогольной и наркотической зависимости в 55,4% осуществляется врачами во время профилактических осмотров, психологами в 2,9%, менеджерами в 11,3%, работниками профсоюзов в 19,5%, самообращение в 9,4% и в 1,5% были другие источники информирования о состоянии работников [5].

**Стресс и профессия.** Необходимо учитывать, что управление подвижным составом на железнодорожном транспорте, работа локомотивных бригад сопряжена с постоянными стрессорными воздействиями. Несмотря на то, что лица, занятые в этих профессиях, проходят регулярное медицинское и психофизио-

Частотное распределение по группам риска и активности потребления алкоголя на основе классификации USDA/HHS Dietary Guidelines (2005)

Группы	Число дринок в сутки (для мужчин)	машинист		помощник машиниста		Всего	
		Абс.	в %	Абс.	в %	Абс.	в %
Нет приема	----	46	21%	85	32%	131	27%
Умеренные	1-2	43	20%	59	22%	102	21%
Контролирующие (частота приема 1-3 раза в месяц)	3-4	42	19%	38	14%	80	17%
Высокорисковые (A1) (частота приема 1 раз в неделю) и 3-4 дринка за один прием	> 4	27	12%	25	10%	52	11%
Высокорисковые (A2) (частота приема 2-3 раза в неделю) и более 5-ти дринок за раз	>7	30	14%	22	8%	52	11%
нет данных в анкете	----	29	13%	34	13%	63	13%
Итого		217	100	263	100	480	100

логическое освидетельствование, у них периодически выявляются отклонения со стороны сердечно-сосудистой системы, которые не укладываются в сложившиеся диагностические представления о данной патологии, и появляется насущная потребность учета влияния различных факторов, в т.ч. алкоголя и других ПАВ, которые могут усиливать риск заболеваний ССС среди этих лиц, и в целом влиять на их профпригодность.

*Сердечно-сосудистая патология и профессия.* В лонгитудинальном исследовании (Япония) – наблюдение в течение 10 лет – была отмечена взаимосвязь между частотой инсультов и типом работы на железной дороге, и она была выше в 2,2 раза у машинистов [6]. У лиц с сердечно-сосудистой патологией уровень наркологических заболеваний достаточно высок, по нашим данным, может достигать 25%, и при этом на долю алкоголизма приходится почти 90% [7]. Здесь есть и другая проблема – низкая или отсутствует совсем осведомленность врачей о наличии наркологической патологии у сердечнососудистых больных.

**Целью** исследования было выявление взаимосвязи между потреблением алкоголя и сердечно-сосудистой патологией среди декретированных профессиональных групп на примере работников железнодорожного транспорта.

**Дизайн исследования** – сплошное, открытое, проспективное, нерандомизированное. Исследование проведено в рамках диспансерного наблюдения. Анкетирование, опрос и анализ вариabельности сердечного ритма (BCP) по данным ЭКГ тестирования проведены среди 469 мужчин, средний возраст (M± SD) 31,5 ± 7,6 лет. Среди них 45,8% машинистов (возраст 34,0±7,0 лет; стаж работы 11,5 лет) и 54,5% помощников машинистов (29,18 ± 7,5 лет; стаж работы 5,5 лет). Число женатых и лиц состоящих в гражданском браке среди машинистов составило 86% (184 человека) и 57% среди помощников машиниста.

Для оценки степени зависимости от алкоголя наряду с критериями DSM-IV и ICD-X применялся тест CAGE (Ewing, 1984) [8]. Одна условная доза алкоголя (Drink) равна 50 мл 40%-го алкоголя, или 200 мл вина или 500 мл пива, и считается относительно безопасной с частотой приема 2-3 раза в месяц, за основу взяты критерии USDA/HHS Dietary Guidelines (2005) [9]. В обследованной выборке доза алкоголя в условных единицах (дринках) в случае его приема составляет в среднем 3,7 у.е. / сутки, (10,3 сигарет/сутки) у машинистов и 3,3 у.е. / сутки (12,7 сигарет / сутки) у помощников машинистов. При этом полностью исключался прием алкоголя за прошедший месяц 23,7 % машинистами и 36,4 % пом. машинистов. Применялись следующие градации для формирования групп сравнения в зависимости от частоты и количества употребляемого алкоголя: «умеренные» 1–2 дринка/сутки с частотой 1-3 раза/месяц отнесено 21 %. Контролирующие – 17%, где частота приема 1-3 раза/месяц и 3-4 дринка/сутки. Высокорисковые (группа A1) – 11 % с частотой приема 1 раз в неделю и 3-4 дринка за один прием. Высокорисковые (группа A2) – 11 % с частотой приема 2-3 раза в неделю и более 5-ти дринок за раз. В 13 % не было данных в анкетах по вопросу потребления алкоголя.

Адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы вычислялся по данным вариabельности сердечного ритма [10]. Также использовался тестовый опросник, который содержал 27 вопросов, в т.ч. по качеству сна, фиксировались органичные жалобы, учитывались возможные эффекты от самолечения и используемые медицинские препараты при болевой симптоматике, проводилась оценка зависимости от алкоголя, никотина и кофе, также учитывался гемодинамический отклик на лечение сердечно-сосудистой патологии, проводимой некоторым лицам цеховым терапевтом.

**Результаты.** По данным диспансерного тестирования работников железнодорожного транспорта, частота потребления и количество принятого алкоголя за прошедший месяц в среднем превышает безопасный диапазон нормы ВОЗ (таблице 1, 2). В таблице 2 выделены строки с группами, которые уже имеют определенные клинические проявления алкогольной зависимости (см. тест CAGE) и их общее количество может достигать 17,6% (75 человек). Обычно считается, что увеличивающийся риск алкоголь-взаимосвязанных проблем наблюдается у мужчин, которые потребляют более 5-ти дринок в день или > 15 в неделю. Для женщин это четыре дринка в день или более 8-ми в неделю [11].

Поэтому при использовании более «жестких» критериев оценки зависимости число лиц, отнесенных к группам A1 (N= 31, средний возраст 33,9±8,0; стаж работы 11,2±8,6) и в группе A2 – (N=14, средний возраст 33,6±6,6; стаж работы 11,4±7,5 (таблица 1) может возрасти до 22%.

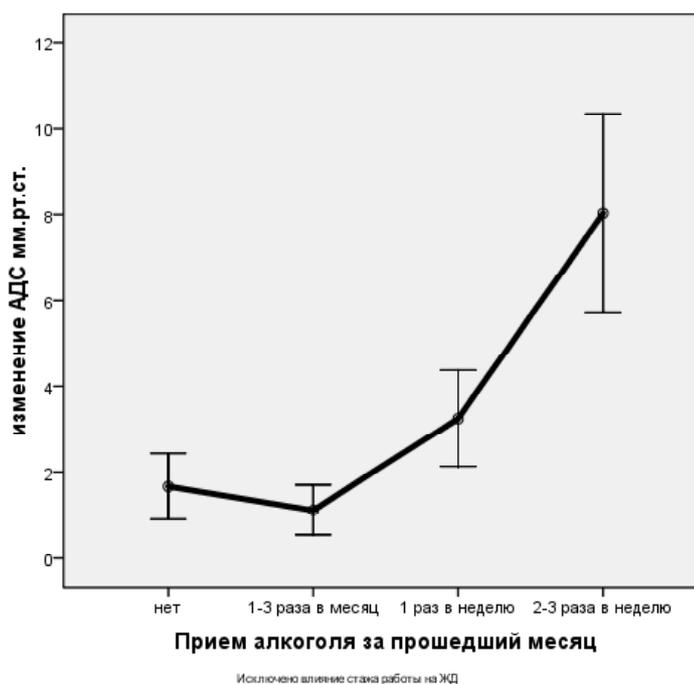
При анализе вариabельности сердечного ритма выявлено, что высококорисковое потребление алкоголя, которое выше по отношению к другим группам в **2,7 раза**, коррелирует со снижением и резким снижением потенциала сердечно-сосудистой системы (табл. 2). Резкое снижение наблюдается и у машинистов (9,9 дринок), и у помощников машиниста (8,8 дринка). Взаимосвязь снижения и резкого снижения адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы с высоким уровнем потребления алкоголя (от 2,6 – 3,5 до 9,9 дринок), выявлена в 45% случаев. Лица, отнесенные по адаптационному потенциалу сердечно-сосудистой системы к группе «резкое снижение» (3% – 12 чел.) нуждались в медицинской коррекции состояния. При этом 15% (63 чел.), отнесенных к группе «перенапряжение» имеют донологические состояния, которые могут привести к появлению сердечно-сосудистых проблем и заболеваний (гипертония).

Среди машинистов число лиц, отнесенных к группе с артериальной гипертонией, составляет 10,2% и 5,3% среди помощников машинистов. Как может влиять прием такого распространенного ПАВ, как алкоголь на состояние сердечно-сосудистой системы?

Отмечено, что при количестве потребляемого алкоголя равном 1- 3 у.е., также как и 4-6 у.е. риск повышения АД одинаков и возрастает в 1,9 раза. При дозировках алкоголя > 7 у.е. риск гипертонической реакции увеличивается в 3,5 раза (рис. 1). Поэтому входной контроль АД при допуске к работе позволяет вы-

Адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы, профессиональный стаж и количество эпизодически потребляемого алкоголя (дринков) в этих группах

Адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы	Машинист		П/машиниста		Итого	
	Стаж работы (лет)	Число дринок (у.е.)	Стаж работы (лет)	Число дринок (у.е.)	Стаж работы (лет)	Число дринок (у.е.)
норма	10,8	3,6	4,7	2,1	7,1	2,7
напряжение	10,7	3,4	5,0	3,0	7,3	3,2
перенапряжение	14,1	3,7	4,6	2,5	9,1	3,1
снижение	11,3	3,8	6,6	2,6	8,9	3,2
резкое снижение	11,0	<b>9,9</b>	4,4	5,7	9,0	<b>8,8</b>
Итоговое среднее значение	11,5	3,5	5,5	4,0	8,3	2,6



Исключено влияние стажа работы на ЖД

Рис.1 Взаимосвязь частоты приема алкоголя и возможный диапазон изменения систолического артериального давления (исключалось влияние стажа работы на ЖД)

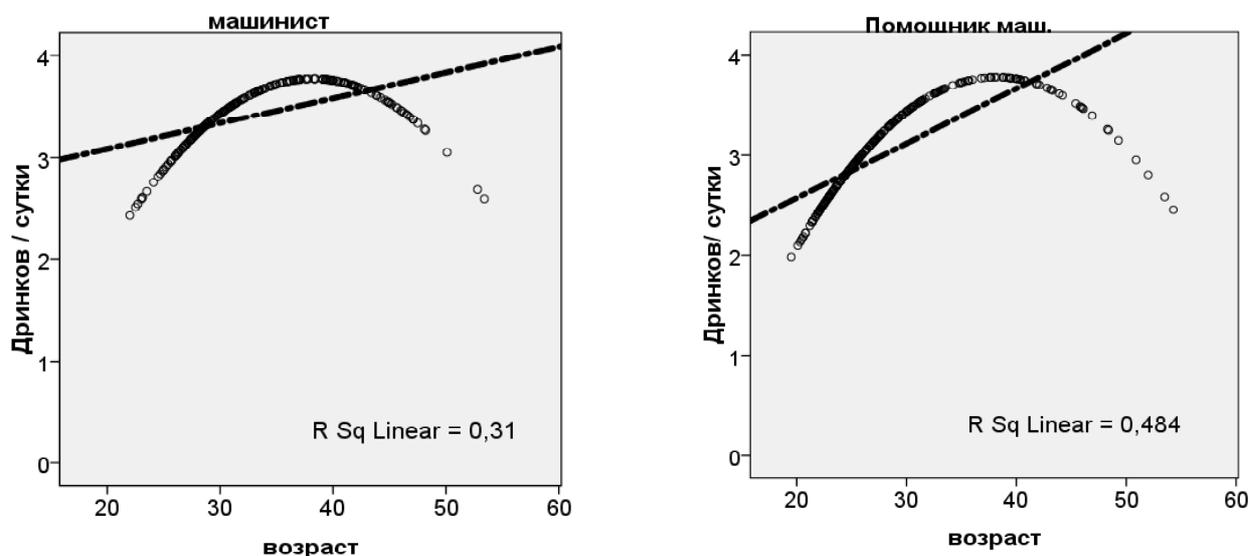


Рис.2. Интенсивность алкоголизации в зависимости от возраста испытуемых.

По рисункам можно заметить, что активность алкоголизации у помощников машинистов будет идти заметно быстрее – уровень возрастания (тренд) отмечен пунктирной прямой

влиять лиц, имеющих в т.ч. и токсические эффекты от предшествующего приема алкоголя или других ПАВ.

Среди лиц, которые занимаются спортом, выявлено, что прием алкоголя приводит к более заметным гипертоническим реакциям и, возможно, это связано с отсутствием достаточного самоконтроля за состоянием своего здоровья и оценки таких токсических воздействий. Возможный путь влияния на такую ситуацию – активизация деятельности кабинетов врачебного контроля для физкультурников.

У работников, проходивших диспансеризацию, имеющих семьи, отмечено отсутствие возрастания количества потребляемого алкоголя – его неконтролируемого приема и менее выражена вероятность токсического влияния на сердечно-сосудистую систему. Семейные ценности являются сдерживающим моментом предупреждающим прием ПАВ, и в целом поддержания более качественного здоровья.

Отмечена более выраженная тенденция возрастания количества принимаемого алкоголя в течение анализируемого периода (месяц) у помощников машинистов, которая может доходить до 4 у.е. и имеет зависимость от стажа работы (рис. 2). Влиять на формирование самоконтроля за своим здоровьем этого контингента, а это резерв для подготовки машинистов, можно, вводя систему жесткого контроля за трезвым поведением (исключая потребление никотина) уже на уровне железнодорожного колледжа.

Проведен анализ доминирующего типа регулирования сердечно-сосудистой системы. Выявлено, что в обследованном контингенте доминирующий тип регуляции ваготонический – 54-56% лиц, что отражает состояние функциональной напряженности гомеостатической деятельности организма, т.е. оказывает predisponирующее влияние на обмен веществ и его нарушения – атеросклероз, ожирение.

Так, избыточная масса тела отмечена у 55% машинистов и у 40% помощников машиниста. Среди машинистов 12,2% лиц (25 человек) требуют реабилитационной коррекции избыточной массы тела, а также 4,8% (12 человек) – помощников машиниста. Измененное пищевое поведение (переедание) является возможным компенсатором стресса – у этих лиц доминирует ваготоническое регулирование и соответственно, возрастает риск метаболических нарушений, атеросклеротических поражений ССС.

И, наконец, проведен анализ потребления алкоголя в связи с наличием жалоб или проблем со стороны различных органов и систем (состояние на диспансерном наблюдении). В целом 24% (20 человек) – которые отнесены к группам А1, А2 среди всех лиц (76 человек) отметили, что они в период проведения диспансерного обследования получали рекомендации или наблюдаются врачами различных специальностей, и одновременно продолжали прием алкоголя, что естественно может существенно влиять на эффективность получаемого лечения или реабилитации.

**Обсуждение результатов.** Таким образом, выявлена взаимосвязь между потреблением алкоголя и снижением адаптивного потенциала сердечно-сосудистой системы в профессиональной группе железнодорожников. При этом общее количество лиц, имеющих начальную (А1) или сформировавшуюся зависимость от алкоголя (А2), может достигать 17,6%, что в опре-

деленной степени будет влиять на сердечно-сосудистую систему, приводя к снижению уровня профпригодности к данным специальностям. Замечено, что в группе А2 высокая вероятность резкого снижения адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы, с необходимостью проведения медицинских коррекционных мероприятий. При этом лица, отнесенные к группам А1 – А2 зачастую обращаются с разными поводами к медикам, где ухудшение их общесоматического состояния в ассоциации с приемом алкоголя не принимается во внимание. Это не позволяет повысить эффективность медицинской коррекции болезненных состояний.

Одной из основных проблем алкоголизма, как заболевания, является феномен анозогнозии, проявляющийся в полном отрицании пациентом (к сожалению, и самими врачами) самого факта заболевания и связанных с ним нарушений здоровья, психической деятельности и социального статуса. Игнорирование феномена анозогнозии снижает результативность терапии. Больные, обращающиеся к врачам общей практики, цеховым терапевтам, часто отказываются от необходимой в ряде случаев консультации нарколога. В соответствии с законодательством об оказании психиатрической помощи, лица, не представляющие социальной опасности, принудительно не могут быть освидетельствованы. Справедливо, что диагноз алкоголизма является прерогативой наркологов и психиатров. Однако, учитывая широкое распространение наряду с алкоголизмом соматических алкогольных нарушений здоровья, часто опережающих классические проявления алкогольной зависимости, нужно учитывать хроническую алкогольную интоксикацию при постановке диагноза, которая может быть классифицирована под рубрикой Т51.0 – токсическое действие алкоголя (согласно МКБ – 10). Хроническая алкогольная интоксикация может быть результатом не только патологического влечения к алкоголю, но и злоупотребления алкоголем без зависимости, что не позволяет ставить знак равенства между состоянием хронической алкогольной интоксикации и алкоголизмом. Упоминание цеховым терапевтом в клиническом диагнозе состояния хронической алкогольной интоксикации не может служить упреком в гипердиагностике алкоголизма, но, в то же время, указывает на важный патогенетический фактор конкретного соматического заболевания.

**Заключение.** Установлена взаимосвязь между потреблением алкоголя и нарушением функций сердечно-сосудистой системы в профессиональной группе железнодорожников. Выявлены следующие последствия алкогольного потребления у машинистов и помощников машинистов: снижение адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы и избыточный вес. Все это диктует необходимость выработки новых стратегий, направленных на совершенствование системы диспансерного и входного производственного контроля, с постановкой цели полного отказа от приема алкоголя и других ПАВ работниками локомотивных бригад. Необходимо активное проведение профилактических мероприятий, формирующих негативное отношение к психоактивным веществам (алкоголь, никотин и т.п.), начиная уже с железнодорожных колледжей. Важно и преодоление у врачей своеобразной диагностической «анозогнозии» алкогольных поражений сердечно-сосудистой системы и возможной взаимосвязи нарушенных соматических функций с последствиями приема алкоголя и других ПАВ.

#### Библиографический список

1. Герасименко, Н.А. // РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ. – 2009. – № 4.
2. Список стран по потреблению алкоголя на человека [Э/р]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
3. Говорин, Н.В. Алкогольный фактор в криминальной агрессии и аутоагрессии / Н.В. Говорин, А.В. Сахаров, А.С. Гаймоленко // Алкогольный фактор в криминальной агрессии и аутоагрессии. – Томск, 2009.
4. Detection methods of the drug-addiction and alcoholism treatment programme of the Spanish National Railway Company (RENFE) / Cabrero E. et al // Med Lav. – 2003. – Jul-Aug;94(4):364-73.
5. Verstraete A.G., Pierce A. Workplace Drug Testing in Europa. // Forensic Sci. Int. – 2001. – 121 (12); 2-6
6. Murata K, Nogawa K, Suwazono Y. The relationship between job type and development of cerebral stroke in a large, longitudinal cohort study of workers in a railway company in Japan / K. Murata, K. Nogawa, Y. Suwazono // Atherosclerosis. – 2013. – Jul;229(1):217-21. doi: 10.1016/j.atherosclerosis.2013.04.013. Epub 2013. – Apr. 18.
7. Медведев, А.С. Патофизиология алкоголизма и патогенетические подходы к его лечению / А.С. Медведев, М.Г. Чухрова. – Минск, 2011.
8. Ewing, J.A. Detecting alcoholism. The CAGE Questionnaire // JAMA. – 1984. – Vol. 14.
9. Standard drink /From Wikipedia, the free encyclopedia [Э/р]. – Р/д: [http://en.wikipedia.org/wiki/Standard\\_drink](http://en.wikipedia.org/wiki/Standard_drink)
10. Heart rate variability. Standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use // Europ Heart J. – 1996; 17.
11. Morse RM, Flavin DK (August 1992). «The definition of alcoholism. The Joint Committee of the National Council on Alcoholism and Drug Dependence and the American Society of Addiction Medicine to Study the Definition and Criteria for the Diagnosis of Alcoholism» // JAMA : the journal of the American Medical Association 268 (8): 1012-4.

## Bibliography

1. Gerasimenko, N.A. // ROSSIYJSKAYA FEDERACIYA. – 2009. – № 4.
2. Spisok stran po potrebleniyu alkogolya na cheloveka [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
3. Govorin, N.V. Alkogoljnihy faktor v kriminalnojy agressii i autoagressii / N.V. Govorin, A.V. Sakharov, A.S. Gayjmolenko // Alkogoljnihy faktor v kriminalnojy agressii i autoagressii. – Tomsk, 2009.
4. Detection methods of the drug-addiction and alcoholism treatment programme of the Spanish National Railway Company (RENFE) / Cabrero E. et al. // Med Lav. – 2003. – Jul-Aug;94(4):364-73.
5. Verstraete A.G., Pierce A. Workplace Drug Testing in Europa. // Forensic Sci. Int. – 2001. – 121 (12); 2-6
6. Murata K, Nogawa K, Suwazono Y. The relationship between job type and development of cerebral stroke in a large, longitudinal cohort study ofworkers in a railway company in Japan / K. Murata, K. Nogawa, Y. Suwazono // Atherosclerosis. – 2013. – Jul;229(1):217-21. doi: 10.1016/j.atherosclerosis.2013.04.013. Epub 2013. – Apr. 18.
7. Medvedev, A.S. Patofiziologiya alkogolizma i patogeneticheskie podkhodih k ego lecheniyu / A.S. Medvedev, M.G. Chukhrova. – Minsk, 2011.
8. Ewing, J.A. Detecting alcoholism. The CAGE Qwestionnaire // JAMA. – 1984. – Vol. 14.
9. Standard drink /From Wikipedia, the free encyclopedia [Eh/r]. – R/d: [http://en.wikipedia.org/wiki/Standard\\_drink](http://en.wikipedia.org/wiki/Standard_drink)
10. Heart rate variability. Standarts of measurement, physiologicalinterpretation, and clinical use // Europ Heart J. – 1996; 17.
11. Morse RM, Flavin DK (August 1992). «The definition of alcoholism. The Joint Committee of the National Council on Alcoholism and Drug Dependence and the American Society of Addiction Medicine to Study the Definition and Criteria for the Diagnosis of Alcoholism» // JAMA : the journal of the American Medical Association 268 (8): 1012-4.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 616-06: 613.62:616-082]: 616.72

*Cheprasova M.I.* **HEMOSTATIC SYSTEM IN PATIENTS PROFESSIONALLY CAUSED NEUROPATHY.** In patients with poly-and mononeuropathy resulting functional surge investigate the features of hemostasis. Shows a tendency towards increased platelet aggregation.

**Key words:** professional and poly-mononeuropathies, microcirculation, hemostasis system.

*M.I. Чепрасова, врач-невролог ГБУЗ НСО ГКБ № 2, г. Новосибирск, E-mail: cheprasova-m@yandex.ru*

## СИСТЕМА ГЕМОСТАЗА У БОЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫМИ НЕВРОПАТИЯМИ

У больных с поли- и мононевропатиями в результате функционального перенапряжения исследованы особенности гемостаза. Показана тенденция к формированию повышенной агрегации тромбоцитов.

**Ключевые слова:** профессиональные поли- и мононевропатии, микроциркуляция, система гемостаза.

Поли- и мононевропатии, связанные с длительным профессионально обусловленным физическим напряжением, поражают лиц наиболее работоспособного возраста, отличаются затяжным клиническим течением, что влечет за собой ухудшение качества жизни больных и значительные экономические затраты. Данная патология в 15-20% случаев приводит к стойкой утрате трудоспособности и придает борьбе с производственно обусловленными заболеваниями периферической нервной системы не только медицинское, но и социальное значение [1]. Как показывают наши исследования, у больных профессиональными моно- и полиневропатиями имеют место тяжелые нарушения микроциркуляции, патогенетически связанные с эндотелиальной и вегетативной дисфункцией, замедлением кровотока [2]. Эти условия провоцируют усиление агрегационной функции тромбоцитов, вызывают «гемореологическую окклюзию» микрососудов (Т.М. Сухаревская и соавт.) [3], что в свою очередь вызывает прогрессирование нарушений микроциркуляции. Вместе с тем, у пациентов с поли- и мононевропатиями до настоящего времени практически не изучены особенности системного гемостаза, которые необходимо учитывать при планировании подходов к лечению.

**Целью** исследования было изучение особенностей системного гемостаза у больных поли- и мононевропатиями, обусловленными физическим перенапряжением.

**Объект и методы исследования.** На базе отделения профессиональной патологии клинической больницы и кафедры госпитальной терапии и профессиональных болезней педиатрического факультета НГМУ проведено когортное открытое сравнительное клиническое исследование, программа и протокол которого одобрены этическим комитетом ГБОУ ВПО НГМУ. Критериями включения в исследование был клинически установленный диагноз патологии периферической нервной системы с поражением плечевого сплетения от воздействия фактора перенапряжения – невропатия, без сопутствующей соматической патологии. Профессиональный состав обследованного контингента был следующий: шлифовщики, слесари-сборщики и слесари механосборочных работ предприятия самолетостроения.

Всего под наблюдением с их информированного согласия находились 46 больных, мужчины, в возрасте 39-62 года ( $53,15 \pm 1,43$  лет), и контрольная группа из 40 практически здоровых лиц, мужчины, добровольно согласившиеся на обследование, лица умственного труда.

В исследование не включались лица с клиническими признаками: недостаточности кровообращения III и IV функциональных классов, венозной и почечной недостаточности, с алкогольной или наркотической зависимостью, нестабильной стенокардией, неконтролируемой артериальной гипертензией, сахарным диабетом, патологией щитовидной железы, перенесшие инфаркт миокарда, нарушение мозгового кровообращения, ХОБЛ тяжелого и крайне тяжелого течения.

Систему гемостаза исследовали в лаборатории гемостаза медико-консультативного центра НГМУ с использованием наборов и реагентов фирмы «Технология-стандарт», Барнаул и НПФ «Ренам», Москва. Спонтанная агрегация тромбоцитов в крови измерялась по методу Тарасовой Н. И. (1980). Определение агрегационной активности тромбоцитов проводилось на агрегометрах (лазерный анализатор микрочастиц «ЛАСКА-Био», НПФ «Люмекс», Санкт-Петербург (Россия), Chrono Log (USA) под действием индукторов агрегации – АДФ (конечная концентрация  $1 \cdot 10^{-5}$ М), адреналина (конечная концентрация 10 мкг/мл), тромбина (активностью 1,0–1,5 NIH Ед/мл), растворимого фибрина – фибрин-мономеров (конечная концентрация – 2,4 мкг/мл), коллагена (конечная концентрация 20 мг/мл), ристомидина (конечная концентрация – 0,17 мкг/мл).

**Результаты.** В обследованных группах определены средние значения показателей сосудисто-тромбоцитарного гемостаза (табл. 1.). У больных невропатией количество тромбоцитов в мазке капиллярной крови составило  $238,5 \pm 15,8$  тыс./мкл, в контрольной группе –  $248,6 \pm 13,7$  тыс./мкл. Различия недостоверны. Суммарная реакция высвобождения, характеризующая общие факторы активности тромбоцитов, в том числе протромбогенные свойства, в группе больных невропатиями на 22,6 % выше, чем в группе контроля ( $p < 0,05$ ). Спонтанная агрегация тромбоцитов выше контрольного значения на 25,3 % и составила  $33,6 \pm 1,3$  % ( $p < 0,05$ ).

Таблица 1  
Показатели контактной активности тромбоцитов  
у больных невротиями

Показатели	Контроль	невротия
Количество тромбоцитов в мазке, тыс./мкл	248,6 ± 13,7	238,5 ± 15,8
Суммарная реакция высвобождения, %	100,2 ± 3,3	122,9 ± 3,4*
Фактор Виллебранда в плазме, %	90,8 ± 3,5	137,6 ± 3,1*
Спонтанная агрегация тромбоцитов, %	25,92 ± 1,2	33,6 ± 1,3*
Коллаген-агрегация, %	90,8 ± 3,4	127,3 ± 3,5*
Агрегация с нативным фибрином, %	55,6 ± 1,6	77,9 ± 1,4*
АДФ-агрегация, %	91,5 ± 3,7	125,8 ± 2,5*
Адреналин-агрегация, %	97,6 ± 2,5	123,5 ± 2,5*
Тромбин-агрегация, %	97,3 ± 2,7	106,4 ± 2,3
Ристомицин-агрегация, %	82,5 ± 2,3	105,4 ± 2,3*

Примечание: \* обозначены величины, достоверно отличающиеся от показателей контроля,  $p < 0,05$

В группе больных невротиями коллаген-агрегация выше в 1,40 ( $p < 0,05$ ). Гиперагрегация на фибрин-индукторе характеризовалась также усилением в группе больных, по сравнению с контролем, в 1,40 раза ( $p < 0,05$ ).

Результаты изучения тромбоцитарно-сосудистого гемостаза с оценкой мембранной активации тромбоцитов представлены в табл. 1. В контрольной группе агрегация с различными индукторами, отражающими в основном, мембранные механизмы активации, имела следующие значения: индуцированная АДФ-агрегация составила 91,5 ± 3,7 %, а адреналин-агрегация – 97,6 ± 2,5 %. У больных невротиями индуцированная агрегация тромбоцитов, в частности, АДФ-агрегация, составила 125,8 ± 2,5 %, что отличается от контроля в 1,37 раза ( $p < 0,05$ ). Уровень агрегации с адреналином был также выше контрольного значения в 1,27 раза и составил в среднем по группе 123,5 ± 2,5 % ( $p < 0,05$ ).

#### Библиографический список

1. Шпагина, Л.А. Клиника, диагностика, лечение, ВТЭ основных форм профессиональных заболеваний: учеб.-метод. пособие для врачей / Л.А. Шпагина, Л.Ю. Зюбина, С.В. Третьяков, О.Н. Герасименко. – Новосибирск, 2006.
2. Чепрасова, М.И. Нарушения микроциркуляции при вегетативно-сенсорных полиневротиях от воздействия фактора перенапряжения // Мир науки, культуры, образования: междунар. науч. журнал. – 2013. – № 3(40).
3. Сухаревская, Т.М. Микроангио- и висцеропатии при вибрационной болезни / Т.М. Сухаревская, А.В. Ефремов, Г.И. Непомнящих [и др.]. – НГМА. МЗРФ, ИРП и ПМ СО РАМН, НИИГ МЗ РФ, 2000.

#### Bibliography

1. Shpagina, L.A. Klinika, diagnostika, lechenie, VTEh osnovnihkh form professional'nykh zabollevaniy: ucheb.-metod. posobie dlya vrachej / L.A. Shpagina, L.Yu. Zyubina, S.V. Tret'yakov, O.N. Gerasimenko. – Novosibirsk, 2006.
2. Cheprasova, M.I. Narusheniya mikrotsirkulyacii pri vegetativno-sensornihkh polinevropatiyakh ot vozdeystviya faktora perenapryazheniya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya: mezhdunar. nauch. zhurnal. – 2013. – № 3(40).
3. Sukharevskaya, T.M. Mikroangio- i visceropatii pri vibracionnoy bolezni / T.M. Sukharevskaya, A.V. Efremov, G.I. Nepomnyathikh [i dr.]. – NGMA. MZRF, IRP i PM SO RAMN, NIIG MZ RF, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

Как видно из результатов оценки мембранных механизмов сосудисто-тромбоцитарного гемостаза, в группе больных невротиями была выражена индуцированная АДФ и адреналином агрегация в отличие от контроля, что вероятно, связано с преимущественным усилением мембранной активации тромбоцитов и усилением внутриклеточного синтеза эндогенных проагрегантов (Thompson G., 1999) [3], что можно считать проявлением состояния хронического перенапряжения и дезадаптации.

С учетом полученных изменений в мембранной активации тромбоцитов, можно предположить о наличии имеющихся изменений во внутриклеточной активации тромбоцитов, в связи с чем интересным представлялось изучение состояния внутриклеточной и внутрисосудистой активации тромбоцитов по данным индуцированной тромбином и ристомицином агрегации тромбоцитов у больных невротиями по сравнению с контролем.

В контрольной группе определены средние значения индуцированной тромбином агрегации тромбоцитов и данная величина составила 97,3±2,7 % и индуцированной ристомицином агрегации тромбоцитов— 82,49 ± 2,3 %.

В группе у больных с невротиями показатель тромбин-агрегации в среднем по группе составил – 106,4 ± 2,3%, что не достоверно отличалось от контрольного уровня. Величина индуцированной ристомицином агрегации тромбоцитов составила – 105,4 ± 2,3%, что в 1,28 раза выше контроля ( $p < 0,05$ ).

Итак, в группах больных невротиями увеличение агрегационной функции тромбоцитов обнаружено практически на всех используемых в стандартных разведениях физиологических индукторах агрегации (АДФ, адреналин, коллаген, тромбин) по сравнению с контролем ( $p < 0,05$ ). Кроме того, аналогичный сдвиг выявлен и при применении нефизиологического агониста агрегации – ристомицина/ристоцетина. Усиление генерации фактора Виллебранда свидетельствует об активации внутрисосудистого свертывания, нарастании протромбогенных факторов свертывания, преимущественно мембранных механизмах свертывания.

Таким образом, у больных невротиями определены нарушения сосудисто-тромбоцитарного гемостаза, уточнены механизмы активации тромбоцитов и свертывания крови. Полученные данные свидетельствуют о системных нарушениях, о сочетанной патологии профессионального генеза, в которой поли- и мононевротии выступают как отдельный симптом общесоматического синдрома, что заставляет пересмотреть терапевтические подходы.

# Раздел 9

## ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 330.342

*Avilova O.G., Gerasimenko T.V. Naumov R.Yu. PROBLEM OF DEFINITION OF ESSENCE AND STATE SIGNS.* In article some modern actual problems of scientific and philosophical understanding of the state reveal: the general definition, essence of the state and state signs in narrow and broad meanings.

**Key words:** concepts, state, state signs, essence of the state.

**О.Г. Авилова**, канд. юрид. наук, доц. каф. теории и истории государства и права Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул; **Т.В. Герасименко**, канд. юрид. наук, проф. каф. конституции административного права Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул;

**Р.Ю. Наумов**, ст. преп. каф. гуманитарных дисциплин АФ Московского гос. университета культуры и искусств, г. Москва, E-mail: avilova-oksana@rambler.ru

### ПРОБЛЕМА ОТРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ И ПРИЗНАКОВ ГОСУДАРСТВА

В статье раскрываются некоторые современные актуальные проблемы научно-философского понимания государства: общего определения, сущности государства и признаков государства в узком и широком смысле.

**Ключевые слова:** понятия, государство, признаки государства, сущность государства.

Как известно, проблема понимания сущности и содержания является одной из ключевых в общем социологическом знании – начиная от конкретно-научных исследований в области археологии, культурологии, политологии, правоведения и вплоть до социально-философских и общеполитических работ. Понятие государства оказывается ключевым при рассмотрении социально-экономического, социокультурных, политико-правовых, национально-демографических и др. основ общества. Несмотря на очень большие и разнообразные пласты исследований в данной гносеологической области, до сих пор проблема государства остается не разрешенной в научно-философском знании, что в частности, влечет за собой разнообразие практических решений государственного уровня, ведущих как к достижению баланса общественной жизни, так и к мощным конфликтам в ряде сфер общественной жизни.

Поэтому проблема государства до сих пор остается важной теоретической, практической и аксиологической проблемой. В данной статье мы остановимся лишь на небольшом круге вопросов, касающихся данной проблемы: определения и признаков государства в их более узком и, напротив, более широком понимании. Особое внимание данным вопросам уделяется в теории государства и права, в политологии и в социальной философии в трудах таких специалистов, как С.С. Алексеев, М.В. Астахов, М.А. Аржанов, И.А. Василенко, А.Б. Венгеров, И.Ю. Козлихин, Л.Е. Гринин, Т.В. Кашанина, Н.Н. Крадин, М.Р. Кулиев, А.В. Малько, М.Н. Марченко, О.В. Мартышин, Н.И. Матузов, Н. Неновски, В.С. Нерсисянц, А.В. Одинцова, О.А. Омельченко, С.П. Перегудов, А.С. Пиголкин, В.Д. Попков, Р.А. Ромашов, Ю.И. Семенов, Ф.Н. Фаткуллин, З.М. Черниловский и ряда др. исследователей. Например, в теории государства и права до сих пор господствуют два разных подхода к пониманию государства, которые условно обозначаются как аппаратный (государство как аппарат насилия) и социологический (государство как сфера общесоциального управления) [1]. В целом многообразие определений данной категории также располагается в указанном гносеологическом пространстве.

Так, все множество определений понятия «государство» мы можем условно разделить на несколько групп.

Во-первых, понимание государства как союза людей, как сообщества (Аристотель, Гуго Гроций, Б. Чичерин и др.). Подобному пониманию соответствует и такое определение: «государство... есть не что иное, как родина, оформленная и объединенная публичным правом, множество людей, связанных общностью духовной судьбы и живших в единство на почве духовной культуры и правосознания» [2, с. 258].

Во-вторых, это понимание государства как механизма, машины, орудия (В.И. Ленин, А.Н. Радищев и др.). Французские политологи Б. Бади и П. Бирнбаум сегодня рассматривают государство как машину власти вместе с находящимися у нее в услужении гражданскими чиновниками и вооруженными силами.

В-третьих, это отождествление государства с аппаратом государства, свойственное западной политологии. Например, П. Пернталер рассматривает государство как систему, управляющую обществом, как особый аппарат, выделившийся из общества.

Ряд современных исследователей придерживается мысли о том, что *государство* представляет собой высокоразвитую форму организации совместной жизни людей на определенной территории.

Вместе с тем, примем и взгляд на государство, предложенный в XIX веке польско-австрийским социологом Л. Гумпловичем в его работе «Общее учение о государстве», в разработанной им теории насилия, согласно которой: *государство* – это естественно возникшая организация властвования, предназначенная для охраны определенного правопорядка.

Сущность современного государства, как отмечал еще Б.А. Кистяковский, состоит в закреплении и отстаивании социальных интересов людей, что становится возможным посредством деятельности специального органа, управляющего обществом. Этим органом и является государство.

Следует особо подчеркнуть, что взгляды на государство могут отражать его исторически противоречивый характер, ко-

торый реально проявляется в разное историческое время в развитии общества – *конфликтотогенный* (когда государство становится по сути антагонистическим) и *оптимотогенный* (когда оно стоит на страже интересов большинства населения страны и гарантирует социальную стабильность).

В частности, марксистский подход отражает первую сторону сущности государства в предрезисные и кризисные периоды его существования: «*Государство* есть машина для угнетения одного класса другим, машина, чтобы держать в повиновении одному классу прочие подчиненные классы» (В.И. Ленин) [5, с. 75]. А далее, нижеисследующее определение отражает вторую стабилизирующую сторону в существовании государства: «*Государство* – это особая организация власти, располагающая специальным аппаратом управления и принуждения, которая, отражая и согласовывая интересы различных слоев населения, руководит обществом на основе социального компромисса» (А.С. Пиголкин) [3]. Государство, таким образом, является системно организованным органом на обширной территории, призванным корректировать исторический процесс, устраняя искусственные препятствия на его пути. Это не только система учреждений, но и союз свободных лиц. По мнению С. Франка, государство возникает позднее общества, так как требуется особый «творческий» процесс, чтобы стихийное органическое многоединство общества оформилось в государственное единство, выделило из себя орган, который мог бы осуществлять планомерное общественное строительство. Указанную двойственность, внутреннюю противоречивость в существовании государства отметили еще К. Маркс и Ф. Энгельс. Согласно им, деятельность государства «...охватывает два момента: и выполнение общих дел, вытекающих из природы всякого общества, и специфические функции, вытекающие из противоположности между правительством и народными массами» [6, с. 422].

Обычно в определениях понятия государства в той или иной мере отражаются его общие *признаки*, по которым можно отличить данную социальную реальность от других, аналогичных ей.

Основными признаками существования любого государства в настоящее время считаются: 1. Территориальная организация населения. 2. Собственно население государства, субъектная составляющая данного феномена, без которой территория превращается в пустое содержание. 3. Публичная (государственная) власть. 4. Налоговая система для содержания госаппарата. 5. Государственный суверенитет (в условиях постоянного взаимодействия разнообразных государств и других общностей, например, ТНК). 6. Неразрывная связь государства и права.

Кроме того, существуют и более подробные, *расширительные* подходы к рассмотрению признаков государства. В том числе, расширение важных признаков государства характерно для его развитых форм в условиях XX–XXI вв. Сюда мы можем отнести следующие признаки:

1. Территория, объединяющая государство и отделенная от других обществ государственной границей.

2. Население данной территории (государство объединяет своей властью и защитой всех людей, населяющих его территорию, независимо от принадлежности к какому-либо роду, племени, учреждению; в процессе становления первых государств территориальное деление населения, начавшееся в процессе общественного разделения труда, превращается в административно-территориальное; на этом фоне возникает новый общественный институт – подданство или гражданство).

3. Государственный язык – как язык межнационального общения, субъектная и информационная основа осуществления всех общественных, в том числе, политико-правовых, отношений в государстве.

4. Публичная власть, выделенная из общества и не совпадающая с населением страны (государство обязательно обладает аппаратом управления, принуждения, правосудия, ибо публичная власть – это чиновники, армия, полиция, суды, а также тюрьмы и другие учреждения).

5. Наличие собственности в широких государственных масштабах, в разных формах, главные из которых – частная и общественная (собственность как потенциальная и движущая сила, как ресурс, государственная казна и т.п.)

6. Система налогов, податей, займов (выступает основной доходной частью бюджета любого государства, необходима для проведения определенной политики и содержания государственного аппарата, людей, не производящих материальных ценностей и занятых только управленческой деятельностью).

7. Право как свод законов, по которым живет государство (государство не может существовать без права, так как последнее юридически оформляет государственную власть и тем самым делает ее легитимной, определяет юридические рамки и формы осуществления функций государства и т.п.).

8. Наличие политического руководства (госаппарата управления): президент (правительство), парламент, суд и др. Наличие принципа разделения властей по их государствообразующим функциям.

9. Монополия на правотворчество (издает законы, подзаконные акты, создает юридические прецеденты, санкционирует обычаи, трансформируя их в юридические правила поведения).

10. Монополия на легальное применение силы, физического принуждения (возможность лишить граждан высших ценностей, каковыми являются жизнь и свобода, определяет особую действительность государственной власти).

11. Устойчивые правовые связи с населением, проживающим на его территории (институты гражданства, подданства субъектов государства).

12. Организационные документы политико-правового, хозяйственного, социально-культурного характера (в них изложены цель создания и задачи государства в разных сферах жизнедеятельности людей): конституция, военная доктрина, законодательство и пр.

13. Управление и планирование в разных сферах жизнедеятельности социума: в нормировании жизни общества (система права), в государственной (политической и внешнеполитической) деятельности, в хозяйственной деятельности (экономике, народном хозяйстве), собственной денежной системы, налоговых сборов.

14. Учет, контроль, распределение по труду в масштабах общества (по В.И. Ленину).

15. Обладание определенными материальными средствами для проведения своей политики (государственной собственностью, бюджетом, валютой и т.п.).

16. Монополия на официальное представительство всего общества (никакая иная структура не вправе представлять всю страну).

17. Суверенитет (присущее государству верховенство на своей территории и независимость в международных отношениях). В обществе власть может существовать в разных видах: партийная, семейная, религиозная и т.п. Однако властью, решения которой обязательны для всех граждан, организаций и учреждений, обладает лишь государство, которое осуществляет свою высшую власть в пределах собственных границ. При этом имеет место верховенство государственной власти. Государственный суверенитет включает такие основополагающие принципы, как единство и неделимость территории, неприкосновенность территориальных границ и невмешательство во внутренние дела. Если какое бы то ни было иностранное государство или внешняя сила нарушает границы данного государства или заставляет его принять то или иное решение, не отвечающее национальным интересам его народа, то говорят о нарушении его суверенитета. А это явный признак слабости данного государства и его неспособности обеспечить собственный суверенитет и национально-государственные интересы. Понятие «суверенитет» имеет для государства такое же значение, что и понятие «права и свободы» для человека.

18. Наличие подчиненных организаций в виде иерархии государственной власти (правительственных, региональных и пр.).

19. Государственные символы – герб, флаг, гимн и т.п. Символы государства призваны обозначать носителей государственной власти, принадлежность чего-либо к государству. Например, на чужих территориях флаги вывешиваются на зданиях, а также в местах, где проводятся международные конференции, символизируя присутствие на них официальных представителей соответствующего государства.

20. Единство политико-правовой основы государства как его сложного структурно-функционального содержания, где право в наибольшей степени определяет структурный аспект (принцип построения системы), а политика – динамический (функциональный и полифункциональный) аспект государственной жизни.

В целом, завершая анализ понятия, сущности и признаков государства, представленный в трудах различных ученых и обобщая собственное мнение по данному вопросу, мы можем сказать, что бытие государства многослойно, многоаспектно. Данный феномен – порождение многопричинное, следовательно,

полифункциональное. Каждое отдельное государство (а их в истории и современности насчитываются сотни) возникает и существует в процессах многообразного взаимодействия природно-климатических, социально-культурных, исторических, субъектных и аксиологических факторов. С гносеологических

позиций проблема государства до сих пор остается открытой и важной как в теоретическом, так и в практическом отношении, поскольку от ее решения во многом зависит разработка научно-обоснованных стратегий существования современного общества на макроуровне собственного бытия.

#### Библиографический список

1. Алексеев, Н.Н. Основы философии права. – СПб., 1997; Афанасьев, В.Г. Научное управление обществом: опыт системного исследования. – М., 1975; Венгеров, А.Б. Теория государства и права. – М., 2000; Теория государства и права / под ред. М.Н. Марченко. – М., 2004; Ромашов, Р.А. Теория права и государства. – СПб., 2003; Фаткуллин, Ф.Ф. Проблемы теории государства, – Казань, 2007; Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова – М., 2004; Философский энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М., 2004; и др.
2. Ильин, И.А. Путь к очевидности. – М., 1993.
3. Теория государства и права / под ред. А.С. Пиголкина. – М., 2003.
4. Савельев, А.О. Богдане Александровиче Кистяковском // Наше наследие. – 1990. – № 14; Голосенко, И.А. История русской социологии XIX-XX вв. – М., 1995.
5. Ленин, В.И. О государстве. – М., 1964.
6. Маркс, К. Процесс капиталистического производства, взятый в целом / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1974.

#### Bibliography

1. Alekseev, N.N. Osnovih filosofii prava. – SPb., 1997; Afanasjev, V.G. Nauchnoe upravlenie obshchestvom: opit sistemnogo issledovaniya. – M., 1975; Vengerov, A.B. Teoriya gosudarstva i prava. – M., 2000; Teoriya gosudarstva i prava / pod red. M.N. Marchenko. – M., 2004; Romashov, R.A. Teoriya prava i gosudarstva. – SPb., 2003; Fatkullin, F.F. Problemih teorii gosudarstva, – Kazanj, 2007; Sovremennihy filosofskiy slovarj / pod red. V.E. Kemerova – M., 2004; Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj / pod red. A.A. Ivina. – M., 2004; i dr.
2. Iljin, I.A. Putj k ochevidnosti. – M., 1993.
3. Teoriya gosudarstva i prava / pod red. A.S. Pigolcina. – M., 2003.
4. Saveljev, A.O. Bogdane Aleksandroviche Kistyakovskom // Nashe nasledie. – 1990. – № 14; Golosenko, I.A. Istoriya russkoj sociologii XIX- XX vv. – M., 1995.
5. Lenin, V.I. O gosudarstve. – M., 1964.
6. Marks, K. Process kapitalisticheskogo proizvodstva, vzyatihj v celom / K. Marks, F. Ehngeljs. – M., 1974.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 294.3 (510)

An S.A., Varova E.I. **BUDDHISM AND BUDDHIST ASSOCIATION IN MODERN CHINA.** We study the development of Buddhism and Buddhist groups in China today, stands out the importance of religion in Chinese society. Determined the evolution of Buddhism and Sinitification.

**Key words: Buddhism, China, religion, history, Buddhist monks, Buddhist monasteries, and culture of China, the Buddhist Association.**

*С.А. Ан, д-р филос. наук, проф., зав. каф. философии и культурологи Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул; Е.И. Варова, аспирант, каф. философии и культурологии Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул, E-mail: elena-varova@mail.ru*

## БУДДИЗМ И БУДДИЙСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Исследуется развитие буддизма и буддийских объединений в современном Китае, выделяется значимость религии в китайском обществе. Выявлена эволюция и китаизация буддизма.

**Ключевые слова: буддизм, Китай, религия, история, буддийское монашество, буддийские монастыри, культура Китая, буддийская ассоциация.**

Религиозный фактор в настоящее время является одним из важнейших факторов современности не только в Китае, но и во всем мире. События последнего десятилетия свидетельствуют о том, что религиозные проблемы выдвигаются в качестве наиболее актуальных проблем XXI века. В настоящее время в Китае происходят изменения в религиозной и монастырской жизни, что требует тщательного исследования данной области. Именно сейчас, когда в востоковедении наметилась тенденция к переосмыслению целого ряда исторических явлений, в научном плане появилась необходимость выработки объективных критериев для оценки места и роли религии в обществе.

Исторические перемены в Китае в начале XX века повлекли за собой глубокую трансформацию традиционных китайских религий. Буддизм и конфуцианство пережили процесс обновления и организационной перестройки. Перемены в религиозной жизни китайцев на рубеже XIX – XX вв. были откликом на потребности модернизации китайского общества, оказали влияние на формирование национального сознания китайцев и отражали главным образом идеологические и политические интересы китайской буржуазии.

Последовательная научная разработка различных проблем китайского буддизма началась в западной историографии в 60-

е гг. Самым заметным явлением этого периода представляется трилогия Х. Вэлча «Практика китайского буддизма», «Буддийское возрождение в Китае», «Буддизм под властью Мао» [1, с. 8]. В ней собран и систематизирован важный материал по истории буддизма нашего столетия. Этот труд является для исследователя своеобразной энциклопедией китайского буддизма XX века.

В конце 80-х гг., вновь проявился интерес к современной истории буддизма в Китае, среди европейских китаеведов. Наиболее детальное исследование монография А. Хантера «Буддизм под властью Дэна» [1, с. 8]. В этом труде анализируются проблемы возрождения монастырской жизни, особенности деятельности буддистов мирян, а также активизация Китайской Буддийской Ассоциации.

Из трех мировых религий, буддизм – древнейшая и, пожалуй, самая либеральная. Для миллионов людей в Азии и в остальных частях света, буддизм оказывает непосредственное влияние на образ жизни [2, с. 7]. Распространение буддизма в Китае повлекло за собой глубокую и всестороннюю переоценку понятия духовного просветления [3, с. 204].

В I тысячелетии индийский буддизм, постепенно распространяясь в страны Дальнего Востока и Центральной Азии, испытывал там серьезное воздействие автохтонной культурно-исто-

рической среды и местных культов; дал начало различным региональным формам этой религии (китайской, корейской, японской, тибетской). Проникая в Китай, буддизм преодолевал многочисленные препятствия и на протяжении I-IV вв. адаптировался в принципиально иных условиях. К моменту объединения Китая под властью династии Суй буддизм проник в повседневную жизнь всех слоев общества. Государство же стремилось поставить себе на службу буддийскую религию. Со второй половины VII в. часть монастырей была взята на казенное содержание, а их монахам вменялось в обязанность молиться о благоденствии царствующего дома. Правительство устанавливало правила и квоты приема в сангху. Монахи получили специальное удостоверение и приписывались к определенному монастырю [4, с. 250].

Несмотря на то, что конфуцианство и даосизм всегда имели в Китае больший авторитет, чем буддизм, последний оставался распространенной, привлекательной и доступной для широких слоев населения религией. Очевидные тенденции к постепенной унификации религиозной жизни буддийских общин не устранили ее региональной специфики, обусловленной, в частности, слабостью экономических и культурных взаимосвязей отдельных районов.

Со времен императоров династии Мин (1368-1644), родоначальник которой Чжу Юань-чжан сам некоторое время был буддийским послушником, положение буддизма в стране стабилизировалось. Дальнейшее развитие буддийской религиозной системы в Китае связано с распространением монастырей, борьбой сангхи за завоевание новых светских приверженцев буддизма.

При том, что религиозная ситуация в стране всегда отличалась сложностью, социальная база буддизма в последние столетия оставалась довольно массовой. Так, известно, что в 1667 г. в столичном округе и провинции насчитывалось 110 293 буддийских монахов. По данным на начало 40-х годов XX в., приведенным в работах Х. Уэлча, американского специалиста по буддизму и даосизму, монахов-буддистов было около 513 тыс., монахинь – 225 тыс., тогда как общее число приверженцев буддизма составляло почти 3,9 млн. человек. В начале XX в. развернулось движение за «обновление» буддизма, возрождение его в первоначальной чистоте и одновременно за адаптацию его идеологии и практики, прежде всего социальной, к условиям современного мира [5, с. 265].

К рубежу XIX – XX вв. буддизм в Китае уже в течение целого тысячелетия находился в состоянии стагнации. Хотя идеалы и ценности буддийской религии глубоко проникли в сознание всех слоев китайского общества, буддийское монашество, составлявшее менее 1% населения страны, полностью отстранилось (или, точнее, было отстранено властями) от политики и не играло сколько-нибудь заметной роли в общественной жизни китайцев.

С первых лет нынешнего столетия ветер перемен проник и в буддийский мир Китая. Первым шагом обновленческого движения стало создание школ нового образца для монахов. Эта мера была также ответом китайских буддистов на попытки властей превращать храмы в учебные заведения. Учреждая школы в стенах монастырей, буддисты надеялись предотвратить секуляризацию монастырской собственности.

В последние годы царствования Цинов происходит известное сближение буддистов с национально – освободительным движением в стране. Некоторые монахи были связаны с революционными организациями и даже принимали участие в Синьхайской революции. После Синьхайской революции несколько оживилась социальная деятельность сангхи: в стране возникли десятки буддийских ассоциаций, различные клубы и общества светских приверженцев религии Будды [6, с. 146-147]. Напомним в связи с этим одно из высказываний Н.И. Конрада: «История общественной мысли в Китае замечательна тем, что в ней нашли отражение две струи, идущие из двух национальных ис-

точников. Одним источником был китайский народ с его уже тогда многовековой культурой; другим источником была Индия с ее уже в то время блестящей и многосторонней цивилизацией. Китайская культура, китайская мысль оказались обогащенными элементами чужеземной культуры, чужеземной мысли, сумевшей и дополнить недостающее в самом Китае, и быть толчком новых явлений» [1, с. 13-14].

В последней четверти XX века активизировался рост буддийского монашества, и наблюдались изменения в строительстве буддийских монастырей [7, с. 68]. Процесс стремительного распространения буддизма наблюдается в последние годы в тайваньском обществе. Изучение этого феномена дает возможность сопоставить общность и различия религиозной ситуации на Тайване и в Китайской Народной Республике, всесторонне осмыслить положение материкового буддизма.

С 1912 г. в Китае стали возникать буддийские общества и ассоциации, но организация общенационального масштаба – Буддийская ассоциация Китая – была создана только в 1953 г. Буддизм удачно впитал в себя традиции национального китайского искусства. Это проявилось и в иконографии буддизма, и в архитектуре буддийских культовых строений [5, с. 266].

Для древнего и современного Китая характерен особый тип чувствования, переживания, причудливое представление о пространстве, где религия и философия являются священными, поэтому буддизм со своей системой, довольно близкой душе китайцев, занял важное место в культуре Китая. Наконец, в трудную минуту, в минуту душевной борьбы к кому же и куда обратиться, как не в свой буддийский монастырь, к тому или другому славному ламе, блистательному светильнику знания, человеку чистой, святой жизни? От него мирянин услышит слова успокоения, слова, которые в той или другой форме дойдут до его ума и сердца. Мирянин, унося из монастыря в свою степь, в свои горы, распространяет там все слышное и виденное; и там, в степях, в горных прериях, в домах, юртах и шалашах пересказываются легенды и сказания мудрецов [8, с. 527].

Учение Будды заставило китайцев взглянуть по-новому на знакомые принципы «внутреннего делания» и искать новые ответы на старые вопросы о смысле духовного прозрения. Буддизм сумел проникнуть в толщу китайской традиции потому, что принес не просто те или иные идеи и образы, а радикальный синтез духовной жизни, в котором отвлеченное понимание и всепоглощающая любовь сходились воедино [3, с. 222].

Итак, став органической частью китайской культуры, буддизм оказался в жесткой зависимости от местных историко-политических, социально-экономических и общекультурных реалий. Но правомерно говорить не об адаптации буддизма к культуре Китая, а о его китаизации и рассматривать данную традицию в качестве самостоятельного и самобытного феномена буддийского мира. В тоже время буддизм привнес в китайскую культуру множество принципиально важных новаций. Это: появление в китайском обществе монашеской организации как особого типа социального института, знакомство китайцев с идеями круга новых рождений и кармы как воздаяния за прижизненные поступки. Еще одна новая для культуры Китая принадлежность индо – буддийской культуры – наличие многочисленного и унифицированного божественного пантеона и развитой традиции культового зодчества и изобразительного искусства [9, с. 270].

В заключении следует сказать, что XX век оказался периодом коренных изменений для буддизма, поскольку его традиционные центры испытали политическое и экономическое воздействие. Активность его миссионерской деятельности, несомненно, возросла, и продвижение по пути научного знания позволило этому религиозному учению занять в наши дни значимую ступень в мире быстрых перемен [10, с. 295].

#### Библиографический список

1. Горбунова, С.А. Буддийские объединения в истории Китая XX в. (10-90-е годы). – М., 1998.
2. Буддизм: энциклопедия. – М.; СПб., 2008.
3. Духовный опыт Китая / сост., пер. и коммент. В.В. Малявина. – М., 2006.
4. Малявин, В.В. Китайская цивилизация. – М., 2001.
5. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. М.Л. Титаренко. – М., 2006.
6. Крюков, М.В., Этническая история китайцев в XIX – начале XX века / М.В. Крюков, В.В. Малявин, М.В. Софронов, Н.Н. Чебоксаров. – М., 1993.
7. Энциклопедия современной китайской культуры, под ред. Эдварда Л. Давис. – М., 2005.
8. Буддизм: иллюстрированная энциклопедия. – М., 2012.
9. Кравцова, М.Е. История культуры Китая. – СПб., 2003.
10. Энциклопедия современной китайской культуры / под ред. Эдварда Л. Давис. – М., 2005.

## Bibliography

1. Gorbunova, S.A. Buddiyskie objhedineniya v istorii Kitaya XX v. (10-90-e godih). – M., 1998.
2. Buddizm: ehnciklopediya. – M.; SPb., 2008.
3. Dukhovnihy opiht Kitaya / sost., per. i komment. V.V. Malyavina. – M., 2006.
4. Malyavin, V.V. Kitajskaya civilizaciya. – M., 2001.
5. Dukhovnaya kul'tura Kitaya: ehnciklopediya: v 5 t. / gl. red. M.L. Titarenko. – M., 2006.
6. Kryukov, M.V., Ehtnicheskaya istoriya kitajcev v XIX – nachale XX veka / M.V. Kryukov, V.V. Malyavin, M.V. Sofronov, N.N. Cheboksarov. – M., 1993.
7. Ehnciklopediya sovremennoj kitajskoj kul'turh, pod red. Ehdvarda L. Davis. – M., 2005.
8. Buddizm: illyustrirovannaya ehnciklopediya. – M., 2012.
9. Kravcova, M.E. Istoriya kul'turh Kitaya. – SPb., 2003.
10. Ehnciklopediya sovremennoj kitajskoj kul'turh / pod red. Ehdvarda L. Davis. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 1: 37.017.92

*Artamonova T.A., Kalanchina I.N. THE IDEAL FUTURE HUMAN THROUGH THE LENS OF RUSSIAN PHILOSOPHY.* Global systemic shifts demand consideration of the need to change ideological orientations, and hence the human ideal of technocratic society. New civilizational foundations, referred to as the noosphere, can become a reality only after the appearance of the noospheric personality. The path to the formation of such an individual has its origins in Russian philosophy.

**Key words:** russian philosophy, ideal personality, noospheric personality, noospheric philosophy, Russian cosmism, consciousness.

*T.A. Артамонова, канд. филос. наук, доц., доц. каф. философии Алтайского гос. аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: art-katun@mail.ru; И.Н. Каланчина, канд. филос. наук, доц. каф. философии Алтайского аграрного гос. университета, г. Барнаул, E-mail: kalanchina62@mail.ru*

## ИДЕАЛ БУДУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ

Глобальный системный кризис все настойчивее заставляет задуматься о смене мировоззренческих ориентиров, следовательно, идеале человека технократического общества. Новые цивилизационные устои, которые принято обозначать как ноосферные, могут воплотиться в жизнь только при условии появления ноосферной личности, истоки подхода к формированию которой можно найти в русской философии.

**Ключевые слова:** русская философия, идеал человека, ноосферная личность, ноосферная философия, русский космизм, проблемы сознания.

К началу XXI века в философии, искусстве и науке основательно закрепился идеал человека технократического общества, безудержного потребителя благ научно-технического прогресса. Многие современные философы обсуждают перспективы «новой технократической волны», на гребне которой человечество обретет невиданное ранее счастье, а сам человек превратится в подобие электронной машины, обладающего высокоскоростной рассудочностью и запрограммированными чувствами. Так, трансгуманизм видит «нового человека» биологически более сильным, выносливым, долговечным. Усовершенствование человеческого тела и психики, по мнению авторов этой концепции, должно идти за счет внедрения нейроимплантантов и бесполой репродукции. По словам ученых, технологии может быть подвластна даже полная загрузка и выгрузка сознания из тела [1, с. 19-25].

Идеологи западно-ориентированной глобализации более реально и прагматично смотрят вперед, формируя всеми доступными средствами свой идеал современного человека – потребителем западных ценностей. Черты такой личности воплотились в так называемом «трансфессионале», для которого не только нет политических и географических границ, но и нет понятия родины. Формирование космополитизма, безудержного потребительства и конформистской толерантности, характерных черт современного глобалиста, идет через унифицированную систему образования и массовую культуру, создавая для транснациональных корпораций единый рынок рабочей силы. В эпоху господства рыночных отношений на смену «мировому рабочему классу» приходит массовый «мировой обыватель», у которого должны отсутствовать критическое мышление, аналитические способности, гражданская позиция и национальная гордость. Это – человек с рыночным характером или «человек без свойств», о котором писал известный практикующий американский врач-психолог и философ Э. Фромм. Но даже «мировой обыватель», являясь «человеком без свойств», мнит себя личностью и ставит перед собой реальные жизненные цели. Он

не задумывается о том, что в скором будущем ему будет отказано и в этом.

Современная проблема личности, как считают некоторые специалисты, заключается в ее реализации как некоего бренда с применением буквально маркетинговой технологии, включающей выбор жизненной стратегии, формирование, позиционирование и продвижение определенного имиджа и репутации. Человек – это набор ролей или масок, и весь смысл существования – это их постоянная смена, – утверждают постмодернисты. Человек, по их мнению, не имеет общей или единой для всех природы, так как она растворяется в изменчивых актах коммуникации, которые не подчинены каким-либо нормам, принципам, а есть лишь проявление спонтанности и свободы выбора. Но есть ли действительно свобода выбора в спонтанной смене «моментов коммуникации» или, все же, эта смена **чем-то обусловлена**? Критики постмодернизма обоснованно заявляют, что отрицая иерархию ценностей, детерминацию Высшим, человек попадает под власть низшего, обыденного, потаенного. И действительно, социальная практика дает нам наглядные примеры, начиная с политики, рекламы и прочих социальных процессов и заканчивая хаотическими всплесками собственных внутренних импульсов, аффективных состояний, когда низменные страсти и пороки начинают господствовать, вымещая высокие нравственные идеалы.

Закономерно поставить вопрос о том, отвечают ли подобные представления о личности тысячелетней истории развития человечества, насущным запросам нашего времени и нашей страны? Глобальный системный кризис все настойчивее и острее заставляет задуматься о необходимости смены мировоззренческих ориентиров, а, следовательно, и идеала человека. Новые цивилизационные устои, которые принято обозначать как духовно-экологические или ноосферные, могут воплотиться в жизнь только при условии появления ноосферной личности [2]. Истоки подхода к формированию такой личности можно найти в русской философии, которая пропитана мыслью о появлении нового человека.

Еще на рубеже XIX–XX веков отечественные философы разных направлений разрабатывают достаточно глубокий и разноаспектный идеал целостной личности. Первыми заговорили об этом славянофилы, анализируя причины внутренней раздвоенности, характерной для европейского человека. Для философов-демократов мерилом целостности выступает жизненная позиция человека, в которой отражены его духовная устремленность, нравственные принципы и гражданская ответственность. Развитию личности посвящены философско-педагогические труды многих русских мыслителей, в частности, С.И. Гессен, предвосхищая современные споры о свободе личности, писал, что личность обретается только через работу над сверхличными задачами. В своих работах он отстаивает положение о том, что нравственность заключается в следовании высшему идеалу, высшему замыслу, который дан не извне, а находится внутри нас.

Наиболее рельефно образ человека будущего предстает в русском космизме, а именно, ноосферной философии В.И. Вернадского, который разработал учение о новой ступени развития биосферы как результата сознательной и творческой научной мысли. Сегодня идея ноосферы поставила на повестку дня вопрос о ноосферной личности, хотя сами философы-космисты не употребляли такого термина. Осмысливая назначение человека, они, прежде всего, отмечали его мыслительную и творческую активность как ведущие качества. Основатели русского космизма писали о значении человека как космопланетарного явления, о необходимости его интеллектуального, духовно-нравственного и физического совершенствования. Философы как религиозного, так и естественнонаучного направления русского космизма отводили человеку в эволюции особую роль. В человеке Вселенная обрела небывалую возможность дальнейшего развития – сознание, способное познавать и преобразовывать себя и мир. Но человек для русских космистов – существо далеко не совершенное, находящееся в процессе роста.

Сегодня проблеме определения качеств и характеристик «ноосферной личности» посвящены многие научные и философские исследовательские работы, (например, работы ноосферной школы в Ивановском университете), но данное понятие еще не получило своего окончательного концептуального завершения. Наиболее распространенный подход – это включение как одной из главных характеристик такой личности – экологических принципов жизни. В эпоху экологического кризиса ответственное и бережное отношение ко всему живому вполне обоснованно выдвигается как неотъемлемая характеристика человека будущего, или экокочеловека. По мнению современных исследователей, экокочеловек должен обладать целостностью мировоззрения, свободой мысли и творчества, стремлением к нравственной самореализации, потребностью жить в единстве и гармонии с окружающими людьми и природой [3].

Но идеал экокочеловека все же уже, чем идеал ноосферной личности; и чтобы задать критерии ноосферного идеала, необходимо определиться с понятием ноосферы, которое получило довольно широкую трактовку у современных исследователей. В своей работе мы опираемся на концепцию ноосферы, как формирующейся многоуровневой реальности, представленную, в частности, в трудах М.Ю. Шишина [4]. Данная концепция позволяет выделить несколько «вертикальных» слоев и, благодаря этому, систематизировать мыслительную деятельность человека в соответствии с осуществленными целями. Такой подход позволяет снять некоторые противоречия и вопросы, возникающие при взгляде на ноосферу как однородную реальность, а именно: как соотносить высокое назначение научной мысли человека и ее утилитарное и часто разрушительное применение. В концепции многоуровневой ноосферы первый слой представлен мыслительной деятельностью, направленной на воспроизводство телесно-витаальной и социально-экономической жизни человека; второй – чисто интеллектуальной деятельностью, направленной на научное познание мира, третий слой – это познание высших ценностей и принципов бытия, основополагающих эйдосов. Эти три слоя связаны между собой и представлены различным творческим субстанциональным качеством мысли. Следовательно, «главную роль в ноосферогенезе играет человек, не только как создатель техносферы и социосферы, но и как трансмутатор тонкоматериального, или эйдетического, слоя прямым воздействием мысли» [4, с. 94].

Данная концепция согласуется с новыми научно-философскими подходами к природе человеческого сознания, которое

«укоренено в мире, а точнее, в Абсолютном бытии. Отсюда его следует понимать как нечто, превосходящее это и органично связанное с миром, – как по «горизонтали», с другими «мы», с природным миром, так и по «вертикали», с глубинами собственного Я, с высшими духовно-космическими ценностями и смыслами (*со-знание*). И только благодаря этим связям формируется наше «я» как сознательная и самосознающая личность» [5, с. 273]. Поэтому идеал ноосферной личности необходимо рассматривать не только как широкий набор духовно-нравственных и интеллектуальных качеств, но, прежде всего, с точки зрения более глубокого онтологического статуса сознания. Такой подход не является абсолютно новым, а имеет свои философские традиции, как было показано выше, в русской философии XIX–XX веков, которая предвосхитила многие современные идеи и наметила контур целостного человека, которого мы по праву сегодня можем назвать «ноосферным».

Основы целостной личности более концептуально проработает гениальный русский философ В.С. Соловьев. По его глубоко убежденному человеку связан с миром духовными узами всеединства, которые еще слабо проявлены в современной жизни, но именно они позволяют человеку в будущем проявить свое истинное предназначение. Человечество – это еще не реализованное, становящееся Всеединое, и только стремление к Богочеловечеству даст возможность обрести истинную целостность человеческой душе. Развивая идею В.С. Соловьева о Софии как душе мира и целомом человечестве, С.Н. Булгаков напишет о том, что человек имеет возможность превратить мир в художественное произведение, «в котором из каждого продукта светит его идея, и весь мир в совокупности становится космосом, как побежденный, усмирный и изнутри просветленный хаос» [6, с. 134]. У П.А. Флоренского человек также «вписан» в систему духовно-космического бытия. Тем самым задана целостность и направленность человеческой жизни; она определена существующей вселенской целостностью или телесно-духовным космосом. Для человека эта целостность пока дана в потенциале, и ее актуализация и практическая реализация является самой насущной задачей человеческой жизни. Человек для Флоренского – это «микрокосм», отражение «макрокосма», поэтому процессы, происходящие в двух этих мирах, взаимосвязаны. При этом человек не лишен полноты личного бытия, не «подавлен» вселенским величественным и беспредельным началом. Более того, перед человеком, по мнению русских религиозных философов, в том числе и П.А. Флоренского, стоит высокая миссия – «обожение» себя и мира, утверждение духовного/разумного принципа в телесном космосе. Конечный результат этого процесса безгранично далек, но одной из начальных его стадий можно считать создание пневмосферы – особой тонко-материальной структуры, формирующейся сознанием и духовным устремлением человека. Пневмосферу можно рассматривать как идеальный архив высочайших достижений человеческого духа, как восковую табличку, в иллюстрациях Платона, на которую разум наносит отпечаток высочайших идей. С той лишь разницей, что пневмосфера является не только слепком высокой человеческой культуры, не только скоплением архивных материалов и неким «файлообменником», выражаясь современным языком, но живым и плодородным слоем, обеспечивающим рост и развитие человеческого духа, а значит и духовного Космоса.

Таким образом, духовно-нравственное преображение человека ведет не только к обретению внутренней целостности, но и восстановлению софийного единства между человеком и природой, преображением самой природы. Такое преображение достигается не только с помощью опосредованного влияния научной мысли, о чем писал В.И. Вернадский, но и *непосредственного влияния человеческого сознания*. Такой уровень взаимодействия человека и природы рассмотрен в философии «Живой Этики»: «Могут ли горы устрашаться и деревья ужасаться? Конечно, могут, если дух их соприкасается с развитым сознанием человека. Но может ли озеро радоваться и цветы веселиться? Конечно, могут, если они могут засыхать от взгляда; таково соотношение между низшими и высшими звеньями Иерархии» [7, с. 146]. В данном учении сознание рассматривается не только как единая, онтологически укорененная сфера, но и как иерархически устроенная реальность.

В связи с таким пониманием природы сознания и роли ноосферной личности в эволюции Космоса, перед человечеством встают новые задачи и, прежде всего, необходимость реализовать свое высшее предназначение. При этом дальнейшее раз-

вите человека невозможно без утверждения духовно-экологических ценностей, развития сердечного потенциала, связывающего человека нитями всеединства с окружающим миром. Че-

ловек, у которого будут преобладать данные качества, можно по праву назвать «ноосферной личностью», личностью нового времени.

#### Библиографический список

1. Летов, О.В. Человек и «сверхчеловек»: этические аспекты трансгуманизма // Человек. – 2009. – №1.
2. Иванов, А.В. Духовно-экологическая цивилизация: устои и перспективы / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул, 2010.
3. Пахомов, Ю.Н. Формирование эчеловека: методологические принципы и программные установки: монография. – СПб., 2002.
4. Шишин, М.Ю. Ноосфера, культура, культурный ландшафт: монография. – Новосибирск, 2003.
5. Иванов, А.В. Человек восходящий: философский и научный синтез «Живой Этики» / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул, 2012.
6. Булгаков, С.Н. Сочинения: в 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
7. Агни Йога: Иерархия. Сердце. – Кемерово, 1992.

#### Bibliography

1. Letov, O.V. Chelovek i «sverkhchelovek»: eticheskie aspekty transgumanizma // Chelovek. – 2009. – №1.
2. Ivanov, A.V. Dukhovno-ekologicheskaya civilizaciya: ustoi i perspektiv / A.V. Ivanov, I.V. Fotieva, M.Yu. Shishin. – Barnaul, 2010.
3. Pakhomov, Yu.N. Formirovanie ehcheloveka: metodologicheskie principii i programmihe ustanovki: monografiya. – SPb., 2002.
4. Shishin, M.Yu. Noosfera, kuljtura, kuljturnihyj landshaft: monografiya. – Novosibirsk, 2003.
5. Ivanov, A.V. Chelovek vokshodyathijj: filosofskij i nauchnijj sintez «Zhivoyj Ehtiki» / A.V. Ivanov, I.V. Fotieva, M.Yu. Shishin. – Barnaul, 2012.
6. Bulgakov, S.N. Sochineniya: v 2 t. – M., 1993. – T. 1.
7. Agni Yjoga: Ierarkhiya. Serdce. – Kemerovo, 1992.

Статья поступила в редакцию 15.07.13

УДК 316.6

*Borodulina S.V. SOCIAL IDENTITY ON THE POST-SOVIET SPACE.* Person and world... Behind this dyad one can see tremendous cobwebs, interaction of society and person: sometimes society gives birth and kills a person, sometimes a person transforms, changes society. These opportunities consist in man's sociality. To define the essence of sociality means to help a person in self-determination, self-identification and individual search of new social identity.

*Key words:* social identity, identification, soviet people.

*С.В. Бородулина, аспирант Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: borodulina8@mail.ru*

## СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье раскрывается взаимосвязь понятий человек и мир. За этой диадой кроются взаимодействие общества и человека: то общество порождает и убивает человека, то человек преображает, видоизменяет общество. Эти возможности заключены в социальности человека. Определить суть социальности, значит помочь человеку в самоопределении, самоидентификации и в индивидуальном поиске новой социальной идентичности.

*Ключевые слова:* социальная идентичность, идентификация, советский человек.

Социальная идентичность – это феномен, возникающий на основании осознания личностью своей принадлежности к разнообразным социальным группам, в которые человек включается в ходе своей жизнедеятельности. Это открытая система, вбирающая в себя различные виды идентичности, создаваемая под влиянием определенных стилей потребления, основанная на принятии личностью целостного образа себя в единстве с ее многообразными социальными связями.

Процесс становления социальной идентичности содержит в себе три последовательных процесса (Г. Тэджфел): во-первых, индивид самоопределяется как член некоторой социальной категории; во-вторых, человек не только включается в свое «Я» – образ общие характеристики собственных групп членства, но усваивает нормы и стереотипы поведения, им свойственные; в-третьих, процесс становления социальной идентичности завершается тем, что человек приписывает себе усвоенные нормы и стереотипы своих социальных групп и общностей, они становятся внутренними регуляторами его социального поведения [1, с. 129]. Конструирование социальной идентичности может осуществляться в нескольких формах, таких как интроспекция, идентификация и т.п.

Идентификация определяют как процесс интериоризации ценностей, интересов, целей, установок той или иной группы индивидом, и осознание себя принадлежащим этой группе, преследующим те же цели, что и группа. Идентификационные ценности (операциональные), являются значимыми элементами массовой мотивации и регуляции повседневного поведения. Играют важную роль в общей структуре социальной идентичности, наборе воображаемых моделей и образцов самовосприятия или обобщения образов «себя» в ряду «воображаемых»

(или «возможных») «других». К последним можно отнести такие ценности, как «культурность и воспитанность», «образованность», «свобода», «информированность» и прочее, которые для основной массы населения не относятся к действующим компонентам инструментального поведения, достижения мотивации [2, с. 15].

Иначе говоря, идентификация анализируется как самоопределение человека, в социальной «среде» (общности, системе групп и ролевых функций), а также в системе типов социального действия (поведенческих типов). Группа, с которой идентифицирует себя индивид, поддерживает единство общей социокультурной ориентации как основу идентичности. В ходе идентификации (выработки социальной идентичности) определенный набор установок, интересов, их символов, образов, смыслов интериоризируется индивидом и тогда он получает право войти в избранную им группу. Когда социальная структура более не считается легитимной, индивиды, занимающие сходные социальные позиции, объединяются в группы с общими самосознанием и интересами. Как отмечает В.А. Ядов, стремление индивида идентифицировать себя с тем или иным сообществом возникает при разрушении традиционного уклада, где потребность самоопределения в системе социальных взаимосвязей не актуализирована.

По словам В.А. Ядова [3, с. 11-12], сегодня Россия переживает становление новой социальной субъектности, которая отражается и в индивидуальном поиске новой социальной идентичности каждым россиянином. Идентичность становится проблемой, потому что социальные перемены, вызванные модернизацией и глобализацией, резко ломали прежние идентичности, порождая вакуум самотождественности и осознания смысла себя.

Факторы формирования социальной идентичности на советском и постсоветском пространстве

Факторы	Пространство	
	Советское	Постсоветское
Социальная мобильность	Отсутствие вертикальной мобильности (характерно горизонтальное перемещение как социальный подъем)	Вертикальная
Стили потребления	Ограниченный (т.к. не знает иных моделей и образов жизни, ориентирующийся на упрощенные образцы отношений, выдвигающий свою бедность как «достоинство»)	Расширенный
Социальный статус	Предписанный (сплоченность социально-политической элиты, которая поддерживалась механизмом кадрового отбора и продвижения, жестким контролем сверху донизу и постоянным страхом утраты статуса)	Достижительный (т.е. принадлежность к определенному статусу в современных условиях означает, прежде всего, обладание определенным эксклюзивным ресурсом – например, знанием, властью, привилегиями или льготами)
Принадлежность к определенной социальной страте	Чем ниже социальное положение, тем менее полноценным (или «более неполноценным», недееспособным) рассматривается индивид в структурах социальных взаимоотношений с другими партнерами, причем определяющей в институциональном плане оказывается установка на него самой власти: она устанавливает соответствующее отношение к нему других членов сообщества	Сохраняется
Миграция	В пределах страны (мобильности для абсолютного большинства населения задан параметрами мобильности территориальной)	За пределами страны

С распадом советской системы и сменой государственного режима произошло становление «нового» общества, характеризующееся целенаправленным «формированием» «нового человека» как основы этого общества, и условий его проектной реализации в будущем. В результате кардинальных изменений общественного строя, утраты вектора общественного развития и сопутствующего разрушения процесса социализации личности, а так же систем правовой и духовно-нравственной регуляции привели к тому, что все инструментальные ценности в настоящее время стали как бы равнозначными. В свою очередь, так или иначе, повлияло на процесс передачи норм, ценностей и групповых представлений и т.п. от одной социальной группы к другой сопровождаемый обрывами или разрывами культурного и социального воспроизводства, дефицитом регуляции, обусловленный нарастающей девальвацией ранее культивируемых форм социального поведения [4, с. 20-23].

Индивид оказался вынужден в какой-то мере самостоятельно ориентироваться в изменившихся обстоятельствах, определять свое положение, выбирать способ поведения, отношения к происходящему и т.д. Другими словами, оказался вынужден искать «свою» или «близкую» позицию, группу, символическую структуру через идентификацию, ориентацию и адаптацию (при этом сохраняя связь с традициями и стереотипами советского и досоветского происхождения).

Дискредитация официально-советской идентичности привела не столько к формированию демократических, общечеловеческих координат самоидентификации, сколько к росту значения традиционно групповых, локальных, этнических рамок [5, с. 282; 6, с. 10-15].

На формирование советского человека были нацелены гигантская машина пропаганды и массовое, идеологически обусловленное образование. Их поддерживали мощный аппарат политических репрессий, а также разнообразные формы социального контроля, охватывающего все уровни институциональной и групповой регуляции (от госбезопасности до соседей или сослуживцев), включая систему повседневной формальной и неформальной социализации.

Советский человек – это массовидный человек («как все»), деиндивидуализированный, противопоставленный всему элитарному и своеобразному, «прозрачный» (т.е. доступный для контроля сверху), примитивный по запросам (уровень выживания), неизменяемый, легко управляемый (на деле, подчиняющийся примитивному механизму управления) [2, с. 5].

#### Библиографический список

1. Шнейдер, Л.Б. Идентичность. – М., 2003.
2. Гудков, Л. Постсоветский человек и гражданское общество / Л. Гудков, Б. Дубин, Н. Зоркая. – М., 2008.
3. Ядов, В.А. Социальная идентификация личности. – М., 1993.

Постсоветский человек – это индивидуализированный (т.е. не ориентирующийся на норму «быть как все»), разносторонний человек в интеллектуальном, этническом и символическом плане; уверенный в себе, поскольку может полагаться на действие правил формальных государственных институтов, а значит на правовую и социальную защищенность; четко осознающий, что экономические и социальные блага, потребности и самооценки распределяются в соответствии с положением в структурах власти и т.п.

Конструирование различных типов социальной идентичности, опирающихся на структурные интерпретации (класс, статус, гендер, этничность, территория и т.п.) и/или культурные (стиль жизни, различные культурные практики, глобально-локальные позиции, сексуально-гендерные идентичности и др.), в настоящее время возможно с помощью таких факторов как социальная мобильность, стили потребления, социальный статус, принадлежность к определенной социальной страте и др. (таблица 1).

В заключении хотелось бы отметить, что проблема поиска собственной социальной идентичности никогда не стояла перед человеком так остро, как в современном обществе. Это обусловлено тем, что идентичность человека имеет множество составляющих. Процесс конструирования социальной идентичности представляет собой единство социокультурного пространства и индивидуальных факторов (ценности, нормы, интеллект и др.).

Таким образом, как отмечает Э. Гидденс, нестабильность идентичности в посттрадиционном мире требует, чтобы мы постоянно были вовлечены в «рефлексивный проект» формирование своей идентичности. Он называет этот проект рефлексивным, поскольку он предполагает постоянный мониторинг, самоанализ, планирование и упорядочивание всех элементов нашей жизни, внешности и поведения, чтобы привести их в соответствие с цельным проектом собственной личности [7, с. 91], т.е. индивид вынужден пересматривать свои жизненные ориентиры, продолжается процесс изменения идентичности обществ, социальных групп и слоев. Социальный человек принадлежит не только к определенной группе, но к определенной нормативно-ценностной системе и определенной «линии» социального времени [5, с. 96]. В настоящее время, важно понять, с какими социальными изменениями связаны стержневые особенности социальной идентичности.

4. Возьмитель, А.А. Образ жизни в России: динамика изменений / А.А. Возьмитель, Г.И. Осадчая // СОЦИС. – 2010. – № 1(309).
5. Левада, Ю.А. Сочинения. Проблема человека. – М., 2011.
6. Гудков, Л. Условия воспроизводства «советского человека» // Вестник общественного мнения. – 2009. – № 2 (100).
7. Гидденс, Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. – М., 2005.

## Bibliography

1. Shneyjder, L.B. Identichnostj. – М., 2003.
2. Gudkov, L. Postsovetskiyj chelovek i grazhdanskoe obthestvo / L. Gudkov, B. Dubin, N. Zorkaya. – М., 2008.
3. Yadov, V.A. Socialjnaya identifikaciya lichnosti. – М., 1993.
4. Vozjmitelj, A.A. Obraz zhizni v Rossii: dinamika izmenenij / A.A. Vozjmitelj, G.I. Osadchaya // SOCIS. – 2010. – № 1(309).
5. Levada, Yu.A. Sochineniya. Problema cheloveka. – М., 2011.
6. Gudkov, L. Usloviya vosproizvodstva «sovetskogo cheloveka» // Vestnik obthestvennogo mneniya. – 2009. – № 2 (100).
7. Giddens, E. Ustroenie obthestva: ocherk teorii strukturacii. – М., 2005.

Статья поступила в редакцию 15.07.13

УДК 340.12

**Bortnikov S.D., Halev V.V. THE PROBLEM OF TRANSITIONALITY IN HUMANITIES EDUCATION AND TRANSITIONAL PERIODS IN EXISTING OF THE SOCIETY.** A number of urgent issues of transitional problem in scientific-philosophical knowledge of 19-21 centuries are revealed in the article. In ontological aspect transitionality is shown as on the level of separate individual processes and occurrences, also as in universal regularities of transition. This actual knowledge must be included in modern educational programmes of general social disciplines of vocational training.

**Key words:** transitionality, transitional processes and occurrences, transitional period, transitionality in education, reformation, transitivity.

**С.Д. Бортников**, д-р культурологии, проф. каф. истории и философии Алтайской гос. бюджетной академии культуры и искусств, г. Барнаул; **В.В. Халев**, соискатель каф. гуманитарных дисциплин Алтайского филиала Московского гос. университета культуры и искусств (МГУКИ), г. Рубцовск, E-mail: khalev1989@hotmail.com

## ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДНОСТИ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПЕРЕХОДНЫЕ ПЕРИОДЫ В СУЩЕСТВОВАНИИ ОБЩЕСТВА

В статье раскрывается ряд актуальных вопросов проблемы переходности в научно-философском знании рубежа XX–XXI веков. В онтологическом аспекте переходность проявляется как на уровне отдельных процессов, явлений, так и в универсальных закономерностях переходного периода. Данное актуальное знание должно включаться в современные учебные программы ряда общесоциальных дисциплин профессионального образования.

**Ключевые слова:** переходность, переходные явления и процессы в обществе, переходный период, переходность в образовании, реформирование, транзитивность.

В конце XX – начале XXI вв. в социально-философской, а также в общесоциологической (прежде всего, политологической, экономической, правоведческой) литературе появляется термин «переходность», который получает довольно широкое распространение в научной литературе, в ряде серьезных публицистических, политико-правовых и политико-экономических работ [1-4; 8; 11]. Этот термин стал употребляться на разных уровнях познания – эмпирическом, теоретическом, прикладном. Данное понятие стало входить в ряд учебных изданий литературы соответствующих специальностей. Оно генетически и логически связано с более ранним термином, получившим хождение в XIX веке – «переходный период» в учении марксизма [6; 7; 9; 10]. Поэтому мы считаем, что проблема переходности – ее содержание, а также понятийный аппарат – приобретает определенное значение в научном, прикладном, а также образовательном аспектах, поскольку современный социализирующий человек, профессионал должен быть готов работать с новой социальной реальностью нарастающих переходных процессов.

В данной статье мы специальное внимание уделим переходности и переходным периодам в существовании общества (как главной онтологической базе данной проблемы) и покажем значимость данной проблемы в социально-философской теории и в современном образовании.

Характеризуя общество с середины, и особенно, с конца XX века, можно отметить, что оно отличается нарастающей динамикой не только внутри качественно специфичных социально-государственных систем, но и различного рода переходами таких систем из одних состояний в другие, а также нарастающими взаимодействиями между социосистемами, как сходными, так

и резко отличающимися друг от друга. Период рубежа XX – XIX веков ознаменовался перестройкой общественных процессов практически на большинстве континентов планеты. Соответственно, социологические и социально-философские типологии социально-государственных систем несут очень подвижный характер, содержат порой взаимоисключающие смыслы. С одной стороны, современное общество характеризуется как посткапитализм, постиндустриализм, где уже исчезли классические капиталистические отношения, где сущностными характеристиками социосистем стали другие (например, технические, менеджерские, потребностные и пр.). Обосновываются концепции информационного общества, открытого общества, общества устойчивого развития и т.д.

С другой стороны, как отмечает В.В. Орлов, современное постиндустриальное общество – это, несомненно, поздний капитализм. Его толкования как «посткапиталистического» так и «постбуржуазного» преждевременны [9, с. 245]. На это указывает, в частности, и ряд социальных процессов в Евросоюзе конца первого десятилетия нашего века, в которых четко проявляется углубляющееся классовое расслоение общества. Так, М. Кастельс убедительно показывает, что постиндустриальное общество привело не к ослаблению, а к усилению направленности экономической деятельности на максимизацию прибыли. Экономически и политически, как никогда ранее, и вместе с тем растерянный, потерявший притягательные для личности и общества идеи и ценности... капитализм переживает внутренний процесс вырождения. Подготавливается неминуемый качественный переход человеческого общества к принципиально новому общественному устройству, в котором «свободное развитие каждого – условие свободного развития для всех» [5].

Все большее значение приобретают социально-экологические концепции, чаще негативного, нежели позитивного плана, в которых обосновывается дисбаланс социально-природных отношений путем сверх потребления обществом природных ресурсов и истощения исходной среды бытия людей. Здесь переходность социальной жизни имеет скорее негативный, чем позитивный характер. В современном глобализирующемся мире нарастает ряд кардинальных социально-государственных перемен, которые практически не осмысливаются в социально-философском аспекте. Поэтому появляются такие названия, которые не имеют ничего общего с серьезными индуктивными или дедуктивными научно-философскими выводами: оранжевые, жасминовые, тюльпановые революции и т.п. Иными словами, онтологически переходность все шире охватывает социальный мир планеты, который входит в состояние нарастающего синергетического динамического неравновесия. В большинстве случаев ученые и практики лишь констатируют нарастание феноменов переходности, но при этом последствия данных процессов и явлений довольно туманны. В научно-философском плане это скорее важнейшая жизненная проблема, которая еще далека от своего решения. Последствия этой глобальной переходности могут быть катастрофичны. Поэтому она имеет выраженную актуальность. Именно поэтому она уже сегодня вошла не только в науку, но и в образование.

Т. Ахмедова отмечает, что современное мировое сообщество представляет «семейство стран», которые разными авторами подразделяются на различные группы в зависимости от их принадлежности к той или иной цивилизационной (социокультурной или этно-конфессиональной) системе. Так, выделение групп может происходить по критериям уровня или механизма развития, отношения к модернизации или демократизации и т.п. Примечательно то, что во всех современных классификациях отводится место группе «переходных стран». В настоящее время в мире в «переходном состоянии» находится более 50 стран. Они, в свою очередь, имеют особенности, неповторимые черты, но также могут группироваться по некоторым сходным признакам. Так, в настоящее время в подобных социологических классификациях выделяется специфичный подкласс – «постсоветские переходные общества» [1].

В оценке происходящих процессов часто формируется социальный плюрализм мнений, доходящий порой до агностицизма или узкого сенсуализма, который прогрессирует на фоне агрессивного отношения к рационально-философским обобщениям. Подобная тенденция вполне допустима в социально-фантазийном ключе, когда автор может предлагать любые изыски своего ума и чувств, независимо от реальной социально-природной ситуации. Но она становится все более опасной в условиях нарастания социальной нестабильности, усиления природных катастроф такого порядка, когда даже крупные экономики развитого мира не в состоянии беспрепятственно преодолеть их последствия. Примером тому – недавние стихийные бедствия: извержения вулканов (в т.ч. в Исландии), землетрясения и цунами в Японии, торнадо в США, сильные морозы в Европе и т.п., когда техногенная мощь человечества уступает природным силам.

Сама реальность, предстающая в нарастающей мощи изменений, структурных преобразований заставляет нас возвращаться к необходимости глубокого философского осмысления переходных социальных процессов и состояний, которые со второй половины XIX века были обозначены понятием «переходный период» и продолжают осмысливаться в социально-философском направлении формационного подхода к обществу [5; 6; 9]. Переходный период – это значительный промежуток времени, в течение которого относительно стабильное состояние общества в силу определенных внутренних и внешних причин дестабилизируется, осуществляется его переход в некое новое состояние. Эта крупная смена качества на макроуровне социальных систем влечет за собой множество более мелких специфических и отдельных конкретных процессов перехода в обществе. Это формирует переходность как особую характеристику социума во всех ее проявлениях. Поэтому переходный период мы можем обозначить как ту макрооснову, на которой происходит множество социальных процессов и явлений переходности на микроуровнях социальных преобразований. А вся совокупность аналогичных социальных движений в таком случае может характеризоваться понятием «переходность».

В целом, среди концептуальных подходов к осмыслению переходного периода можно выделить несколько основных уровней общности, где количество концепций закономерно уменьшается при переходе от проблем конкретного, особенного, частного и всеобщего (философского) характера.

Здесь мы имеем множество конкретных концептуальных и рецептурных решений, например, при анализе переходных экономических процессов на определенном предприятии. Это уровень конкретного исследования вопроса.

На уровне частных научных решений мы имеем дело с закономерностями переходных процессов, например, в определенной отрасли экономики, допустим, нефтегазового комплекса; на уровне особенного, мы встречаемся уже с более широким анализом переходных процессов в отдельных сферах общественной жизни, например, в экономике, образовании, политике, праве; на уровне всеобщего встает самая сложная задача – выявления всеобщих социально-философских и общеполитических закономерностей: или существования переходных периодов жизни общества (социально-философский аспект проблемы), или наличия переходных периодов в существовании социальных систем любой природы – геосистем, биосистем, социосистем (это общеполитический аспект проблемы).

Наш исследовательский интерес связан с последним – философским – уровнем постижения проблемы, который, как отмечено, включает общеполитический и социально-философский подуровни. И здесь уже количество исходных концепций, на которые можно опереться в рассмотрении проблемы, оказывается минимальным. Поэтому в образовательных программах, где уже находят довольно широкое отражение процессы и явления переходности, следует различать разные уровни ее осмысления и усвоения обучающимися – от конкретного эмпирического, экспериментального и прикладного до общетеоретического и философского. Указанное видение проблемы, по нашему мнению, может и должно быть отражено в образовании, в соответствующих программах обучения высшего и среднего профессионального образования.

Так, в образовательных программах экономических специальностей множество практических проблем переходности связано с организацией и реорганизацией предприятий во всех сферах общества. Это, в частности, непрекращающиеся в нашей стране процессы регистрации новых организаций, выживания имеющихся, банкротства несостоявшихся. Это продолжающиеся процессы приватизации с мало понятными общесоциальными последствиями, укрупнение организаций, слияние корпораций и т.д. Это также явления сращивания производственного, торгового и банковско-финансового секторов экономики и т.д. Все эти явления перманентной переходности должны быть хорошо известны профессионалу, который после окончания учебного заведения попадает в эту бурлящую экономическую среду.

В правовом образовании, в разнообразных юридических дисциплинах также следует своевременно отражать не только отдельные явления переходности, что имеет место в современном обучении. Необходимо, кроме того, выявлять закономерности переходности научно-правового и философско-правового характера, где цепи, казалось бы, не связанных между собой явлений, вдруг собираются в общую синергетическую картину переходности. Это прежде всего, проблема преемственности права, инкультурного заимствования права, переходность в процессах нормотворчества, многоступенчатого утверждения и принятия новых правовых норм, их согласования с уже имеющимися. Это также проблема переходности в правоприменении юридических новаций в обществе. Последняя из таких широкомасштабных правовых реформ – реорганизация милиции в полицию – требует своего обязательного включения в образовательные юридические программы, в том числе и с учетом аспекта переходности.

В политологическом образовании переходность становится чуть ли не стержнем новейшей политики государств. У политологов даже появился термин «транзитивность». Выделилась группа специалистов – транзитологов. Сформировалась особая политологическая наука – транзитология, которая объектом своего исследования считает многообразные переходные процессы, происходящие в обществе, с учетом того, что они происходят в современном обществе с нарастающим ускорением. Конечно же, главные вопросы, проблемы и результаты данной науки необходимо широко включать в политологическое образование. Ведь современный специалист-политолог должен уметь

разрешать транзитологические вопросы теоретического и прикладного характера.

В менеджерских специальностях процессы переходности также приобретают все более важное значение. Например, в процессах ситуативного управления, сетевого маркетинга, управления на разных уровнях – от организаций мелкого и среднего бизнеса до больших государственных и транснациональных корпораций. В сфере государственного и муниципального управления, международных отношений вопросы переходности также актуализируются как на уровне конкретных государственных и межгосударственных отношений, принятия конкретных управленческих решений, а также глубокого общенаучного понимания множества происходящих процессов в жизни России и других государств.

В целом можем сказать следующее. Если учесть, что в современном образовании основой упор делается на творческом осмыслении профессиональной проблемы, то и проблему переходности в образовательных программах следует также освещать эвристически. Показывать не только устоявшиеся знания, но и творческие научные философские пути видения проблем переходности. Обратим лишь на некоторые аспекты такого осмысления научно-теоретического материала в образовании. Они состоят в следующем.

Мы полагаем, что проблема рассмотрения переходных периодов в начале XXI века не только не исчезает, но, напротив, актуализируется. Переходные периоды могут наблюдаться в одной и той же социально-государственной системе при переходе ее к новым качественным состояниям существования (это, например, различия в существовании сибирских и южно-европейских регионов постсоветской России). Они наблюдаются при взаимодействии групп государств, когда изменения касаются межсистемных отношений, которые в каждом государстве обращаются собственными переходными периодами межгосударственного взаимодействия (например, при переходе от СССР к СНГ, от Югославии к группе государств). Это может быть и глобально-региональное взаимодействие, когда под действием глобальных причин, например, мировых финансовых структур изменяют свое существование и отдельные государства, и регионы планеты в целом (например, изменение состояний «периферийных» государств Евросоюза, ряда государств африканского континента). На уровне больших государственных систем с федеральным устройством нарастают нестабильные процессы и внутригосударственные региональные переходные периоды в жизни отдельных территорий.

Можно утверждать, что переходные периоды имеют разнородный характер. Они захватывают системы разной степени общности, соподчиненные между собой. В таком ракурсе классическая социально-философская теория их не изучала, поскольку не было соответствующих форм объективной реальности и действующего в ней (спонтанно или целенаправленно) субъективного фактора. Это переходные периоды: 1) в регионах больших государственных систем с федеральным устройством (подобно России); 2) отдельных государств при относительно самостоятельном самопреобразовании; 3) сообществ

государств (подобно ЕС, СНГ); 4) переходные периоды в государствах под действием глобальных факторов (как в современном арабском мире); 5) переходные периоды социально-природной адаптации социосферы и других геосфер планеты Земля.

Тогда возникает философская проблема двух уровней познания: 1) осмысления переходного периода как универсальной системно-синегриной закономерности общества в целом и 2) изучения специфики переходных периодов на разных структурно-организационных уровнях социальной материи и удивительно многообразных переходных явление и процессов, которые можно охарактеризовать термином «переходность».

С одной стороны, термины «переходный», «переходность» применительно к социальным процессам в современной литературе используется довольно широко [4; 8; 10; 11]. Появился ряд трудов последних лет о переходных процессах и периодах в экономике, политике, культуре, правосознании, переходные периоды в работе определенных социальных процессах (в работе промышленных и сельскохозяйственных предприятий, банковских структур, образовательных учреждений, организаций здравоохранения, правоохранительных органов) и пр. [1; 2; 11 и др.]. Однако при этом подчеркнем, что здесь мы имеем дело с более частными или даже вполне конкретными вопросами наличия переходных процессов, состояний, структур во внутригосударственных, межгосударственных и даже глобальных общностях (таких, как например, преобразования ТНК).

При этом имеет место огромный фактический материал, порой вырисовываются некоторые частные закономерности, появляются определенные выводы, касающиеся определенных сфер общественной жизни. Это, например, процессы, происходящие в экономической, политической, правовой, культурной сферах. Выводы здесь практически не выходят на всеобщий социально-философский уровень обобщений. Именно здесь, в отсутствии современной обобщенной социально-философской концепции переходного периода в существовании общества, мы видим также и проблему собственного исследования. Сразу подчеркнем, что данная социально-философская проблема также является весьма непростой и потребует, на наш взгляд, немало усилий, связанных с обоснованием праксиологического и аксиологического значения темы, с выбором адекватной методологии, с подбором достаточной и необходимой эмпирической базы, с анализом тех концепций, которые могут послужить фундаментом для начала разработки собственного исследования проблемы.

Еще раз подчеркнем, что получаемые результаты необходимо использовать в образовательном процессе, т.к. современный профессионал должен ориентироваться в тех нарастающих процессах переходности, которые действуют сегодня практически во всех сферах общественной жизни. И здесь задача состоит в своевременной адаптации накопленного актуального научного и прикладного материала к образовательным программам, во включении его в соответствующие темы социогуманитарных, социально-политических, социально-правовых и социально-экономических курсов и дисциплин.

#### Библиографический список

1. Ахмедова, Т. Процесс переходности – как объект социальных наук [Э/п]. – Р/д: <http://lib.tr200.net/v.php?id=186733&sp=1>
2. Грязнов, Л.Э. Государственное регулирование переходной экономики в периоды кризисов: дис. ... канд. экон. наук. – М., 1998.
3. Демократизация в Африке: 1980-1990-е годы (предварительные итоги) / ред. А. Сагадеев. – М., 1997.
4. Зубкевич, Л.А. Переходные периоды как часть закономерного исторического процесса: дис. ... канд. филос. наук. – Нижний Новгород, 2005.
5. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М., 2000.
6. Ленин, В.И. Полн. собр. соч. – М., 1960. – Т. 25, 26, 27, 33, 38, 39.
7. Маркс, К. Сочинения. – М., 1960. – Т. 20, 21, 28.
8. Олех, Л.Г. Проблемы переходности. Россия в мире. – Новосибирск, 2000.
9. Орлов, В.В. Философия экономики / В.В. Орлов, Т.С. Васильева. – Пермь, 2006.
10. Прокофьева, О.В. Проблемы переходного государства: теоретический анализ: дис. ... канд. юрид. наук. – Ульяновск, 2005.
11. Сорокин, В.В. Право и время: правовая система и переходное время // Известия ВУЗов. Правоведение. – 2002. – № 1.

#### Bibliography

1. Akhmedova, T. Process perekhodnosti – kak objhkt social'nykh nauk [Eh/r]. – R/d: <http://lib.tr200.net/v.php?id=186733&sp=1>
2. Gryaznov, L.Eh. Gosudarstvennoe regulirovanie perekhodnoy ehkonomiki v periodih krizisov: dis. ... kand. ehkon. nauk. – M., 1998.
3. Demokratizatsiya v Afrike: 1980-1990-e godih (predvaritel'nyeh itogi) / red. A. Sagadeev. – M., 1997.
4. Zubkevich, L.A. Perekhodniye periodih kak chastj zakonomernogo istoricheskogo processa: dis. ... kand. filoz. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2005.
5. Kasteljs, M. Informacionnaya ehpokha. Ehkonomika, obthestvo i kuljtura. – M., 2000.
6. Lenin, V.I. Poln. sobr. soch. – M., 1960. – T. 25, 26, 27, 33, 38, 39.

7. Marks, K. Sochineniya. – M., 1960. – Т. 20, 21, 28.  
 8. Olekh, L.G. Problemih perekhodnosti. Rossiya v mire. – Novosibirsk, 2000.  
 9. Orlov, V.V. Filosofiya ehkonomiki / V.V. Orlov, T.S. Vasiljeva. – Perm, 2006.  
 10. Prokofjeva, O.V. Problemih perekhodnogo gosudarstva: teoreticheskiy analiz: dis. ... kand. jurid. nauk. – Uljanovsk, 2005.  
 11. Sorokin, V.V. Pravo i vremya: pravovaya sistema i perekhodnoe vremya // Izvestiya VUZov. Pravovedenie. – 2002. – № 1.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 37.013.83

**Greshilova I.A. PHILOSOPHICAL REFLECTION OF CONTINUOUS EDUCATION IS IN CONTEXT OF UNIVERSALII OF AGE** The philosophical comprehension of continuous education is presented in the article, the in a civilized manner-oriented pedagogical activity is considered in two models pedagogical and андрагогической depending on age of man. Causes and effects of conditionality of changes are certain in continuous education in the context of address to semantic interpretations of continuous education from position of thinkers of different historical epochs.

**Key words:** continuous education, pedagogical and андрагогическая models of educating, age-related features.

**И.А. Грешилова**, канд. филос. наук, доц., проректор по научно-методической работе Забайкальского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Чита, E-mail: IAGreshilova@yandex.ru

## ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УНИВЕРСАЛИЙ ВОЗРАСТА

В статье представлено философское осмысление непрерывного образования, рассмотрена культурно-ориентированная педагогическая деятельность в двух моделях педагогической и андрагогической в зависимости от возраста человека. Определены причины и следствия обусловленности изменений в непрерывном образовании в контексте обращения к смысловым интерпретациям непрерывного образования с позиции мыслителей различных исторических эпох.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, педагогическая и андрагогическая модели обучения, возрастные особенности.

Социально-экономические, культурологические, политические изменения, обусловленные современным этапом научно-технического развития, позволяют заявить о том, что непрерывное образование – одна из приоритетных проблем, которая находится в стадии глубокого осмысления философами, социологами, культурологами, педагогами, экономистами и представителями других наук. Культура как способ жизнедеятельности людей не может мыслиться без образования, вне образования, цель которого заключена в постоянном творческом обновлении, развитии, совершенствовании каждой личности на протяжении всей жизни.

Философская рефлексия – мощное средство осуществления культурного синтеза. Она становится самосознанием духовной деятельности, поиском методологических, логических, ценностных, мировоззренческих и иных оснований жизни, бытия культуры. Феномен рефлексии как принцип философского мышления – это размышление о предельных основаниях бытия, осмысление человеческого сознания и поведения путем критического анализа их форм, установок и предпосылок. Общеизвестные философские вопросы такие как: что такое мир? что такое человек? может ли мир быть познанным? есть ли у человеческого познания границы? – являются вечными в силу их неисчерпаемости. В информационную эпоху они приобретают особое звучание, потому как жизнь человека определяется тем, образование какого качества он получил, насколько полученное образование будет способствовать подготовке к жизненным метаморфозам.

Появление такой новой отрасли знаний и наук об образовании как андрагогика позволяет составить целостное представление об образовании взрослых: послешкольном, профессиональном, формальном, дополнительном. Если «престально всмотреться в жизнь отдельного человека и человечества в целом, то, без сомнения, можно говорить, что он учащийся с самых ранних лет и до конца своих дней...» [1, с. 6]. Достижение главной цели непрерывного образования – становления личностных качеств человека можно осуществить, определив существенные характеристики непрерывного образования, структурировав систему непрерывного образования таким образом, чтобы она соответствовала запросам времени.

В содержании данной статьи непрерывное образование рассматривается как социокультурный феномен, как сфера не-

обходимой практики, стремящегося к самосовершенствованию человека, потому как в настоящее время мы наблюдаем изменение образа жизни всего человечества, и непрерывность является характерной чертой современного образования. Проблемам взаимодействия обучаемых и обучающихся, перспективам развития образования взрослых, границам возможностей непрерывного образования посвящены труды С.Г. Вершловского, С.И. Змеёва, М.Т. Громковой, М.Н. Дудиной. Образование во все времена выполняло наряду с функцией обучения и функцию воспитания, о чём свидетельствует анализ мирового историко-педагогического процесса, но достаточно сложно сегодня высказать категоричное мнение, что образованный человек – это человек и воспитанный.

Методологией всей педагогики, а не отдельных возрастных периодов является педагогическая антропология, которую можно определить как философски ориентированную педагогическую теорию. Существуют особенности обучения взрослых с учётом их иного по сравнению с детьми жизненного опыта, психического развития, мотивированности получения образования [2, с.270]. Обращение к трудам современных исследователей особенностей педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бада, В.Б. Куликова, Г.И. Коджаспировой, В.И. Максаковой) позволяют прийти к выводу о том, что основным для педагогической антропологии является решение вопроса, связанного с определением путей и средств формирования личности. Этот процесс должен быть непрерывным, а его обусловленность возрастными особенностями диктует выбор моделей – педагогической и андрагогической.

В логике нашего рассуждения целесообразно обратить внимание на отличительные особенности моделей, где возраст является основой. Существует подробный сравнительный анализ двух моделей, осуществлённый М.Ш. Ноулзом, который анализирует их по следующим параметрам:

- самосознание обучающегося
- опыт
- готовность к обучению
- применение полученных знаний
- ориентация в обучении
- психологический климат обучения
- планирование учебного процесса

- определение потребностей обучения
- формулирование целей обучения
- построение учебного процесса
- учебная деятельность
- оценка [3].

В педагогической модели в основном доминирует роль преподавателя, тогда как в андрагогической – взрослый человек, будучи самостоятельным, сам определяет свои образовательные потребности. Когда речь идёт о педагогической модели обучения, мы вновь обращаемся к главному научному труду К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в который он пишет от том, что человека в необходимо узнать каков он есть в действительности, его слабости, величие, мелкие нужды, духовные требования, в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах [4, с. 23]. Именно это знание человека во всех возрастах и является краеугольным камнем в успешном непрерывном образовании в течение всей жизни. И педагогика, и андрагогика должны учитывать доминирующую роль человека в собственном развитии, которое происходит при содействии социума, окружающих близких людей человека, которые имеют непосредственное отношение к происходящему процессу становления личности.

Пограничные ситуации возрастных периодов человека предполагают педагогическую помощь и поддержку, которая может находить выражение в различных формах в зависимости от запросов человека. Каждый период жизни – это целостность и самостоятельность, в которой имеются как сильные, так и слабые стороны. Возможности обучения взрослого, конечно, имеют свои специфические особенности, и прежде всего это связано с тем, что вкладывать в понятие «взрослый человек». Дискуссии по этому поводу связаны с тем, что существуют ориентировочные рамки взрослого периода жизни, которые определяются по-разному. С.И. Змеёв даёт следующее определение понятию «взрослый». «Взрослый человек – это лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи), обладающее физиологической, психологической, социальной зрелостью, относительно экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения» [5, с. 81]. В этой связи актуализируется духовно-нравственный аспект непрерывного образования, потому как человек испытывая внешние воздействия, должен ощущать необходимость во внутренней духовной работе, предполагающей самовоспитание и самосовершенствование. Если такого не происходит, то возникает естественный вопрос: выполняет ли образование мировоззренческую и культурологическую миссию? И что нужно сделать для того, чтобы эта функция возобладали? Формирование готовности к саморазвитию и личностному самоопределению, заложенные в педагогической модели обучения гарантируют успешность положительной динамики обучения человека в модели андрагогической. Образование как всеобщая форма человеческого способа жизнедеятельности, как объективный процесс и сфера ответственности деятельности в своё время точно было определено С.И. Гессеном как «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [6, с. 36]. В центре образовательного процесса находится человек, поэтому вопросы, связанные с тем, как каждый человек получает знания, как это связано с его возрастными особенностями, как человек образовывается и воспитывается в процессе воздействия другого человека в каждую историческую эпоху приобретали особое звучание. Тогда целесообразно определить образование и воспитание как историю индивидуального самоосуществления, потому как в зависимости от понимания человека, его места в мире, самобытности, возраста смысла существования зависит целостность подхода в решении проблем непрерывного образования. Непрерывное образование – это и второе учение человека, и постоянная деятельность по самосовершенствованию человеком самого себя, приобретение духовно – нравственного опыта, самоактуализация, самореализация, выбор направления своей жизненной траектории, стремление к поставленной цели.

По мнению ряда исследователей, проблемное поле, связанное с изменением подходов к непрерывному образованию, философский анализ процессов непрерывного получения знаний во многом объясняется социокультурными и культурно-ан-

тропологическими проблемами в контексте информационной цивилизации. Человек XXI века должен понимать перспективы развития всей системы явлений, процессов в своей профессиональной сфере, и главное, предвидеть последствия своей деятельности. Человек не должен быть стеснённым пределами и ограничениями, потому что ему присущи возможность и способность самотворения, о которой ещё в эпоху Возрождения слова Мирандолы звучат как утверждение: «Ты же, не стеснённый никакими пределами определишь свой образ по своему решению, во власть которого я тебя предоставлю. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер сформировал себя в образе, который ты предпочтёшь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие, божественные» [7, с. 258]. Эта мысль о возможности самосовершенствования человека, идея человека как незавершённой возможности в дальнейшем возникла в новой интерпретации, у мыслителей разных эпох. Возрастная проблематика, особенности процесса перехода от одного возраста жизни к другому были предметом исследования в различные исторические эпохи.

Признавая воспитательные воздействия исторического течения жизни, мыслители эпохи средневековья рассматривают непрерывное получение человеком знаний в контексте трёх временных пластов: прошлого, настоящего и будущего. Р. Декарт в своих трудах отмечает, «так как мы были детьми, раньше чем стали взрослыми, и составили относительно предметов представлявшихся нашим чувствам разные суждения как правильные, так и неправильные, прежде чем достигли полного обладания нашим разумом то, во многом можно усомниться и получить ответы можно лишь в процессе поиска нового знания» [8, с. 237]. Действительно, путь, каким мы приходим ко всякому знанию, свидетельствует о том, что, с увеличением материала, дающего разуму работу, применение его с каждым днём становится всё более и более заметным. Можно сказать, что человек «растёт» в своём знании, расширяя границы постижения нового, низведанного, усваивая определённые знаки культуры, с помощью которых он устанавливает связь с внешним миром.

Идея непрерывности по-разному толкуется мыслителями разных эпох, заключая в себе то общее, что позволяет высказать суждение, что если движение вперёд будет остановлено, то это неизменно повлечёт за собой процесс остановки «всё в природе находится в непрерывном движении; нет ни одной её части, которая пребывала бы в настоящем покое, что природа представляет собой действующее целое, которое перестало бы быть природой, если бы не действовало, и в котором при отсутствии движения ничто не могло бы происходить, сохраняться, действовать» [9, с. 675]. Это утверждение Гольбаха убеждает в том, что историческое развитие общества и его культуры, тенденции развития отдельного человека происходят во временном пространстве актуальных проблем и поиска путей их решения.

Человек – это уникальная целостная система, которая представляет собой не нечто заранее заданное, а скрытую возможность самоактуализации, присущую только человеку. Гуманистическая психология усматривает в личности главное – устремлённость в будущее, свободную реализацию имеющегося потенциала – что можно определить как идеальную схему – модель становления личности. Главная цель должна заключаться в развитии самостоятельности, благодаря которой человек может впоследствии стать распорядителем своей судьбы, продолжателем образования в течение всей жизни.

Возникает вопрос, может ли это человек сделать без помощи извне? По мысли М. Шелера, образование – это акты духовного становления человека, реализующие его изначальное представление и заложенную возможность состояться как человек [10]. При детальном рассмотрении задач современного образования, можно отметить, что духовное становление, духовный потенциал не должен быть сведён к интериоризации объективной духовности. Человек, изменяя себя, способен изменить окружающих в соответствии с заданными ценностями. В человеке заложена потребность в развитии имеющегося потенциала, следовательно, в процессе получения знаний необходимо, чтобы оптимально сочетались данные человеку природные способности и их развёртывание, воплощение в жизни. Такое воплощение может произойти, если человек научиться мыслить, но этому непрерывному процессу человека нужно научить.

В настоящее время мы должны учитывать, что принципиально изменился статус знания, и справедливо утверждения об его относительности, о том, что оно утрачивает стабилизирующую роль, перестаёт быть основанием интеллектуальной жизни общества. Объём знаний непрерывно возрастает, а человек зачастую оказывается в ситуации ограничения получения необходимого знания, и причины для этого существуют самые разнообразные.

Заметим, что образование в каждую историческую эпоху рассматривалось как обучение, воспитание и развитие личности, человека с ранних лет ориентировали на формирование мировоззренческих установок, учили тому, как познавать самого себя, оценивать собственное поведение, на основе чего стремиться к самосовершенствованию. Самое важное и значительное, что человеком приобретается ценой собственных усилий в течение долгого жизненного пути **высокая культура, которую можно и нужно рассматривать как важный признак и показатель усвоения подлинных ценностей человеческой жизнедеятельности.** Периоды жизни каждого отдельного человека сугубо индивидуальны, так как каждый сам способен творить свое бытие, сам является причиной и следствием совершённых поступков. Обращение к психологическим основам как педагогической, так и андрагогической моделей обучения предполагает рассмотрение различных подходов к изучению личности, потому как ею не рождаются, а становятся. Личность является одним из концептуально значимых понятий в психологии, философии, педагогике, андрагогике и других антропологических науках. Сущность каждого из существующих авторских подходов в трактовке особенностей личности прямо или косвенно связано и с понятием «возраст».

Контур современного представления о формировании личности человека складывается на основе данных, которые получены в результате изучения человека различными науками. Педагогическая антропология понятие «возраст» рассматривает как определённый ограниченный хронологическими рамками период в физическом, психическом и социальном развитии человека. Жизненный путь человека представлен различными возрастными периодами, где от успешности прохождения предыдущего зависит прогрессивность в следующем. Каждый период жизни человека важен и ценен. Поэтому непрерывность постижения знания об окружающем мире должна основываться на устремлении человека в будущее, овладение физическими и социальными условиями своей жизни, реализацией собственных ценностей, способностью к изменению.

Можно выделить общие черты, направленные на развитие готовности людей к непрерывному образованию: возрастающая личностная и социальная значимость данного этапа жизни; приобщение к широким знаниям, обеспечивающим гибкость и возможность приспособиться к изменениям, происходящим в экономике и обществе; осознание образования как одной из основных форм жизнедеятельности; развитие познавательных интересов и умения самостоятельно учиться; освоение опыта в применении знаний и умений для решения незнакомых проблем и задач; формирование жизненных планов. Это можно рассматривать как некие ступени личностного роста, потому что человек, совершенствуясь, открывает в себе новые, неведомые ему грани: Стоит заметить, что введение стандартов нового поколения в общеобразовательную школу призвано отчасти решить проблемы улучшения системы школьного образования, усилить решающую роль базового образования в формировании готовности к обучению на протяжении всей жизни.

#### Библиографический список

1. Дудина, М.Н. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи / М.Н. Дудина, Т.Б. Загоруля. – Екатеринбург, 2008.
2. Кождаспирова, Г.И. Педагогическая антропология. – М., 2005.
3. Knowles, M.S. The Adult Learner: A Neglected Species. Youston, 1973.
4. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5.
5. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории. Истории и технологии обучения взрослых. – М., 2007.
6. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М., 1995.
7. Пико де Мирандола «Речь о достоинстве человека» // Эстетика Ренессанса: антология: в 2 т. – М., 1981. – Т. 1.
8. Декарт, Р. Начала философии. Антология мировой философии: в 4 т. – М., 1970. – Т. 2.
9. Гольбах, П. Система природы. Антология мировой философии: в 4 т. М., 1970. – Т. 2.
10. Шелер, М. Формы знания и образование // М. Шелер. Избр. произведения. – М., 1994.
11. Вершловский, С.Г. От образования взрослых к непрерывному образованию // Непрерывное образование как социальный факт: монография / сост. Н.А. Лобанов, Е. Куля, М. Пэнковская; под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. – СПб., 2011.
12. Розин, В.М. Философия образования. Этюды – исследования. – М.; Воронеж, 2007.

Человек, воспринимая природные и социальные ситуации, в то же время предпринимает в зависимости от обстоятельств попытки активного воздействия на них, вследствие этого он преобразует не только мир, но и себя своё внутреннее «Я». В зависимости от возрастных особенностей человеку свойственно осуществление рефлексивно – оценочной деятельности. С.Г. Вершловский в одной из своих статей говорит о такой единице измерения устаревания знаний как «период полураспада компетентности», означающей, продолжительность времени, когда в результате появления новой научной информации компетентность специалистов с момента окончания университета снижается на 50%. Нельзя не согласиться с мнением учёного о том, что колоссальное ускорение темпа девальвации ранее приобретённых знаний остро поставило две проблемы: одна из которых связана с выдвиганием на первый план не столько передачи подрастающему поколению некоей незблемой суммы знаний, сколько воспитание в нём желания и умения учиться, формирования способности к самостоятельному творчески критическому мышлению [11, с. 349]. Следовательно, необходимость изменений в непрерывном образовании объясняется рядом причин, каждая из которых имеет своё следствие. Попытаемся соотнести эти причины и следствия:

1) общественная необходимость в изменении многих видов профессиональной деятельности – предполагает потребность в метапредметных знаниях;

2) усиление взаимодействия между процессами социализации, профессионализации, культурации – активизирует способность не только учиться, но и умение проектировать, осуществлять выбор, творить;

3) созидательная деятельность на основе современных технологий – предполагает готовность действовать в условиях высокой динамики рынка труда, уметь работать с информационными потоками.

Причины и следствия объясняются социальными вызовами времени, которые достаточно точно определены В.М. Розинным: первый вызов – это требования со стороны будущего, которое понимают часто онтологически как остров во времени, как последствие сегодняшних действий и поступков, второй вызов – выбор разумного пути развития, что во многом зависит и от целей образования, которые реализует общество, и, наконец, третий вызов – исчерпанность основной педагогической парадигмы (классической системы образования) и форм её теоретического осмысления [12, с. 10].

Ценностью – смысловым ядром непрерывного образования является личностное самосовершенствование. Если у человека сформирована постоянная готовность к саморазвитию и непрерывному образованию, умение учиться в течение всей жизни, это является залогом успешной социализации. Предоставляя более полную свободу в планировании и реализации процесса обучения, как следствие, мы можем иметь активизацию познавательной деятельности человека, возникновение желания проектировать своё будущее, глубже осознавать потребность в новом истинном знании.

Истинное знание, заметим, не многознание, чем сегодня может гордиться современный человек, а знание, которое является основанием отношения к миру, самому себе, своей профессии, ответственностью за свои поступки, человек приобретает только благодаря разнонаправленной подготовке, непрерывному образованию, и только это может гарантировать человеку адаптацию в быстро меняющейся экономической, культурной и общественной сферах.

## Bibliography

1. Dudina, M.N. Andragogika i pedagogika: problemih preemstvennosti i vzaimosvyazi / M.N. Dudina, T.B. Zagorulya. – Ekaterinburg, 2008.
2. Kozhdaspirova, G.I. Pedagogicheskaya antropologiya. – M., 2005.
3. Knowles, M.S. The Adult Learner: A Neglected Species. Youston, 1973.
4. Ushinskiy, K.D. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. / sost. S.F. Egorov. – M., 1990. – T. 5.
5. Zmeyov, S.I. Andragogika: osnovih teorii. Istoriya i tekhnologii obucheniya vzroslihkh. – M., 2007.
6. Gessen, S.I. Osnovih pedagogiki: vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. – M., 1995.
7. Piko de Mirandola «Rechj o dostoinstve cheloveka» // Ehstetika Renessansa: antologiya: v 2 t. – M., 1981. – T. 1.
8. Dekart, R. Nachala filosofii. Antologiya mirovoj filosofii: v 4 t. – M., 1970. – T. 2.
9. Goljbakh, P. Sistema prirodih. Antologiya mirovoj filosofii: v 4 t. M., 1970. – T. 2.
10. Sheler, M. Formih znaniya i obrazovanie // M. Sheler. Izbr. proizvedeniya. – M., 1994.
11. Vershlovskiy, S.G. Ot obrazovaniya vzroslihkh k neprerihvnomu obrazovaniyu // Neprerihvnoe obrazovanie kak socialnihyj fakt: monografiya / sost. N.A. Lobanov, E. Kulya, M. Pehnkovska; pod nauch. red. N.A. Lobanova, V.N. Skvorcova. – SPb., 2011.
12. Rozin, V.M. Filosofiya obrazovaniya. Ehtyudih – issledovaniya. – M.; Voronezh, 2007.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 101.1:316

**Dick V.P. CATEGORY OF RESPONSIBILITY IN SYSTEM OF SCIENTIFIC AND PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE.**

In article various aspects of responsibility as social phenomenon are considered and attempts to define the general scientific concept «responsibility» from positions of scientific and philosophical approach are made.

**Key words:** responsibility, debt, duty.

**В.П. Дик, соискатель, Алтайская академия экономики и права, г. Барнаул, E-mail: kikt2011@mail.ru**

## КАТЕГОРИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ НАУЧНО-ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

В статье рассматриваются различные аспекты ответственности как социального явления и предпринимаются попытки определить общенаучное понятие «ответственность» с позиций научно-философского подхода.

**Ключевые слова:** ответственность, долг, обязанность.

Проблема ответственности, ответственного поведения человека перед людьми и обществом, а также руководства общества перед гражданским населением стран, в современном мире особо актуализируется в связи с нарастанием сложности и взаимосвязи противоречий межличностного, внутригосударственного, межгосударственного, глобально-социосферного и природно-экологического характера. Выявление социально-философских оснований ответственности приобретает особую роль в условиях усиления роли права как инструмента социального регулирования гражданского общества. Но опыт современной быстротечной социальной жизни показывает, что диктат права и ответственности, в то же время, не обеспечивающий нормальную жизнедеятельность населения, может лишь на время создать эфемерный социальный порядок, который быстро и безвозвратно исчезает под натиском кризисных процессов. Основную проблему, по нашему мнению, составляет познание социально-философских закономерностей взаимной социально-правовой ответственности личности и общества в условиях либерализации и глобализации современного мира, в условиях проникающего взаимодействия правовых систем разных культур и деформации культурно-исторических традиций и устоев общества, в том числе, применительно к российскому социуму.

В современном мире в глобальных масштабах происходит столкновение цивилизационных идей и ценностей, и это взаимопроникновение культур часто идет не безобидным, а агрессивным способом. В научной литературе все чаще высказывается точка зрения о том, что российское общество подвергается значительным, неадекватным российской культуре, инокультурным воздействиям, в том числе, в сфере права, в результате чего нарастают процессы социальной дезоптимизации, распадается традиционная система социально-правовой ответственности.

Процессы глобализации оборачиваются разрушением многовековых устоев многих культур и правовых систем национальных государств. А формирование глобального информационного общества приводит к тому, что степень доступа к правовой и социальной информации для разных слоев общества очень различна, а массовая информация способна кардинально изменять социально-правовое сознание, инициировать не только ответственное, но и безответственное поведение субъектов, провоцируя социальный хаос.

В целом до сих пор в обществе имеет место ряд противоречий: между правовой свободой и ответственностью граждан; между правами граждан и ответственностью правящих кругов

перед населением; между нравственными и правовыми нормами, что вызывает конфликт ответственности в сознании субъекта; кроме того, в условиях перманентных правовых реформ в современном в российском законодательстве, при наличии правовых коллизий в статьях отдельных законов, стираются грани между социально-правовой ответственностью и безответственностью как правящих структур, так и рядовых граждан, что влечет за собой ряд конфликтных ситуаций.

Теоретическая значимость исследования данного вопроса заключается в разработке комплексного подхода к проблемам трансформации ответственности в эпоху глобализации и информатизации. Однако сложность заключается в том, что не существует достаточно общего понимания ответственности.

В философии науки существует точка зрения, согласно которой в науке существуют понятия различной степени общности – одни из них применяются (или в принципе могут использоваться) во всех частных науках, другие же охватывают лишь группу наук, исследующих одну или несколько форм движения материи. То, что называется понятиями частных наук, оказывается далеко не однородным по степени общности и существенности [1. с. 27]. Применительно к ответственности следует отметить, что в философской литературе ответственность тесно связана с такими понятиями, как свобода, долг, воля. Более того, в некоторых исследованиях определение ответственности выводится из этих понятий.

В частности, ответственность определяется как «...категория этики и права, отражающая особое социальное и морально-правовое отношение личности к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется исполнением своего нравственного долга и правовых норм» [2, с. 267].

Таким образом, отмечается ответственность личности перед обществом и человечеством. Однако нам представляется, что такое понимание ограничительно отражает сущность рассматриваемого явления. Субъектом ответственности выступает лишь личность. Но общество и государство также должны нести ответственность перед личностью. В приведенном определении явление ответственности, по сути, сводится к исполнению личностью своего нравственного долга и правовых норм, то есть обязанности следовать предписаниям морали и права.

Но допустимо ли отождествлять ответственность и долг? Взгляды, трактующие ответственность как осознание личностью собственного долга перед обществом и другими людьми, весьма распространены в социально-философской литературе. Безусловно, этот аспект является мощным фактором, обеспечива-

ющим надлежащее исполнение своих обязанностей гражданами и должностными лицами. Но лишь немногие личности руководствуются соображениями совести и долга в повседневной жизни. Поэтому для соблюдения порядка в обществе требуются более существенные механизмы воздействия на нарушителей социальных норм.

Нам близка точка зрения, согласно которой понятия «ответственность», «обязанность» и «долг», безусловно, схожи, но считать их полностью тождественными нельзя. В.Ф. Сержантов высказал точку зрения, что долг, по своей сути, «...является разрешением внутреннего противоречия свободы воли как противоречия единства свободы и ответственности» [3, с. 331]. Долг, по мнению В.Ф. Сержантова, является явлением, уравновешивающим свободу и ответственность. Поэтому он не может отождествляться с последними. Можно привести еще одно определение данного феномена: «Долг – одна из основных категорий этики, отражающая особое моральное отношение. Нравственное требование, распространяющееся на всех людей, принимает форму долга, когда оно превращается в личную задачу определенного индивида применительно к его положению в какой-либо конкретной ситуации» [2, с. 102]. Если исходить из данного определения, получается, что долг относится лишь к личной сфере, следовательно, сводить ответственность лишь к долгу означает ограничивать ее только личной ответственностью. К тому же, долг ограничивается конкретной ситуацией, в то время как ответственность имеет место постоянно, в течение всей сознательной жизни человека.

Далее, «долг» понимается как этическая категория. Ответственность же не является сугубо этической категорией. Она отражает характер взаимоотношений между личностью, социальной группой, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований. Поэтому ответственность индивида формируется как результат тех требований, которые к нему предъявляет общество. Воспринятые индивидом, они становятся внутренней основой его мотивации, ориентированной на ответственное поведение.

В определенной мере сравнимыми, но не синонимичными являются также понятия «обязанность» и «ответственность». «Обязанность», по сравнению с исследуемым нами понятием, в большей мере отражает силу внешнего воздействия на субъекта, с наименьшей внутренней волевой установкой на выполнение той или иной социальной деятельности. Кроме того, обязанности не требуют столь высокой степени осмысления действий и нравственной оценки, как при осознании ответственности за деятельность субъекта (индивидуального или коллективного). С социально-правовой позиции ответственность может быть более глубоко прописана в законе, иметь более широкий характер, нежели некоторые обязанности, являющиеся, как правило, более узкими и конкретными.

В этой связи следует обратить внимание на определение ответственности, которое предлагает А.И. Ореховский. По его мнению, «Ответственность выступает, прежде всего, в качестве упорядочивающей формы связи в различных структурах общественных отношений (экономических, правовых, нравственных). Сущность этой формы связи заключается в действительном освоении историческим субъектом и практическом закреплении им таких социальных взаимодействий, поддержки и установлении системы таких социальных зависимостей, которые наиболее полно соответствуют прогрессивной линии развития и всемерно способствуют умножению и сохранению материальных и духовных благ, совершенствованию общественных отношений и эффективному овладению человеком всех ценностей общества» [4, с. 28].

В приведенном определении более четко отражена социальная природа ответственности – «упорядочивающая форма связи». Действительно, связь между обществом и его членами выражается, в том числе, и в форме ответственности. Причем эта связь двусторонняя. С одной стороны, есть ответственность индивида перед другими членами общества, и перед обществом в целом. С другой стороны, общество также несет ответственность перед индивидом. Таким образом, А.И. Ореховский не сводит ответственность только к ответственности личности, что представляется верным. Также А.И. Ореховский вполне справедливо и разносторонне обосновывает, что данная форма связи между обществом и его членами обладает упорядочивающим характером.

Очевидно, что взаимодействие членов общества предполагает необходимость выполнения ими определенных требований, обеспечивающих его нормальное функционирование. В зависимости от осознания, правильного понимания и выполнения индивидом этих требований формируется отношение к нему со стороны общества, государства, отдельных лиц и наоборот. Следовательно, живя в обществе, нельзя быть свободным от него, так как в любых жизненных ситуациях человек должен соотносить свои действия с существующими в обществе правилами поведения и ценностями, с интересами других людей. Поэтому человек в своем поведении следует определенным правилам, несоблюдение которых порождает ответственность его перед другими лицами, обществом и государством.

Однако для того, чтобы следовать указанным правилам, прежде всего, необходимо, чтобы субъект обладал знаниями о них. По К. Попперу, знания – это особый объективированный мир. Подчеркнем, что это вторично объективный мир – вначале отраженный в сознании субъекта, а затем вновь воплощенный в продуктах культуры, в информации в объективном социальном мире [5, с. 45-48; 6, с. 440-441]. Прежде всего, в современном обществе он запечатлевается в различных источниках информации. Он представляет собой тот потенциал знаний, который служит путеводной нитью социально-практической деятельности людей, а также передается следующим поколениям в качестве совокупного опыта предыдущих поколений.

В данном случае интересующие нас знания – это результат познания ответственности как особого объективно-субъективного феномена общественной жизни. Наиболее концентрированное выражение такое знание получает в категориальном аппарате соответствующей области, в частности, во всестороннем понимании категории ответственности. Здесь ответственность предстает в нескольких формах – гносеологической (как процесс чувственно-рационального познания), методологической (отражающей главные методы познания данного феномена), эпистемологической (как полученное научно-философское знание) и аксиологической (как ценностный компонент бытия личности и общества).

При исследовании соотношения разных компонентов, сторон проблемы ответственности мы можем опираться на: «закономерную последовательность событий и формирование соответствующих феноменов (отражаемых такими же категориями): 1) познание (как процесс получения знаний) – 2) знание как результат познания – 3) сознание как «ожившее знание» или «живое знание» в субъективной форме, творчески переработанное и готовое к разностороннему применению – 4) практическая деятельность на основе полученных знаний, или сознательная деятельность субъекта в мире, или практика (со знанием дела)» [5, с. 73].

Социальная ответственность личности — это одна из многочисленных форм связи между личностью и обществом, возникающая в силу необходимости соблюдения правил человеческого общежития. Как одна из форм социальной связи ответственность существует объективно, но отражается в психике индивида как чувство ответственности по отношению к себе (внутренний аспект), и по отношению к обществу (внешний аспект). Таким образом, мы приходим к выводу, что социальная ответственность является неотъемлемым свойством личности. Личность поступает ответственно, если поддерживает социальную связь, то есть не нарушает правил общественной жизни, предусмотренных социальными нормами, соблюдает общие интересы и интересы того коллектива, к которому принадлежит. Приобретение большей социальной свободы предполагает расширение сферы ответственности личности перед собой и перед обществом.

Ответственность – это объективная социальная реальность, поскольку это не что иное, как определенный характер поведения человека в обществе, это определенные отношения людей в обществе, связи субъектов с миром, соответствующая динамика преобразования мира. Специфика ответственного поведения людей и сообществ в целом заключается в том, что оно укрепляет определенные виды отношений, делает их более определенными, стабильными, предсказуемыми, перспективными. Напротив, безответственное поведение субъектов расшатывает структурно-организационные связи системы, вплоть до ее саморазрушения в случае массового безответственного поведения людей по отношению к данной системе.

Ответственность – это также и субъективная реальность личности, неотъемлемая часть ее сознания, прежде всего морального сознания, и особенно правового сознания, поскольку последнее непосредственно связано со структурно-правовой организацией общества. В этом ракурсе ответственность представляет собой субъективное выражение объективной социальной реальности. Включает морально-правовые эмоции, чувства, переживания, мечты, мысли, жизненные цели и задачи, которые затем могут быть реализованы на практике. Ответственность как субъективная реальность представляет собой интеллектуальное субъективно-личностное ядро всех остальных составляющих проблемы ответственности, мировоззренческо-идеологическую основу всей практической деятельности субъекта.

Выражения «возложить ответственность», «взять на себя ответственность» означают возложить (принять) на личность что-либо, выполнить обязанность в интересах общества (коллектива). Другими словами, это значит, что человек осознал предъявленные к нему требования, их обоснованность (правомерность) и внутренне подготовился к тому, чтобы дать отчет о своих действиях и их последствиях. Личность поступает ответственно, если ведет себя в рамках данной связи, то есть, не нарушает условий общественной жизни, предусмотренных социальными нормами, соблюдает общие интересы и интересы того коллектива, к которому принадлежит. Следует подчеркнуть активный характер ответственности личности в обществе, ее ответственность за будущее, за оправданный риск в необходимой и целесообразной деятельности человека. Свободная сознательная личность по собственной инициативе расширяет сферу своей ответственности перед обществом.

Исходя из этого, осознание того факта, что все происходящее в жизни человека в основном зависит от него самого, является необходимым, поскольку лишь в этом случае человек будет нести ответственность за свои поступки, а не перекладывать ее на других. То обстоятельство, что индивид несет ответ-

ственность почти за все, что происходит в его жизни, объясняется следующим. Во-первых, ответственность человека не является безликой, поскольку это всегда ответственность конкретного индивида. Во-вторых, реализация свободы как существенной природы человека, как структуры личности того или иного индивида может иметь не только внешние препятствия, но и внутренние преграды со стороны самого индивида в виде тех или иных текущих побуждений, увлекающих его в сторону от главной линии жизни, вступающих в противоречие с коренными свойствами личности. Предпринимая те или иные акты решения, совершая выбор, человек ответственен и перед самим собой, перед собственным «Я» [3, с. 317]. Только при таком отношении он будет осознавать свою ответственность перед близкими людьми и обществом.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что социальная ответственность – это философская категория, отражающая особый вид общественного отношения и поведения субъекта (индивидуального или коллективного), связанный с осознанным следованием социальной необходимости, самоконтролем за собственным поведением с целью сохранения соответствующего социального порядка. Это наиболее широкое понимание ответственности социального субъекта в обществе, которая может иметь ряд форм – экономическую, политическую, правовую, нравственную, религиозную ответственность и пр. Правовая ответственность – это форма социальной ответственности, которая отражает ответственность субъекта перед законом в рамках существующего права, проявляющуюся на уровне правового сознания и соответствующего поведения. Социально-правовая ответственность объединяет в себе общие и частные свойства и установки сознания, нравственных чувств и социальной позиции должностования в отношении соблюдения социально-правовых норм взаимодействия людей в определенном обществе.

#### Библиографический список

1. Готт, В.С. Общенаучные понятия и их роль в познании / В.С. Готт, А.Д. Урсул. – М., 1975.
2. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М., 1981.
3. Сержантов, В.Ф. Человек, его природа, и смысл бытия. – Л., 1990.
4. Ореховский, А.И. Ответственность и ее социальная природа (методологический аспект). – Томск, 1978.
5. Ушакова, Е.В. Знаниеведение и управление / Е.В. Ушакова, Б.Н. Кагиров, Ю.И. Колужков, Г.В. Кагирова, П.В. Ушаков. – Барнаул, 2006. – Кн. 1. Знаниеведение и социальное управление в системе культуры.
6. Поппер, К. Логика и рост научного знания. – М., 1983.

#### Bibliography

1. Gott, V.S. Obthenauchihi ponyatiya i ikh rolj v poznanii / V.S. Gott, A.D. Ursul. – M., 1975.
2. Filosofskij slovarj / pod red. I.T. Frolova. – M., 1981.
3. Serzhanov, V.F. Chelovek, ego priroda, i smysl bihtiya. – L., 1990.
4. Orekhovskij, A.I. Otvetstvennostj i ee socialjnaya priroda (metodologičeskij aspekt). – Tomsk, 1978.
5. Ushakova, E.V. Znanievedenie i upravlenie / E.V. Ushakova, B.N. Kagirov, Yu.I. Kolyuzhov, G.V. Kagirova, P.V. Ushakov. – Barnaul, 2006. – Kn. 1. Znanievedenie i socialjnoe upravlenie v sisteme kuljturih.
6. Popper, K. Logika i rost nauchnogo znaniya. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 15.07.2013

УДК 330.34

*Dumnova E.M. PROBLEM OF VARIABILITY OF SOTSIORUPPOVA OF MENTALITY OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE MODERN WORLD.* Need of studying of mentality of youth for society of the XXI century locates in article. The problem of transformation of sotsiogruppy mentalita, its optimum and conflict forms is described. In this regard importance of preservation of traditions, national mentalita, importance of communication of generations is shown.

**Key words:** youth, mentality, sotsiogruppy mentalita of youth.

*Э.М. Думнова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск, E-mail: dumnova79@yandex.ru*

## **ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЧИВОСТИ СОЦИОГРУППОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

В статье обосновывается актуальность проблемы изучения ментальности молодежи в обществе XXI века, когда трансформации социогрупповой ментальности идут быстро и разнонаправленно – от оптимальных до конфликтных форм. В связи с этим важное значение имеет сохранение традиций, национального менталитета и связи поколений.

**Ключевые слова:** молодежь, менталитет, социогрупповая ментальность молодежи.

Молодежь как социально-демографическая общность играет ведущую роль в жизни общества, поскольку именно она составляет то новое поколение, с которым связано будущее нашей страны. В этой связи весьма актуальным представляется вопрос о социальной идентификации молодежи и ее проявлении в деятельности, как интегральной характеристики направлений творческой активности сознания.

Известный западный ученый К. Мангейм затронул вопрос о ментальности поколения, предприняв попытку объяснить механизм ее формирования и развития, неразрывно связывая ментальность с субъектностью социальной группы [1]. Дальнейшее теоретическое осмысление диалектики менталитета и ментальности молодого поколения позволяет предполагать, что данные явления фиксируются в различных формах общественного сознания молодежи, которые являются пластичными и изменчивыми.

В.А. Луков предлагает дефиницию социальной субъектности как «способность общества, социальных групп, человека выступать в качестве активного начала (деятели, творца) социальной реальности» [2]. Одним из значимых результатов социальной субъектности представляется обновление общественных отношений, происходящее на основании действующей системы норм и ценностей. Формы проявления социальной субъектности изменчивы и коррелируют с интериоризированными ценностями, верованиями, мировоззренческими установками. Социальную субъектность можно позиционировать и как индикатор динамики менталитета и ментальности, а также как определенную сторону социокультурной, национальной идентификации. Анализ динамики социальной субъектности молодежи во временном масштабе, включающем советскую и постсоветскую эпохи, позволяет установить связь между основаниями концептуальных теоретических положений относительно структурирования национальной идентичности и их предпосылками, базирующимися на уровне социальных практик молодежной общности.

Концепция К. Мангейма явилась отправной точкой на пути исследования субъектности молодежи. В течение XX в. теоретическое осмысление социальной активности молодежи нашло свое выражение в ряде теорий субъектности молодежи, как в западных, так и отечественных исследователей. С 1960-х гг. в нашей стране исследуются разнообразные аспекты субъектности молодежи, представленные в работах Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Поршнева, М.Н. Руткевича и др. В 1970-80 гг. социальная субъектность стала рассматриваться сквозь призму социальной активности молодежи. В этом ключе субъектность молодежи раскрывается в работах И.М. Ильинского, Е.Е. Ливанова, В.Ф. Левичева, В.П. Мощняги, А.И. Шендрика и др. В рамках нашего исследования социальная субъектность представляется как форма актуализации групповой ментальности молодежи на базе общего менталитета, традиций данного общества. Последовательное обновление ментальности молодежи, происходящее ввиду объективных социокультурных и исторических предпосылок, задает новый виток в развитии исследований социальной субъектности молодежи как поколения, определяющего будущее любой страны, в том числе и России. Вектор социальной субъектности молодых людей в целом определяется набором ценностей, формируемых в рамках определенных социальных групп молодежи, их социогрупповой ментальности и степени активности. А переход к новым аксиологическим системам закладывает изменения на мировоззренческо-поведенческом уровне социального субъекта. При этом на молодежь как социально-демографический слой населения, с одной стороны, воздействуют глубинные паттерны психики, менталитет, традиции существования народа, а с другой – мощно воздействуют все более разнообразные факторы усложняющейся и все более динамичной окружающей среды социума.

По мнению современного исследователя менталитета российской молодежи И.В. Волоскова, трансформации, происходящие в отечественном менталитете, определяются не только изменением системы ценностей, но и особенностями психологии российской молодежи, а также процессами демократизации российского общества [3]. Вследствие высокой степени поляризованности российского социума, молодежь как одна из возрастных социально-демографических общностей, находясь в центре социально-экономических изменений, подверглась глубокой дифференциации по целому ряду критериев. В числе последних, наиболее значимыми являются экономический, образователь-

ный, профессиональный критерии и факторы, которые в совокупности определяют уровень жизни, соответствующий статус определенных групп молодежи и отдельных личностей.

Формирование новой ментальности представляет собой объективно обусловленный процесс. При исследовании ментальности молодежи обозначим, на наш взгляд, важную идею системной организации и функционирования социальной материи, которая тесно связана с биологической. Ведь две геосферы Земли – биосфера и социосфера – генетически связаны, взаимобусловлены, изменения в каждой из них во многом зависят от функционирования сопряженной сферы. Молодежь как носитель ментальности представляет собой целостный биопсихосоциальный субъект и испытывает на себе влияние, как биосферы, так и социосферы, что в комплексе формирует особый тип сознания – ноосферный.

Особенность нашего времени состоит в том, что становление ментальности современной молодежи происходит на стыке двух цивилизаций. Техногенно-потребительская цивилизация, активно развиваясь с Нового времени, имеет в целом завершённый вид и высокие темпы научно-технического прогресса. Но одностороннее развитие техносферы переориентировало социум на первичность удовлетворения материальных потребностей и сформировало приоритет материальных ценностей в ущерб духовным. При этом оказалось достаточно нескольких последних десятилетий особого роста научно-технического прогресса (НТП), чтобы стали очевидны деструктивные последствия технизации общества, проявившиеся на уровне региональных и глобальных экологических проблем, а также безжалостного отношения к окружающему миру, идеологии безудержного потребительства.

Сегодня за счет ускоряющегося НТП намечился путь к реализации стратегической цели – техногенно-потребительской цивилизации, выживания и развития общества за счет нарастающей эксплуатации природы. Молодое поколение, ощутившее прелесть благ цивилизации, часто попросту не хочет задумываться о трагических последствиях данного пути, предпочитая комфортно жить «здесь и сейчас», т.к. впереди – духовно-экологическая пропасть. Поэтому до сих пор ментальность молодежи формируется в условиях техногенно-потребительской, а не ноосферной цивилизации, условно, по принципу «вперед в прошлое».

Урбанизированный человек стал жертвой интеллектуального труда, который, как правило, ему сложно совмещать с физическим. Резкое ограничение физических нагрузок приводит к снижению иммунитета и развитию различных заболеваний уже в молодом возрасте. Немаловажными факторами, стимулирующими эти процессы, являются ритм и режим жизни, рацион и график питания. Экологически чистые продукты питания в рационе городского жителя стали исключением, а не правилом. Питание полуфабрикатами из супермаркетов стало частью образа жизни современного молодого человека. Приготовление пищи сочетается с экономией времени. Напряженный темп городской жизни, связанный с ее динамикой, порождает новые способы организации быта.

В целом переход к новому типу ноосферного сознания только намечается и представляется как перспективный способ духовной реабилитации социума. разным типам сознания (потребительскому и ноосферному) соответствуют специфические мировоззренческие конструкты и картины мира. А в процессе трансформации общественного сознания происходит преобразование менталитета молодежи и, соответственно, ментальностей отдельных субъектов и малых групп, молодежных объединений и субкультур.

Молодежь является активным социальным субъектом, посредством вовлеченности ее в образовательную, социокультурную, экономическую, политическую и др. социальную деятельность. Историческое время, приходящееся на период развитой техногенной цивилизации, характеризуется насыщенностью информацией, событиями и высокими темпами социальных процессов. Специфика этого исторического времени способствует формированию определенного исторического типа личности. В рамках техногенной цивилизации – это мобильная личность, имеющая высокую адаптационную способность к стремительно изменяющейся социальной среде.

Сегодня именно молодежь оказалась на гребне социальных изменений, которые происходят в качественно новой биосоци-

альной среде, в отличие от той, в которой формировалась ментальность предыдущих поколений молодежи. Несомненно, что формирование новой ментальности объективно обусловлено. Вопрос в том, насколько гармонично этот процесс вписывается в общий ход социального развития российского общества. В рамках системной философии утверждается идея *двойственности развития предмета через закономерное появление и нарастание в нем противоположностей как полярногенеза*. Это предполагает два альтернативных способа развития. Одним является *гармониогенез*, предполагающий развитие по пути к новому качеству, при котором осуществляется постоянное поэтапное разрешение и сглаживание постепенно нарастающих противоречий, формирующихся в противоположных сторонах предмета. Оно происходит за счет оптимальных преобразований развивающейся целостности, своевременного устранения резких противоречий и конфликтов, поэтому также может быть обозначено как *оптимогенез*. При этом идет постепенная трансформация в новое качество относительно бесконфликтным путем, через достижение внутренней и внешней гармонии предмета. Но вряд ли можно утверждать, что гармониогенез – это главный способ и путь трансформации ментальности молодежи и формирования новой ментальности. Мы считаем, что развитие менталитета и ментальности носит двойственный характер, включая в себя противоположности – оптимогенез и конфликтогенез, где каждый из них может превалировать в зависимости от условий.

Эволюционный характер становления ментальности молодого поколения обусловлен рядом объективных предпосылок биосоциального толка. Так, гармониогенез предполагает постепенное накопление изменений и переход количественных изменений в качественные более прогрессивного характера. Вместе с тем, мы можем наблюдать процесс частичной замены ментальных качеств нового поколения при сохранении некоторых свойств, присущих прошлым поколениям молодежи.

Таким образом, двойственность развития ментальности молодежи является ее неотъемлемой чертой, поскольку формирование ментальности происходит в условиях социального взаимодействия с представителями других ментальностей. Часто при этом социальная среда может приобретать характер агрессивной.

В этом случае неизбежен второй путь развития ментальности – конфликтогенез. Ментальность накапливает противоречия с социальной средой, претерпевшей качественные преобразования, не вписываясь в новое социокультурное пространство, доходит до предела несоответствия объектно-субъектных отношений. В результате происходит резкий переход к другой, новой ментальности – с отрицанием старой.

#### Библиографический список

1. Манхейм, К. Диагноз нашего времени. – М., 1994.
2. Луков, В.А. Социальная субъектность молодежи и государственная молодежная политика [Э/р]. – Р/д: [www.socionavtika.net/ Stagy/ digenesis/lukov.htm](http://www.socionavtika.net/Stagy/digenesis/lukov.htm)
3. Волосков, И.В. Роль менталитета в формировании системы ценностей российского студенчества // Молодежь и будущая Россия: материалы Третьей всероссийской научно-практической конференции: сб. науч. трудов. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Mankheyjm, K. Diagnost nashego vremeni. – M., 1994.
2. Lukov, V.A. Socialjnaya subjhektnostj molodezhi i gosudarstvennaya molodezhnaya politika [Eh/r]. – R/d: [www.socionavtika.net/ Stagy/ digenesis/lukov.htm](http://www.socionavtika.net/ Stagy/ digenesis/lukov.htm)
3. Voloskov, I.V. Rolj mentaliteta v formirovanii sistemih cennostej rossijjskogo studenchestva // Molodezhj i buduthaya Rossiya: materialih Tretjej vserossijjskoj nauchno-prakticheskoy konferencii: sb. nauch. trudov. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 18.07.13

УДК 1.000.93:008.001

**Kalanchin R.V. VALUE OF INTERACTION OF NATURAL AND SOCIOCULTURAL RHYTHMS IN THE STATE FORECASTING.** In this article mechanisms and the principles underlying the theory of recurrence of natural and social development are considered. One of the most important functions of this theory is forecasting. Many processes can be warned and corrected – when using data on the cyclic regularity which has been tracked by scientists in social and natural dynamics.

**Key words:** culture philosophy, theory of cyclic development, coherence of natural and cultural rhythms, state planning.

**P.B. Каланчин**, аспирант каф. политологии Алтайского гос. университета, г. Барнаул,  
E-mail: [lykurg22@gmail.com](mailto:lykurg22@gmail.com)

## РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИРОДНЫХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РИТМОВ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ПРОГНОЗИРОВАНИИ

В данной работе рассматриваются механизмы и принципы, лежащие в основе теории цикличности природного и социального развития. Одной из важнейших функций данной теории является прогнозирование. Многие процессы можно предупреждать и корректировать – используя данные по циклическим закономерностям, отслеженным учеными в социальной и природной динамике.

**Ключевые слова:** философия культуры, теория циклического развития, изоморфизм природных и культурных ритмов, государственное планирование.

Культурно-исторический процесс – сфера бытия, самореализации человека и общества, и потому вопрос о его закономерностях — один из ключевых для понимания законов развития мира. Постигание принципа цикличности исторического развития способствует объяснению самых острых и актуальных проблем современности.

Еще с древнейших времен существовали попытки сформулировать циклические представления о свойствах времени, и уже на этой основе – строились первые теории циклического развития цивилизации. Причем данные построения оказали благоприятное влияние на появление и развитие систем счета и письменности, но также на развитие основ государственности и преемственности в общекультурной традиции. Ритмичность культурной и природной динамики была описана еще в древнейших текстах Древнего Востока. Так, понимание универсальности принципа цикличности проявилось в представлениях о непрерывном движении, запечатленном в символе вращающейся свастики. В символе змеи, кусающей себя за хвост, воплощается представление о движении как бесконечной смене ряда циклов. Также паттерн цикличности содержится в символе эволюционной спирали, понимаемой как принцип бесконечного поступательного движения. Эта же традиция получила свое развитие и в античной философии, в частности в работах Гераклита и Платона. В дальнейшем теория цикличности привлекала к себе внимание тех исследователей, кто разделял идею взаимообусловленности земных и космических процессов.

«Человек есть сумма мира, сокращенный конспект его, — а Мир есть “раскрытие человека, проекция его”» [1, с. 185-187]. Такое миропонимание предполагает наличие органичных связей, взаимообусловленности между космическими ритмами и существованием социальных систем.

Показательно, что философские прозрения получали подтверждение в естественнонаучных исследованиях. Так, основоположник гелио- и космобиологии А.П. Чижевский, установив взаимозависимость между циклами активности Солнца и многими явлениями в всех сферах земной жизни. Он полагал, что цикличность не только характерна для природной динамики, физиологической и материальной активности человека, но и свойственна экономической, общественно-политической и культурной областям. Ученый рассматривал ритмичность как универсальное и неотъемлемое свойство динамического равновесия мира.

Занимаясь проблемой влияния динамики солнечной активности на цикличность исторического процесса, Чижевский поставил задачу найти законы, на основе которых было бы возможно прогнозировать будущее, исходя из тезиса о том, что «жизнь земли, всей земли, взятой в целом, с ее атмо-, гидро- и литосферой, а также со всеми растениями, животными, и со всем населяющим землю человечеством, мы должны рассматривать, как жизнь одного большого организма». И далее: «став на такую точку зрения, следует уже а priori допустить, что важнейшие события в человеческих сообществах, охватывающие при участии народных масс целые страны, протекают одновременно с какими-либо колебаниями или изменениями сил окружающей природы» [2, с. 8]. Занимаясь изучением пятнообразования на Солнце, вспышек и солнечных бурь, Чижевский попытался эмпирически обосновать, что существует корреляция между солнечной активностью и историческими процессами. На основе большого фактического материала из всемирной истории и естественнонаучных данных Чижевский открыл закономерность воздействия солнечной активности на исторические события.

Причину влияния солнечного цикла на социальную динамику Чижевский объяснял связью между биохимическими про-

цессами в человеческом организме и сложными процессами, связанными с солнечным химизмом, которые воздействуют на активность людей: в зависимости от фазы — понижают или повышают ее. Массовые безумия, межнациональные конфликты, войны, крестовые походы, революции и восстания являются реакцией на максимальную солнечную активность. Несмотря на незавершенность концепции Чижевского, сегодня заметно возрос интерес к его работам, в том числе и в области политических наук и государственного управления. Как отмечал сам Чижевский, «государственная власть должна знать о состоянии солнца в любой данный момент... Тогда же откроется возможность прогноза ближайшего будущего, как по отношению ко времени, так и по отношению к качеству и интенсивности военных или политических событий, чего до сего времени не давало ни знание истории, ни мудрость государственных мужей...» [2, с. 64-65].

Впоследствии теория Чижевского была подтверждена в ряде эмпирических исследований и получила дальнейшее научное развитие в концепции ноосферы, а затем и в теории диссипативных систем и синергетике.

В теории ноосферы В.И. Вернадский рассматривал человека как важнейшую эволюционно-собирающую силу. При этом не только природные и космические процессы влияют на изменения в социально-духовной сфере, но и человек, являясь частью единого космического целого, универсума, оказывает воздействие на природное и космическое окружение. Соответственно, человек творит ноосферу и является важнейшим фактором ноосферогенеза. Иными словами, от уровня его (а, следовательно, и всего общества) духовно-нравственного состояния напрямую зависят и качества окружающего мира.

Затем, в 50-80-е годы прошлого века проблему цикличности исторического развития активно исследовал Л.Н. Гумилев. Энциклопедически образованный как в гуманитарных науках, так и в естественных, Л.Н. Гумилев уравнивает по степени значимости в социальной динамике земные и природно-космические процессы, делая акцент на взаимообусловленности циклического развития социальных и природно-космических систем. На этой основе ученый разработал оригинальную концепцию этногенеза, являющуюся эталоном междисциплинарного исследования, в котором интегрированы данные из истории, социологии, географии, биологии и космологии. Л. Гумилев на разнообразном историческом материале описал и обосновал взаимосвязь социальных систем с природно-географической средой, проявляющуюся в процессе взаимобмена веществом, энергией и информацией. Такое единство биосферы и социальной общности он считал объективным, которое при этом в силу своей уникальности формирует самобытность развития того или иного этноса [3].

В начале XXI в., когда в условиях социально-экономических, политических и экологических потрясений потребовалось очертить перспективы будущего мироустройства, оказались востребованными исследования социокультурных, биосферных и космических процессов, проводящиеся на основе паттерна цикличности. Закономерно, что в последнее время вышло большое количество работ, продолжающих социо-природную линию анализа цикличности. Сегодня продолжают разрабатывать циклический метапаттерн истории такие авторы как – А.В. Шубин, Дашин, А.С. Панарин и другие.

Так, В.И. Пантин посвятил специальную работу проблемам циклов в истории, где обосновал всеобщность и универсальность циклических процессов в развитии общества и природы. «Глобальная история непосредственно исходит из единства исторического процесса, которое обусловлено тем, что этот про-

цесс происходит на Земле с ее определенными природными условиями и в определенном смысле является продолжением развития единой биосферы» [4, с. 12–13].

Академик Н.Н. Моисеев рассматривал природно-географические факторы в качестве одной из основных причин кризисов – как в масштабе человечества в целом, так и применительно к истории отдельных цивилизаций и народов, что нашло отражение в его концепции «козволюции человека и биосферы». Он выявил, насколько глубоко жизненное содержание цивилизации зависит от ценностно-мировоззренческих установок, которые господствуют в конкретный исторический момент. Всякий очередной глобальный цикл взаимодействия человека и природы сопровождается кардинальным пересмотром основополагающих поведенческих и нравственных императивов. [5]. Так же и сегодня усиливающийся системный кризис потребует от общества отказа от культа потребления и связанной с ним истребительской модели экономики.

Дашин С.С. продолжает подход к исследованию периодичности повышательных и понижательных фаз социального развития как одной из составляющих общего узора природных, космических мега-ритмов. Он отмечает: в представлении Древних цивилизаций о времени присутствовало знание о том, что значительное влияние на судьбы человечества оказывают более сложные ритмические движения небесных светил. В современном технократическом обществе доминирует идея превосходства современного человека над природными силами и, соответственно, представление о том, что общество развивается независимо от них. Главной движущей силой происходящих изменений в обществе видится лишь развитие производительных сил и производственных отношений. И как следствие, внешние экстенсивные достижения современной цивилизации достигаются за счет истребления природных ресурсов, сокращения биоразнообразия, загрязнении природной среды, военных конфликтов. По мнению Дашина, если продолжать следовать подобным курсом, неминуема глобальная катастрофа, избежать которую можно только в случае изменения ментальности человечества и перехода на природосообразные технологии. При этом природные процессы, экономическая и политическая области тесно взаимосвязаны: экономика реагирует на требования политические, а политика в свою очередь на – экономические. Возникновение смут, активизация военных действий и политической борьбы часто зависят от динамики солнечной активности. Поэтому экономические и политические периоды закономерны,

также закономерна их когерентность с циклами солнечной активности [6].

Органическим продолжением развития паттерна цикличности является теория изменчивости климата как составной части единых природных циклов (гелио-гидроклиматических, геофизических, биологических). Для планирования и регулирования процессов природопользования, в частности, в регионе Западной Сибири актуальна концепция о внутривековой и многовековой изменчивости климата и общей увлажненности материков Северного полушария, высказанная А.В. Шнитниковым. В основу доказательств данной теории автор заложил данные по многолетним изменениям (уровней наполнения бессточных озер засушливых территорий), используя их в качестве интегрального показателя изменений климата [7].

Показательно, как было уже сказано выше, сугубо философские и исторические исследования теории цикличности получают эмпирическое обоснование в естественнонаучных исследованиях. По мнению ряда современных авторов, наблюдаемая динамика гидрометеорологических, гелио- и геологических ритмов Земли, их влияние на животный и растительный мир, протекание биоценоза дает основание говорить о тесной взаимосвязи природных и социальных процессов. Замечено, что на фоне развития гелио-гидроклиматических и геофизических периодов в общепланетарном масштабе в единых ритмах изменяются урожайность зерновых культур и продуктивность сенокосных угодий, уловы рыб, динамика численности и ареалов животных, эпизоотии, продуктивность пчеловодства, масштабы лесных пожаров статистика сердечнососудистых заболеваний среди людей, демографических, экономических, политических и культурных характеристик.

Таким образом, исследователи теории цикличности всесторонне обосновали теснейшую внутрисистемную взаимосвязь «общество–природа», вывели на новый уровень научного познания существовавшие еще с древнейших времен представления о глубинной взаимосвязи природных и космических ритмов с динамикой развития социума. Выявленные на этой основе закономерности развития общества, принципы прогнозирования зарождения периодов спада и расцвета, смены повышательных и понижательных фаз имеют практическое значение для учета объективных закономерностей, а также для разработки моделей государственного прогнозирования и выработки стратегии поступательного цивилизационного развития.

#### Библиографический список

1. Флоренский, П.А. Оправдание космоса. – СПб., 1994.
2. Чижевский, А.Л. Физические факторы исторического процесса. – Калуга, 1924.
3. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М., 2001.
4. Пантин, В.И. Циклы и волны глобальной истории. – Рязань, 1996.
5. Моисеев, Н.Н. Природный фактор и кризисы цивилизации // Общественные науки и современность. – 1992. – № 5.
6. Дашин, С.С. Концепция циклической истории. – Барнаул, 2004.
7. Шнитников, А.В. Внутривековые колебания уровня степных озер Западной Сибири и Северного Казахстана и их зависимость от климата // Тр. лаб. озераведения АН СССР. – 1950. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Florenskiy, P.A. Opravdanie kosmosa. – Spb., 1994.
2. Chizhevskiy, A.L. Fizicheskie faktorih istoricheskogo processa. – Kaluga, 1924.
3. Gumilev, L.N. Ehtnogenez i biosfera Zemli. – M., 2001.
4. Pantin, V.I. Ciklih i volnih global'noy istorii. – Ryzanij, 1996.
5. Moiseev, N.N. Prirodniyh faktor i krizisih civilizacii // Obshchestvenniye nauki i sovremennostj. – 1992. – № 5.
6. Dashin, S.S. Konceptiya ciklicheskoj istorii. – Barnaul, 2004.
7. Shnitnikov, A.V. Vnutrivkovih kolebaniya urovnya stepnihkh ozer Zapadnoj Sibiri i Severnogo Kazakhstana i ikh zavisimostj ot klimata // Tr. lab. ozerovedeniya AN SSSR. – 1950. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 15.07.13

УДК 1:008

*Kalanchina I.N., Artamonova T.A. WHAT THE FUTURE MANKIND SEEMS: ABOUT THE VARIOUS BASES OF MODERN FUTUROLOGY.* Recently the idea of modeling of an image and meanings of mankind of the future received special popularity. The basic world outlook paradigm in many respects defines the answer to a question of what will be the following evolutionary stage in development of mankind. In this regard one of the most important problems of modern philosophy – is development of the genuine bases for futurological forecasts.

**Key words:** culture philosophy, global evolution, metaphysics, noosphere concept, transhumanity.

*И.Н. Каланчина, канд. филос. наук, доц. каф. философии Алтайского аграрного гос. университета, г. Барнаул, E-mail: kalanchina62@mail.ru; Т.А. Артамонова, канд. филос. наук, доц., доц. каф. философии Алтайского гос. аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: art-katun@mail.ru*

## КАКИМ ВИДИТСЯ ЧЕЛОВЕК БУДУЩЕГО: О РАЗЛИЧНЫХ ОСНОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ФУТУРОЛОГИИ

В последнее время особую популярность получила идея моделирования облика человека и цивилизации будущего. Ответ на вопрос о том, какой будет следующая эволюционная ступень человечества, определяется исходной мировоззренческой парадигмой. В связи с этим одной из важнейших задач современной философии является определение подлинных оснований для футурологических прогнозов.

**Ключевые слова:** философия культуры, эволюция, метафизика всеединства, концепция ноосферы, трансгуманизм.

Ответ на вопрос, какой путь дальнейшей эволюции является наиболее оптимальным для человечества, зависит от той философской парадигмы, на основе которой строится аргументация. На наш взгляд, существенный вклад в развитие наиболее подлинных оснований развития, а именно – концепции универсального эволюционизма – внесли такие мыслители, как Г.-В. Лейбниц, Ф.В. Шеллинг, В.С. Соловьев, Н.О. Лосский, С.Н. Булгаков, П. Тейяр де Шарден, чье творчество органично вливается в общее русло мировой линии метафизики всеединства. Если же обратиться к современным авторам, то оказывается, что значительная их часть выступает с позиций парадигмы философского плюрализма, в рамках которой принципиально отрицается наличие изначально заданных общих принципов, критериев и законов, в соответствии с которыми структурируется, развивается мир и общество. Часто можно наблюдать не столько научно обоснованные размышления и поиски подлинных оснований и законов развития человечества, сколько волюнтаристские планы по трансформации как природно-физиологической, так и духовно-интеллектуальной сфер человеческого бытия.

Таким образом, признается возможность совершенно произвольного прогнозирования и даже «конструирования» образа человека будущего – в зависимости зачастую от весьма «одномерных» представлений и установок техногенно-потребительского мировоззрения. Проблема заключается в том, что данная тенденция еще более усугубляет последствия культурно-антропологического кризиса, отчуждения человека от высших смыслов и подлинных знаний.

Попытаемся определить, каким видится человек будущего в рамках данного подхода – через понятие «постчеловек», которое сегодня активно используется в нелибералистическом, конструктивистско-объективистском ключе, в частности, в трансгуманизме. Причем необходимо отметить, что, по сути, в рамках данного дискурса речь об эволюции часто и не ведется, а если и ведется – то через призму инверсий современной культуры.

Трансгуманизм – сравнительно новое теоретическое направление, возникшее в последние десятилетия XX века. При изучении множества авторских определений трансгуманизма мы можем эксплицировать его ключевое содержание, которое заключается в обосновании необходимости осуществить «трансформацию» традиционного человека – на основе применения открытий в области нано-био-инфо-когно (NBIC) технологий и искусственного интеллекта (AI) – в постчеловека. Это человек, «модифицированный» с помощью hi tech-технологий до такой степени, что с традиционной общепринятой точки зрения уже не является человеком. Симптоматично, что в настоящее время подобные представления о будущем широко распространяются – всеми доступными средствами, и, прежде всего, с помощью широкого рекламирования новых технологий как панацеи от всех проблем и недугов. К ним, в первую очередь, относится «перегрузка сознания»; наномедицина; наноконьютерные имплантаты (молекулярные компьютеры, интегрированные в мозг и предоставляющие дополнительный объем памяти, повышающие скорость обработки информации и включающие программы для принятия решений); геновая инженерия, трансплантология; крионика; «самотрансформационная психология» и т.д. По замыслу апологетов трансгуманизма, постчеловек (трансчеловек) должен быть полностью освобожден от биологических «оков». Благодаря этому, перед человечеством открываются «захватываю-

щие перспективы» преобразования всего и вся, в себе и вокруг себя – не подчиняясь никаким общим регулятивам, правилам и законам, что полностью соответствует одной из главных формул неоплиберализма: «каждый имеет право самовыражаться – как ему заблагорассудится». Одной из главных целей объявляется достижение состояния бессмертия.

С точки зрения здравого смысла, подобные рассуждения можно было бы проигнорировать, восприняв их как некую экзальтированную «одномерную» человечества, обобщенного и разнеженного благами техногенно-потребительской цивилизации. Но поскольку движение трансгуманизма нашло поддержку в политических структурах, в чьих руках находятся рычаги социального управления, и получило широкое распространение в научном сообществе, имеет смысл проанализировать причины его возникновения и возможные социальные и общекультурные последствия.

Следует отметить, что существует ряд оснований для появления сегодня столь неординарных взглядов. С одной стороны, в основе распространения трансгуманизма лежит надежда уйти от несовершенств жизни с помощью некоего чуда, стремление достичь потребительского рая, куда гонит страх и желание избежать любого напряжения и труда, необходимых для эволюции и совершенствования мира. По большому счету – это закономерное следствие широкого проникновения в общественное сознание ценностного релятивизма, культя неограниченного потребления, этического нигилизма, ведущих к отчуждению человека от метафизических оснований его подлинного бытия [1].

С другой стороны, трансгуманизм и отклик на него определенных слоев социума – это в некотором смысле эсхатологическая рефлексия на нарастающие негативные тенденции в мире, когда со всей неотвратимостью приходит понимание наступления «конца времен» и предпринимаются попытки определить последствия масштабных социальных катаклизмов и системного кризиса всей цивилизации – в целом.

Видимо, неслучайно исследование, рассматривающие судьбу человека под знаком его исторического конца и вступления в эру постгуманизма (трансгуманизма), имеют свою философскую традицию. Об этом, так или иначе, предупреждали такие мыслители, как Шпенглер, Ницше, Ф. Фукуяма, М. Фуко с его постструктуралистской эпистемой «конца человеческого», Э. Фромм, К. Лоренц, И. Валернстайн, П. Бьюкенен.

Действительно, заключения современных научных экспертов со всей очевидностью подтверждают, что техногенно-потребительские нагрузки нарастают, мир стремительно меняется, техносфера интенсивно вытесняет биосферу, показатели качества состояния среды обитания человека колеблются на критических отметках. Соответственно, приходит и осознание того, что при продолжении данных процессов в определенный момент параметры окружающей среды окажутся несовместимыми с гомеостазом homo sapiens. И как выход видится новый «постиндустриальный» виток, когда на смену традиционному, естественному человеку приходит постчеловек. При этом, по мнению сторонников трансгуманизма, необходимо избавиться от «слепого» процесса эволюции, в основе которого лежит случайность, и начать движение к новой ступени своего биологического развития. В этой связи американский исследователь киберкультуры Марк Дери (Mark Dery) пишет, что секуляризация общественного сознания, научно-технический прогресс, развернутый в позитивистском ключе, привели к дегуманизации общества и ду-

ховному вакууму, в котором возникли условия для возникновения техноэсхатологии – концепции «катапультируемого кресла» [2, с. 14-15].

Существует серьезная опасность того, что приобретая статус «общепринятой» культурной платформы, трансгуманизм легализует все крайние формы онтологических, когнитивных, социальных, этических, культурных инверсий. В определенной мере эти процессы уже присутствуют в современном обществе и поражают радикальным антигуманизмом. К проявлениям последнего следует отнести тотальное применение глобалистских манипулятивных стратегий типа soft power; разрушение основ лучших достижений в национальных системах образования, когда, взамен формирования целостной картины мира и развития гармоничной личности – человека-творца, ставится цель – вырастить «квалифицированного потребителя», человека-функцию; ликвидация института семьи – через внедрение технологий ювенальной юстиции, которые в форме социального патроната фактически передают право на определение судьбы ребенка в руки коммерчески ориентированных, влиятельных групп. Эти же технологии расчеловечивания используются и в биомедицине, и в «конструировании» информационного пространства, в экономике и политике – во всех сферах социального управления.

Для ответа на вопрос, насколько реальна и жизнеспособна перспектива безоблачного трансгуманистического будущего человечества, имеет смысл обратиться к классической традиции, о которой мы уже упоминали, а именно, метафизике всеединства, истоками уходящей в глубокое прошлое, представленной в трудах Платона, продолженной в учении таких известных авторов, как Плотин, Августин Блаженный, Дж. Бруно, Н. Кузанский и др. и впоследствии глубоко проработанной в русской философии.

Метафизика всеединства имеет ряд общих онтологических идей и ценностных установок, описывающих основные принципы и законы глобальной эволюции. Остановимся на отдельных из них более подробно:

– Признание существования Абсолютного Первоначала (Бога, Дао, Парабрамана и т.п.), которое является источником всего сущего и порождает мировой порядок, смыслы, ключевые ценности. Абсолют бесконечно трансцендентен и может открываться человеку лишь частично – через познание законов природных явлений, сакральных тексты, произведения искусства, интуитивные прозрения, духовные озарения.

– Признание наличия в человеке глубинного, божественного Я, являющегося с одной стороны, носителем трансцендентных смыслов, с другой – подлинной индивидуальности – в отличие земной и преходящей личности. В глубинном Я раскрывается имманентное присутствие Абсолюта (вспомним религиозные прозрения о сотворении человека «по образу и подобию Божию»). Потенциал Абсолюта имманентно присутствует в каждом из живых существ. При этом путь каждой эволюционирующей единицы космоса заключается в постепенной актуализации высшего, божественного Я – вплоть до развития подлин-

ной индивидуальности в сознательного субъекта своих действий и мыслей.

– Монодуализм, предполагающий нерасторжимое, взаимопологающее единство двух полярных начал бытия – духа и материи, сознания и бытия, порядка и хаоса, мужского и женского, единства и множественности.

– Иерархическая динамика устройства мироздания (вспомним известную «лестницу Иакова»), задающая вектор бесконечного совершенствования всех живых существ, где уровень человека является лишь одной из ступеней развития в процессе эволюции. При этом признается неразрывное единство эволюционных процессов в Космосе с земной эволюцией человечества и одновременно с индивидуальным духовным развитием человека [3].

Иными словами, с позиций приверженцев метафизики всеединства и ее современных последователей утверждается реальность идеального уровня бытия, где сосредоточены идеи-эйдосы, которые в своем иерархическом единстве управляют миром физическим. Эволюция понимается не как спонтанный, а как общекосмический процесс, направленный, действующий в соответствии с эйдотическими паттернами, – в сторону развития сознания, нравственной, духовной организации человека и формирования «утонченной» телесности. При этом необходимо учитывать антропный принцип, который в исследованиях современных ученых приобретает ценностное измерение. Как справедливо заметил С.А. Лебедев, «если целью эволюции Вселенной являлось появление человека как закономерного продукта, а человек в своей сущности есть ценностное бытие, то не означает ли это, что универсальные ценности должны быть предопределены его возникновению и заложены в основе универсума в виде неких фундаментальных констант, подобных физическим, организующим и направляющим все материальные процессы во Вселенной? Положительный ответ на этот вопрос напрашивается сам собой, поскольку человек как ценностное существо реально существует (и этот факт так же невозможно отрицать, как наличие во Вселенной реликтового излучения или ее расширение)» [4, с. 25-26].

Соответственно, попытки «конструировать» будущее, «трансформировать» человека и заселить Землю постлюдьми-киборгами – это явная антиутопия, данная нам как предупреждение (чтобы избежать действительно грозящей человеку перспективы стать музейным экспонатом) о необходимости глубокой проработки и реализации космически обусловленной цивилизационной стратегии, способной вывести из техногенно-потребительского тупика.

Таким образом, в основе эволюции человечества лежит четкий вектор, некая общая предзаданность, обусловленная общекосмическими законами, знаний о которых на сегодняшний день недостаточно. Соответственно, важнейшей задачей современности является дальнейшее глубокое изучение законов универсума, определение, формулирование и воплощение эволюционных принципов бытия.

#### Библиографический список

1. Эпштейн, М.Н. Творческое исчезновение человека. Введение в гуманологию // Философские науки. – 2009. – № 2.
2. Дери, М. Скорость уегания: киберкультура на рубеже веков. – М., 2008.
3. Иванов, А.В. Человек восходящий: философский и научный синтез «Живой Этики» / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул, 2012.
4. Лебедев, С.А. Онтология человека // Человек. – 2010. – № 1.
5. Казначеев, В.П., Энерго-информационные взаимодействия в биосфере: опыт теоретических и экспериментальных исследований / В.П. Казначеев, А.В. Трофимов // Русская мысль. – 1992. – № 1.
6. Островский, А.М. Социально-философские основания гуманизации человека-компьютерного взаимодействия. – М., 2010.
7. Соловьев, В.С. Соч.: в 2 т. – М., 1988. – Т. 2.
8. Флоренский, П.А. Соч.: в 4 т. – М., 1996. – Т. 2.

#### Bibliography

1. Ehpshytejn, M.N. Tvorcheskoe ischeznovenie cheloveka. Vvedenie v gumanologiyu // Filosofskie nauki. – 2009. – № 2.
2. Deri, M. Skorostj ubeganiya: kiberkuljtura na rubezhe vekov. – M., 2008.
3. Ivanov, A.V. Chelovek voskhodyathij: filosofskij i nauchnijhij sintez «Zhivovj Ehtiki» / A.V. Ivanov, I.V. Fotieva, M.Yu. Shishin. – Barnaul, 2012.
4. Lebedev, S.A. Ontologiya cheloveka // Chelovek. – 2010. – № 1.
5. Kaznacheev, V.P., Ehnergo-informacionnihe vzaimodejstviya v biosfere: opiht teoreticheskikh i ehksperimentalnijhkh issledovaniyj / V.P. Kaznacheev, A.V. Trofimov // Russkaya mihslij. – 1992. – № 1.
6. Ostrovskij, A.M. Socialjno-filosofskie osnovaniya gumanizacii cheloveko-kompjyuternogo vzaimodejstviya. – M., 2010.
7. Solovjev, V.S. Soch.: v 2 t. – M., 1988. – T. 2.
8. Florenskij, P.A. Soch.: v 4 t. – M., 1996. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 15.07.13

УДК 378.662

*Orlov Yu.I.* **ECONOMY PHILOSOPHY AS BASIS of ECONOMIC and ECONOMIC LIFE of SOCIETY.** In article the bases of life of society from positions of life support of the population are investigated. The comparative scientific and philosophical analysis of concepts of material and economic basis of society is given, specifics of the western and Russian approaches to research of this problem reveals. The way of integrative approach to material and economic achievements of modern society is offered.

**Key words:** **basis of society, economy, economy, economy philosophy, economy philosophy.**

*Ю.И. Орлов, канд. эконом. наук, проф., директор филиала АлтГУ, г. Бийск, E-mail: filialAGU@yandex.ru*

## **ФИЛОСОФИЯ ХОЗЯЙСТВА КАК МИРОВОЗРЕНЧЕСКАЯ ОСНОВА ХОЗЯЙСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА**

В статье исследуются материально-экономические и социокультурные основания жизни общества с позиций жизнеобеспечения населения. Дается сравнительный научно-философский анализ концепций материально-экономического и хозяйственного базиса общества, раскрывается специфика западных и российских гносеологических традиций исследования проблемы. Предлагается путь интегративного подхода к материально-хозяйственным достижениям современного общества как путь к оптимизации его современного существования.

**Ключевые слова:** **базис общества, экономика, хозяйство, философия экономики, философия хозяйства.**

В современной социально-философской, социологической и культурологической литературе все шире поднимается и рассматривается проблема соотношения таких понятий и реалий, как *экономика* и *хозяйство*. Термин «экономика» происходит от греческих слов «ойкос» (дом, местообитание) и «номос» (название), и в целом имеет изначальный смысл «ведение хозяйства». То есть, изначальные смыслы терминов «экономика» и «хозяйство» сходны или даже синонимичны. Но в последующем, особенно в смыслах XX-XXI веков они стали все более различаться. В частности, в русской философской и экономической мысли *экономика* представляет собой более узкий, сугубо материальный феномен, связанный с материальным производством и соответствующими экономическими вложениями, затратами и преимуществами. *Хозяйство* мыслится как осуществление целостной жизни социальной системы, которое включает не только материально-экономические отношения в государстве, но и всестороннее жизненное обеспечение людей в масштабах государства, а также жизни каждого человека, каждой семьи, социальной общности в социально-экономическом аспекте и в смысле наличия такого материального базиса, который может обеспечить социокультурную жизнь людей и сохранение природы в местах проживания людей. Из этого следует вывод, что социокультурные аспекты жизни, прежде всего, присущи не экономике, тем более не в ее современном западном образовательном варианте «экономикс», а хозяйству.

Мы считаем целесообразным и необходимым дифференцировать понятия «экономика» и «хозяйство» как различные сущности, соответственно *экономику* как более *парциальную* (частичную, одностороннюю), а *хозяйство* – как более *холистичную* (цельную) социальную сущность. Экономика как социальная реальность, прежде всего, связана с совокупной деятельностью государства, основанной на частной или общественной собственности. В ней отражаются главные экономические интересы классов и доминирующих социальных групп общества. Наиболее выражена экономика в государствах с частной собственностью, где она составляет совокупное богатство государства за счет главных форм частной собственности. Экономика определяет соответствующую политико-правовую систему государства.

Анализ отношений социально-экономического мира второй половины XX – начала XXI веков показывает, что в данное время в мире преобладающими являются две социально-экономические системы – капитализма и социализма, в исходных и трансформированных формах. Поэтому, если вести речь о материальных основах современного мира, следует говорить о капитализме и социализме. Подчеркнем, что самые последние формы и капитализма, и социализма являются наиболее трансформированными, в значительной мере конвергентны. В них сложно выявить исходные характерные черты данных типов социальных

систем, многократно завуалированные последующими трансформационными процессами [1]. Поэтому проводить сравнительный социально-философский анализ следует на базе исходных «классических» систем капитализма и социализма конца XIX – первой половины XX века.

Если исходить из этих классических основ капитализма и социализма, то можно сделать вывод об их принципиальном различии. Оно заключается в том, что основу капитализма составляет экономика (в том числе, и современной формы – экономикс), а основу социализма составляет – хозяйство, народное хозяйство как выражение интересов всего трудящегося населения, народа страны. Классический капитализм Запада развивается преимущественно стихийным путем при переходе общества к этапу массового промышленного общественного производства с частнокапиталистическими отношениями собственности. В экономике таких государств «правит» частный капитал, который в целом определяет и их политико-правовую систему. Главные потребности, интересы, цели, и формы деятельности капиталистов, в соответствии с сущностью данного класса, направлены на получение и увеличение прибыли, капитала. Это, с одной стороны, вынуждает капиталистов увеличивать производство, усиливать эксплуатацию трудящихся, а с другой – постоянно конкурировать с «себе подобными», пытаться занять лидирующее место в конкурентной борьбе. Таким образом, *классический капитализм является конфликтогенным как внешне, так и внутри своего класса.*

Главная цель классического капитализма – наращивание капитала как базиса частной собственности. Основной механизм этого процесса – *бизнес* во всех сферах экономики, выстроенный на *конкуренции, или конкурентной борьбе* отдельных буржуа или их объединений разной степени общности. *Благосостояние народа* государства, страны в коренные цели, процессы и механизмы капиталистической экономики никак не *входит*. Трудящиеся в материальной и интеллектуальной сфере – лишь средство для достижения базовых целей капитализма: прибыли, приращения капитала и частнокапиталистической собственности.

Из вышеизложенного следует вывод о том, что если мы в России принимаем в качестве базового западный тип экономики (экономикс), мы с жесткой необходимостью перенимаем конфликтогенный характер парциальной экономики классического капитализма со всеми вытекающими последствиями [2; 3].

Социализм с позиций проводимого социально-философского анализа представляет собой принципиально иное социально-государственное явление. Во-первых, это *общество, появившееся не стихийно, а сознательно*, целенаправленно на базе теории научного социализма и коммунизма (по нашему мнению, наиболее отдаленной, а потому и недостаточно «прописанной» является теория коммунизма). Во главу угла поставлена глав-

ная цель: достойная жизнь человека труда, классов трудящихся, которые могут жить в обществе без эксплуатации (основой которого являлась частная собственность). *Поэтому классический (исходный) социализм стал антиподом капитализму по форме собственности.* Сформировалась политико-правовая система социалистического народного государства, основанная на общественной собственности на средства производства. Главная цель социализма – обеспечение достойной жизни трудящихся классов и борьба с проявлениями частнособственнических интересов (бизнес как спекуляция преследовался по закону, в противовес бизнесу как основе капитализма). *Механизм* – наращивание общественного богатства социалистического государства в процессе общественного производства в виде национального дохода. Последний через социальные каналы государственного и общественного распределения и потребления должен относительно равномерно распределяться между всеми трудящимися членами общества.

В понимание достойной жизни человека труда при социализме вкладывался широкий смысл: необходимого и достаточного уровня материальной, духовной и социокультурной жизни. То есть *понятие уровня жизни человека при социализме было холистичным*: цельным, всесторонним, а не парциальным. Недаром в теории развитого социализма ведущее место уделялось воспитанию всесторонне развитой личности – человека с развитыми физическими, трудовыми, морально-нравственными, социально-политическими и духовно-культурными качествами. Подчеркнем, что и стратегия социалистического государства обеспечивалась развитием *народного хозяйства* как целостного общегосударственного комплекса обеспечения жизни народа.

Но мировой опыт, особенно со второй половины XX века, показал, что крайности классических форм капитализма (основанного на частной собственности) и социализма (основанного на общественной собственности) оказались мало жизнеспособными. Наиболее оптимальными вариантами сегодня, по-видимому, следует считать виды конвергентных социально-государственных систем, которые могут развиваться или «ближе к капитализму» на базе экономики, или «ближе к социализму» на базе хозяйства. По нашему мнению, историческая перспектива социального развития – за конвергентными системами «ближе к социализму» на основе реализации народнохозяйственных планов, но с сосуществованием разных форм собственности в интересах трудящегося народа и с сохранением потенциала материнской природы. С этих позиций наиболее жизнеспособными, по-видимому, являются современные социальные системы «гибридного» типа – в соотношении частной (преимущественно мелкого и среднего бизнеса) с общегосударственной собственностью, примерно, 4/6 или 5/5 [1].

Знаниевым ядром любой государственной системы, отражающим главную идею жизни народа, страны, является ее *идеология*. В настоящее время в России предлагается выработать наиболее приемлемую для современного государства на постсоветском пространстве – *идеологию консолидации*, которая широко обсуждается сегодня в современной литературе [4]. *Идеология консолидации* – это идеология оптимизации системы жизни социума за счет оздоровления духовно-культурно-витаальных основ жизни всего населения (достаточный минимум духовных и материальных благ каждого человека), это идеология охраны, восстановления потенциала и оздоровления природы как базовой материнской среды существования человечества. Если мы определяем идеологию консолидации социума (государства и пр.) через его оптимизацию, то можно подойти и к проблемам социальной патологии (в ее разных аспектах) через осмысление проблем социальной дезоптимизации [5].

Таким образом, идеология консолидации оказывается знаниевой основой осуществления сбалансированного народного хозяйства, сплоченности всего народа, трудящихся (на основе

различных форм собственности) и управленцев, совместно решающих важнейшие задачи здорового существования жизни социума и природы, проблемы собственной внутренней и внешней безопасности. В идеологии консолидации ведущим понятием оказывается «безопасность» социума и человека как основной структурной единицы любого социума. По нашему мнению, *идеология консолидации, разработанная в оптимальном для России и наиболее безопасном для нее ключе, как раз называется идеологией России–Евразии, или идеологией евразийства.*

Исследования по философии систем показывают, что главные катаклизмы социума возникают из его основных противоречий как несбалансированной активной системы. С позиций выявления оптимальных и неоптимальных состояний существования активных систем, выделяют основные типы активных систем. Это система-трансформатор, система-аккумулятор, система-деградатор и система-автоизолятор [6]. Наиболее распространенными среди социально-государственных систем являются системы первого и второго типа. В системе трансформирующего типа сбалансированы прямые и обратные системные связи материального и духовного характера. В системе аккумуляющего типа имеются мощно развитые прямые и резко ослабленные обратные системные связи. Система-деградатор характеризуется, например, для стран с колониальной и неоколониальной зависимостью, из которых страны-колонизаторы выкачивают жизненные силы социальной системы для собственного существования, подвергая зависимые страны деградации или даже разрушению. Система-автоизолятор среди современных государств, пожалуй, уже практически не существует в связи с нарастающими процессами межкультурных взаимодействий, развитием систем транспорта, информации в глобальных масштабах. Такой тип можно отметить, например, среди средневековых государств Средней Азии, когда въезд в них иностранцев, особенно европейцев, был практически запрещен и карался смертной казнью. Большинство современных государственных систем, как указывалось, следует отнести к аккумуляющему и трансформирующему типам (но при этом заметим, что жесткий тип социальной системы-аккумулятора с необходимостью вновь и вновь порождает деградацию ряда сопряженных с ней социальных систем).

В целом подчеркнем, что социальный эгоизм социосистем аккумуляющего типа в общественной жизни – это глобальная болезнь человека и человечества, вызывающая большинство социальных рисков, опасностей, проблем и катастроф. Эта болезнь имеет благодатную почву распространения в обществе сугубо частнособственнических отношений. Поэтому опасность данной социальной болезни резко усугубляется в России постсоветского периода, где разрушен социальный базис преобладания общегосударственной собственности. Напротив, духовно-нравственный баланс, лежащий в основе социальных и социоприродных отношений на всех организационных уровнях социальных систем, составляет залог стабильности и безопасности общественной жизни.

Таким образом, в интегративной постановке вопроса о перспективах общества XXI века духовно-культурная проблематика развития экономики и хозяйства современных обществ естественно включается в экономическое и социально-философское знание, позволяет сгладить его односторонность и конфликтность полярных концепций, идейно и практически расширить знания о хозяйственной жизни общества с философско-культурологических позиций. Данный подход дает возможность разрабатывать реальные конвергентные пути развития общества, на основе принципов целостности и оптимальности, с указанных позиций оценивать современные социально-экономические, социокультурные, социоприродные процессы и включать концептуальные разработки идей духовно-экологической проблематики.

#### Библиографический список

1. Орлов, В.В. Философия экономики / В.В. Орлов, Т.С. Васильева. – Пермь, 2006.
2. Динамика ценностей населения реформируемой России. – М., 1996.
3. Доктрина информационной безопасности РФ // Российская газета. – 28.09.2000.
4. Григорьев, С.И. Неклассическая социология / С.И. Григорьев, А.И. Субетто. – Барнаул, 2004.
5. Панарин, А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. – М., 2001.
6. Ушакова, Е.В. Системная философия и системно-философская картина мира на рубеже третьего тысячелетия. – Барнаул, 1998.

## Bibliography

1. Orlov, V.V. *Filosofiya ehkonomiki* / V.V. Orlov, T.S. Vasiljeva. – Perm, 2006.
2. *Dinamika cennostej naseleniya reformiruemoj Rossii*. – M., 1996.
3. *Doktrina informacionnoj bezopasnosti RF* // Rossijskaya gazeta. – 28.09.2000.
4. Grigorjev, S.I. *Neklassicheskaya sociologiya* / S.I. Grigorjev, A.I. Subetto. – Barnaul, 2004.
5. Panarin, A.S. *Strategicheskaya nestabilnostj v XXI veke*. – M., 2001.
6. Ushakova, E.V. *Sistemnaya filosofiya i sistemno-filosofskaya kartina mira na rubezhe tretjego tihsyacheletiya*. – Barnaul, 1998.

*Статья поступила в редакцию 19.07.13*

УДК 378

*Orlova N.P.* **EDUCATION AS THE PHENOMENON OF CULTURE AND ULTURFILOSOFSKY APPROACH TO EDUCATION.** Due to the negative experience of reforms of Russian education complete approach to the analysis of the collected problems, allowing objectively to estimate a situation, to define strategy and culture of modern Russian education is necessary. The important party of the analysis is research of culture of professional education which is considered on the example of the higher economic education.

**Key words:** professional education, the analysis of problems, cultures – philosophical approach, culture of economic education.

*Н.П. Орлова, канд. филос. наук, доц. каф. прикладной информатики и математики, зам. директора филиала АлтГУ, г. Бийск, E-mail: filialAGU@yandex.ru*

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ И УЛЬТУРФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ

Перманентные реформы современного российского профессионального образования имеют негативные результаты. Поэтому необходим целостный, культурфилософский подход к анализу накопившихся проблем, позволяющий объективно оценить ситуацию, определить стратегию и культуру современного российского образования. Важной стороной анализа является исследование культуры профессионального образования, которое рассмотрено на примере высшего экономического образования.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, анализ проблем, культурфилософский подход, культура экономического образования.

Образование можно исследовать с помощью различных подходов – научно-философского, религиозно-философского, социологического, социально-философского (в том числе, организационно-управленческого, политического, правового). Здесь рассматриваются важные, но отдельные стороны образования [1]. По нашему мнению, наиболее целостный подход к образованию можно применить с позиций философско-культурологического знания.

Так, в рамках работы философского конгресса «Образование и наука в XXI веке: проблемы интеграции и правового регулирования», состоявшегося в г. Новосибирске, прошел «круглый стол» по теме «Философия образования в западной и восточной научной традициях». Участниками «круглого стола» было отмечено, что тип адаптивного образования, по-видимому, устарел. Это бросает вызов образованию – ориентироваться не на сегодняшний адаптивный день, а на будущее. Было подчеркнуто также, что российское образование в последнее время сталкивается с проблемой механического, бездумного перенесения западной модели образования на российские условия всех регионов. Это выражается, например, во введении новых дисциплин, порой не адаптированных к отечественным условиям и характеру менталитета (например, западный экономикс, западная психология, особенно практическая психология), а также методов оценки качества знаний в системе образования [2, с. 24].

Другая проблема, стоящая перед образованием – это глобализация, которая подразумевает культурную унификацию. Но конфликт культур выражается, прежде всего, в конфликте систем ценностей, образе жизни, понимании мира, мировоззрении разных политических систем и народов. Для преодоления возникающих проблем необходим сравнительный анализ, создание альтернативных образовательных моделей. Значимая роль в данном процессе отводится философии образования. Конечно, необходимо обращаться к опыту других стран, в том числе, к западным моделям образования. Но главным является то, что образование – это часть культуры того или иного общества. А внедрение новых образовательных моделей неизбежно влечет за собой вторжение в такие сферы, как ценности, уникаль-

ная культура населения каждой страны, мировоззрение населения, миропонимание народа. Трудно воспринимаются внедряемые инокультурные учебные дисциплины, методы и приемы, если их содержание, сущность, наконец, их ценность, непосредственно в российской системе подготовки человека несут иное понимание, иное видение мира, иную ментальность.

Проанализируем с позиций культурфилософского подхода некоторые, на наш взгляд, серьезные проблемные ситуации в современном российском образовании на примере высшей школы. Так, сегодня широко обсуждается вопрос о том, что под угрозой оказалось качественное многообразие научных и инженерно-технических кадров, выпускаемых в системе высшей школы, которое в целом должно соответствовать структуре и динамике отечественного социума, то есть быть адекватно стратегическому пути и тактическим вариантам развития государства – чтобы оно не утеряло своих важных позиций как демократической державы в мировом сообществе.

В перестроечный период России происходит ослабление материально-технической базы подготовки кадров по техническим и естественно-научным специальностям. Снижение выпуска высококвалифицированных специалистов данных профилей напрямую может сказаться на научно-техническом потенциале и материально-технической базе государства. Это уже приводит к зависимости нашей страны от экономической развитых стран. Резко снижаются гуманитарный потенциал общества и общая культура населения, несмотря на неуправляемое распространение таких коммерческих, якобы гуманитарных специальностей, как менеджмент, маркетинг, экономика, юриспруденция, психология. Ведь все они нацелены не на общий культурный подъем страны и не на общекультурное развитие личности, а преследуют, прежде всего, цели заполнения узкими специалистами-профессионалами престижных ниш социальной жизни, где за обучение люди готовы платить хорошие деньги. Иными словами, это педагогические направления не целостной, а узкопрофильной социализации, не образования-воспитания, а лишь парциального образования в социогуманитарной среде.

По большому счету, в масштабах профессиональной школы России как части образовательной сферы общества, социо-

генетический социально-философский закон воспроизводства материально-духовной жизни населения нарушен в качественном системно-структурном отношении со всеми вытекающими пагубными общесоциальными последствиями. А именно, в одних (коммерческих) сферах существует перепроизводство специалистов, и темпы его не. Но значительно более опасным оказывается то, что в других областях, прежде всего, материально-производственной и гуманитарно-культурной жизни страны, количество специалистов вузов и качество их подготовки неуклонно снижаются, что неминуемо влечет за собой подрыв научно-технического потенциала, общекультурного уровня и суверенитета России.

Указанное свидетельствует о том, что *формальные показатели развития профессиональной школы все менее отражают реальную ситуацию в российском образовании*. Показатели СМК (Системы менеджмента качества), жестко внедряемые в вузах России, носят глубоко заформализованный характер. СМК имеет дело лишь с отчетными бумагами, практически никак не содействуя улучшению реальной работы преподавателя со студентами, где за бумагами уже почти потерян человек. Очень странной с педагогической точки зрения является *тайна* тестовых заданий для студентов, которые вдруг передаются по Интернету вузам, а по результатам судят о качестве работы всего образовательного учреждения. Если далее следовать данной логике новаторов СМК, то и все экзаменационные вопросы для студентов необходимо держать в тайне, а затем обрушить их на головы студентов в день экзамена, исключив тем самым серьезную профессиональную подготовку молодежи, заменив ее формально-манипулятивными критериями оценки девальвирующих при этом знаний. Преподаватель вуза на местах сегодня сталкивается с лавинообразным ростом отчетных бумаг, на что уходит «львиная доля» рабочего времени. В результате у педагога все меньше реального времени остается на живую работу со студентами. Количество реальных аудиторных «горловых» часов неуклонно сокращается, а спектр изучаемых дисциплин нарастает. Необходимое время педагогического общения с аудиторией замещается заполнением разнообразных бумаг, составлением брошюр и бессубъектным дистанционным человеко-машинным общением (которое также в вузах России оставляет желать лучшего).

Если внедрять образовательные реформы по американскому или западноевропейскому образцу, то надо начинать, с пропорциональной Западу, оплаты труда педагога, а также с реальных условий педагогического труда: уменьшения общей годовой нагрузки, условий работы (аудиторного фонда, ТСО и пр.), социального пакета, решения жилищного вопроса и т.д. Для студентов также необходимо создать американские условия труда, эмоционально-физической разгрузки (в спортзалах и на спортплощадках), студенческого жилья, стипендий, соразмерных социальным условиям жизни и т.п. В целом подчеркнем, что без создания в России таких же, как в США или в Западной Европе, условий труда и обучения в сфере образования-воспитания, то есть без предварительной подготовки материально-технической базы, вся Болонская система в России становится «фиговым листком» реформаторов.

Кроме общих проблем российского высшего профессионального образования, которые ярко высвечиваются при его культурфилософском анализе, обратим внимание на культурфилософский анализ вузовских дисциплин. Рассмотрим этот вопрос на примере социокультурного содержания экономического образования.

Исходим из того, что профессиональное образование является также феноменом культуры, воплощает в себе ее ценности. Главная функция профессионального экономического образования, по нашему мнению, заключается в обеспечении трансформации культурных ценностей бытия и хозяйствования от

общественного сознания к индивидуальному. Через составляющие образовательного процесса (обучение, воспитание), традиционные ценности социокультурной общности становятся ценностями индивида, на которого этот процесс направлен. Так, экономическая картина социального мира, существующая в общественном сознании некой социокультурной общности, транслируется в индивидуальное сознание, закрепляется там и становится экономической картиной социального мира индивидуального субъекта, формирует его мировоззрение. В этом случае экономическая картина социального мира оказывает непосредственное влияние на качественную сторону сознания индивидуального субъекта (экономической личности), формируя определенные особенности экономического сознания.

В русле наших размышлений мы можем определить особенности традиционной культуры в качестве теоретико-методологического критерия оценки содержания профессионального экономического образования, иными словами, ценностно-содержательного критерия, который демонстрирует, каким по содержанию должно быть экономическое образование.

На основании сказанного, в более конкретном виде обозначенную логику можно представить в виде следующего алгоритма взаимодействий общего и индивидуального уровней знания: 1) культура (экономическая культура); 2) общественное сознание (общественное экономическое сознание); 3) картина мира социокультурной общности (экономическая картина социального мира, в том числе специфичная экономическая картина соответствующей социокультурной общности); 4) система образования (система профессионального экономического образования); 5) индивидуальное сознание со сформированной в нем картиной мира (индивидуальное экономическое сознание субъекта со сформированной в нем экономической картиной социального мира).

В несколько обобщенном виде данная система может быть представлена следующими основными уровнями:

1) экономическая культура; 2) система профессионального экономического образования; 3) индивидуальное экономическое сознание со сформированной (в процессе образования) экономической картиной социального мира.

Именно обозначенная триада, на наш взгляд, должна стать объектом широкой социально-философской рефлексии.

Очевидно, что между экономической картиной социального мира и экономическим образованием существует неразрывная диалектическая связь. Они постоянно взаимодействуют и взаимно влияют друг на друга: с одной стороны, экономическое образование формирует экономическую картину социального мира у того, на кого оно направлено (обучаемого), с другой – экономическая картина социального мира коллективного субъекта (общества, в котором существует определенная система образования) составляет содержание профессионального образовательного процесса.

Если теперь с указанных культурфилософских позиций сопоставить российское и западное экономическое образование, то оказывается, что даже узко специальное образование, развивающееся и реализующееся в рамках разных социокультурных традиций обучения, оказывается значительно различающимся. Именно поэтому западный экономикс и теория хозяйства, созданная отечественными мыслителями в нашей стране, принципиально различаются.

Все отмеченное выше заставляет обратить особое внимание на то, что нарастание манипулятивных технологий в образовании не решит его проблем, а лишь будет усугублять сложившуюся ситуацию. Поэтому необходим широкий, объективный, правдивый культурфилософский анализ современного российского профессионального образования, как в общесистемном организационном, так и в содержательном аспектах.

#### Библиографический список

1. Наливайко, Н.В. Философия образования. Некоторые проблемы формирования концепции. – Новосибирск, 2000.
2. Пушкарева, Е.А. Философский анализ интеграции образования и науки в современных условиях. – Новосибирск, 2008.

#### Bibliography

1. Nalivayko, N.V. Filosofiya obrazovaniya. Nekotoriye problemih formirovaniya koncepcii. – Novosibirsk, 2000.
2. Pushkareva, E.A. Filosofskiy analiz integracii obrazovaniya i nauki v sovremennikh usloviyakh. – Novosibirsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.07.13

УДК 78.01; 78.03

*Rybintseva G.V. MUSICAL ART OF BAROQUE IN THE CONTEXT OF THE EPOCH OUTLOOK.* The musical idiom which gave chances to recreate the diversity of the nature phenomena and human emotions was formed in the 17-18 centuries baroque music. That is why the baroque musical art can be examined as an art analogue of the philosophical empiricism and pantheism.

*Key words:* baroque, musical idiom, nature, emotions, affects – fits of passion, empiricism, pantheism.

*Г.В. Рыбинцева, канд. филос. наук, доц. Ростовской консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: GalaRyb@mail.ru*

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО БАРОККО В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЭТОХИ

В барочной музыке 17-18 столетий сформировался новый музыкальный язык, который позволил воссоздать многообразие явлений природы и человеческих эмоций. В связи с этим музыкальное искусство барокко можно рассматривать как художественный аналог философского эмпиризма и пантеизма.

*Ключевые слова:* барокко, музыкальный язык, природа, эмоции, аффекты, эмпиризм, пантеизм.

Музыкальное искусство XVII-XVIII столетий представляет собой чрезвычайно сложный предмет для исследования, неслучайно его характеризуют термином «барокко», то есть «причудливый», «вычурный», «странный». В рамках барочной музыки повсеместно сосуществуют противоположные, взаимоисключающие друг друга тенденции и явления: многовековые традиции и смелое новаторство, духовные откровения и яркие звуковые эффекты концертирующего стиля, стремление к достижению предельной выразительности и демонстрация блестящей виртуозности. Здесь сталкиваются интересы культовой и светской, вокальной и инструментальной музыки, хорового и однопольного пения, полифонического письма и гомофонии, декламационности и ариозного пения, высокой экспрессии и звукоподражания. Здесь все течет, все меняется, находится в непрерывном становлении и трансформации, здесь отсутствуют четкие нормы и жесткие каноны, здесь торжествует дух поиска, опыта, эксперимента, дух непрерывного обновления.

Атмосфера неудержимого экспериментирования, представленная в музыке барокко, полностью соответствует ведущим тенденциям своего времени – времени становления новой культуры, нового мировоззрения, нового искусства. Тем не менее, музыкальное искусство барокко, высшим достижением которого явилось наследие И.С. Баха, по-видимому, «с легкой руки» А. Швейцера, нередко трактуется как музыкальная аналогия архитектурной готики. В своем фундаментальном труде о жизни и творчестве Баха Швейцер писал: «Музыка Баха – совершенная готика музыкального искусства» [1, 156]. Несмотря на неоспоримый авторитет названного автора, подобные аналогии представляются необоснованными: отставание музыки от других видов искусства на период от четырех до пяти столетий выглядит весьма неправдоподобно. Гораздо более вероятно, что музыкальное искусство барокко эволюционировало в едином русле с другими видами художественного творчества, и эта эволюция была во многом связана со становлением новой картины мира в общественном сознании данного периода истории.

Одной из ключевых фигур, стоящих у истоков нового мировоззрения, был Френсис Бэкон, который в преддверии новой эпохи призвал человечество отказаться от отвлеченного теоретизирования и сосредоточиться на познании природы с последующим использованием полученных знаний в интересах человечества. Этот призыв Бэкона во многом определил новые познавательные приоритеты: главным объектом познания стал реальный, окружающий человека мир, живая природа и, конечно же, сам человек как одно из наиболее значимых ее явлений. Внимание человечества постепенно переключалось с небес на землю, с мира божественного на мир земной, а в связи с этим возникла необходимость в новых методах познания этого мира. В качестве таковых Бэкон предложил опыт и эксперимент и тем самым обозначил главенствующую роль чувственного познания материального мира. Труды Бэкона и его последователей сообразили необходимый энергетический импульс естественнонаучным исследованиям: XVII-XVIII столетия явились периодом становления и интенсивного развития естественных наук, временем смелых опытов, экспериментов и многочисленных эпохальных открытий в сфере познания законов живой природы.

Аналогичные устремления обнаруживаются в искусстве рассматриваемой эпохи: в его рамках формируется новый худо-

жественный стиль – барокко. Внимание представителей этого художественного стиля также все более сосредотачивается на реальной действительности: главенствующей новаторской тенденцией, сближающей всех представителей барочного искусства, можно считать стремление воссоздать бесконечное многообразие мира природы. Так, архитектурные сооружения барокко обретают округлые или волнообразные очертания, близкие к естественным формам природного мира, а также неисчерпаемый по своему многообразию скульптурный и лепной декор, воссоздающий различные формы живой и неживой природы. В изобразительном искусстве наиболее авторитетными жанрами становятся портрет, пейзаж, натюрморт, позволяющие запечатлеть самого человека и многообразие природных форм окружающей его действительности. Что же касается традиционных для европейской живописи мифологических и религиозных сюжетов и образов, то их интерпретация обретает невозможную ранее телесность, чувственность, страстность (то есть природность), что указывает скорее на реальный, нежели сверхъестественный характер изображаемых образов и событий.

При этом музыка барокко органично вписывается в общую картину своей эпохи. Здесь также идет интенсивный поиск средств воссоздания в звуках разнообразных явлений реального мира. Но если барочная архитектура и различные виды изобразительного искусства демонстрируют стремление воспроизвести многообразие видимого человеком мира, то музыка реализует устремление к воссозданию многообразия мира слышимого, включающего звуки природного происхождения и звуковые проявления человека. В полном соответствии с постулатами баконовского эмпиризма творчество мастеров музыкального барокко пронизано духом поиска, опыта, эксперимента. Трудно назвать эпоху, аналогичную барочной по богатству и разнообразию представленных в ее рамках научных, конструкторских, творческих, исполнительских экспериментов. Стихия опыта и эксперимента охватывала самые разные уровни творческого процесса: она ярко представлена не только в области обновления музыкального инструментария, ансамблевых и оркестровых составов, но и в сфере поиска новых средств выразительности, приемов музыкального развития, музыкальных жанров и музыкальных форм, техники музыкального исполнительства.

В связи с новым пониманием целей и задач музыкального искусства интонационная основа музыкального творчества претерпевала кардинальное обновление, складывался новый многоэлементный музыкальный язык, передающий многообразие природных проявлений человека – его эмоций, чувств, аффектов. Средоточием творческих поисков в этой сфере стал, прежде всего, музыкальный театр, который вернула к жизни эпоха Возрождения. В XVII-XVIII столетиях своего расцвета достигла барочная опера, создатели которой сосредоточились на разработке специфически музыкальных средств воссоздания эмоциональной жизни человека. Разработку таких, собственно музыкальных, выразительных средств, создание общедоступного музыкального языка, освобождающего музыку от служения слову, следует считать магистральной творческой задачей рассматриваемого времени. В рамках барочной музыки складывался своеобразный музыкальный словарь, основанный на соответствиях между реальными (зримыми или слышимыми) и музы-

кальными явлениями, то есть на принципе репрезентации. «Нацеленность барокко на языковую деятельность, создание «универсального языка», конструирование языка и его грамматики находит предельное выражение в принципе сознательного конструирования, изыскивания подобию – репрезентации» [2, с. 84].

Неслучайно значительное место в «словаре» барочной музыки принадлежит основанным на принципе соответствия разнообразным музыкально-риторическим фигурам. Эти фигуры позволяли с помощью звуков воссоздавать определенное слово, эмоцию, жест, – все реальное многообразие эмоциональных (природных) проявлений человека, и одновременно сообщать эти состояния слушателям. Современное музыковедение насчитывает в барочном музыкальном «словаре» около восьмидесяти видов основанных на различного рода соответствиях музыкально-риторических фигур. Примерами такого рода фигур могут служить мелодические и гармонические обороты, которые передавали направление движения (*anabasis* – восхождение, *catabasis* – нисхождение, *circulation* – круг, *fuga* – бег), эмоциональную окрашенность фрагментов поэтического текста (*exclamation* – восклицание, *interrogation* – вопрос) и даже конкретное слово (*tirata* – стрела). «Постоянное изыскивание соответствий, аналогий, родства между объектом и его изображением свидетельствует о повышенном внимании к связям в мире. В барочном видении весь мир выстраивался в систему соответствий. Принцип репрезентации был универсальным. «Изображение», «представление» знаменовали способность постигать мир» [2, с. 84].

В результате в сфере музыкального языка произошли значительные изменения: на смену спокойному размеренному поступенному мелодическому движению григорианского хора пришли свободная метроритмическая организация и широкие скачки в мелодической линии, которые позволили наполнить музыкальную ткань интонациями речи и создать звуковые имитации эмоциональной жестикуляции человека. Эти природные – аффективные – проявления человека стали центральной темой барочной оперы, а интонации, соответствующие определенному слову или жесту, обеспечили музыке барокко возможность передавать реальное многообразие человеческих страстей и аффектов. «Композитору по существу нет дела до мифологического или историко-легендарного сюжета и очень мало дела до развития интриги, до драматического действия и его обстановки, до воплощения конфликта; он занят только чувствами героев в определенных ситуациях – любовными жалобами и взрывами ревности, воинственным пылом или эгзотической скорбью. Даже характеры почти не привлекают к себе внимания! Одни эмоции господствуют в музыке, прежде всего – в широком ариозном пении. Из всей концепции барокко здесь сохраняется одна сторона – язык эмоций, – но зато она развивается всецело» [3, с. 72].

Неслучайно наиболее специфическим элементом музыкальной эстетики XVII-XVIII столетий стала теория аффектов, которая разрабатывалась как на практике, так и в теории музыкального барокко. Стремление очертить круг основных аффектов и назвать наиболее действенные средства их воссоздания можно назвать лейттемой барочной эстетики, которую разрабатывали мыслители и музыканты данного времени – Р. Декарт, И. Маттесон, А. Кирхер, Ф. В. Марпург, Г. Ф. Телеман, Ф. Э. Бах и многие другие. «Одно из величайших достижений эпохи барокко – создание теории аффектов. Благодаря обращению к человеческим эмоциям, страстям возникает новое измерение в музыке. Аффект – универсальная категория, музыкальное сочинение напрямую связывается с ним, некоторые композиторы называют свои сочинения «Музыкальными аффектами». [2, с. 155]. Барочная опера стала своеобразной «энциклопедией» аффективных состояний человека: ее структуру во многом определял стандартный набор арий, воссоздающих гнев, страдание, жажду мести, любовь, торжество и др.

Достижения мастеров музыки барокко в сфере синтетических жанров сопровождалась не менее значимыми успехами в области инструментальной музыки, которая предложила не менее перспективный путь к воссозданию звукового многообразия природы. Этот путь предполагал отказ от синтеза музыки со словом и использование возможностей исключительно музыкальных инструментов. Отсюда – необходимость интенсивного совершенствования музыкального инструментария, конструирования новых инструментов с более широким спектром технических и выразительных возможностей, а также становление «кон-

цертирующего» стиля как своеобразной экспериментальной лабораторией для испытания предельных возможностей вновь создаваемых музыкальных инструментов.

В рассматриваемый период истории из музыкального обихода постепенно вытесняются популярные ранее лютия, виола, теорба, продольная флейта и другие старинные инструменты. Им на смену приходят более совершенные в техническом и выразительном плане скрипка, виолончель, клавесин, клавир и др. В результате складывается круг музыкальных инструментов, который в ближайшем будущем обеспечит первый расцвет музыкального инструментализма. Новый инструментальный стал необходимым условием обретения музыкой независимости от текста, ее освобождения от многовекового служения слову, позволил утвердить самоценность звучания музыкального инструмента. «Одновременно с тяготением к синтезу музыка XVII века гораздо решительнее, чем раньше, обособляется от помощи слова и развивается в крупных инструментальных формах самостоятельного значения. Это происходит скорее всего потому, что, овладев индивидуально-выразительной драматической тематикой, она может теперь обойтись и без помощи слов, может широко развивать собственные средства (как «чистая» инструментальная музыка), не рискуя утратить аудиторию» [3, с. 64-65].

Вовлекая в сферу профессиональной музыки все новые музыкальные инструменты, создавая музыку для чрезвычайно разнообразных по своему составу и звучанию музыкальных коллективов, идя эмпирическим, опытно-экспериментальным путем проб и ошибок, композиторы демонстрировали реальное звуковысотное, динамическое, тембровое многообразие самой природы звука. Одним из ключевых слов, характеризующих эволюцию музыки в рассматриваемый период истории, можно считать термин «инвенция» (в переводе с латыни – изобретение, выдумка). М. Лобанова справедливо назвала «инвенторство» в числе ведущих творческих установок музыкального барокко: «Так или иначе, эксперимент осознавался как особый род деятельности, обладающей ценностью независимо от даровитости самих экспериментаторов и художественных достоинств их работ. И более важным представлялось даже не столько создать нечто принципиально новое, сколько убедить в своем первенстве, отстоять приоритет. Зачастую не самые талантливые и яркие мастера приобретали шумную славу...» [2, с. 45-46].

Это было время творческих поисков и экспериментов на пути к классическому составу симфонического оркестра и основных ансамблевых групп. К середине XVIII века этот процесс был еще далек от своего завершения, однако в составе барочного оркестра уже были представлены четыре группы инструментов – струнные, деревянные духовые, медные духовые, ударные инструменты. В свою очередь, струнная группа также включала четыре инструмента – скрипку, альт, виолончель, контрабас. Группы деревянных и медных духовых приобрели аналогичный состав несколько позднее, что указывает на несовершенство барочного оркестра, на отсутствие в нем равновесия между составляющими его инструментальными группами. В сфере вокальной музыки голоса также разделились на четыре основные тесситуры – сопрано, альт, тенор, бас, и четырехголосие стало наиболее распространенным типом музыкальной фактуры. Имея целью выявить «природный» характер музыки барокко нельзя не обратить внимания на особую значимость, которую обретает в музыке XVII-XVIII столетий число четыре. С древнейших времен это число рассматривалось как символ материального, природного, мира: четыре первоэлемента, четыре природные стихии, четыре времени года, четыре темперамента человека. Повидимому, формирующий состав симфонического оркестра имел в своей основе этот древний символизм, во многом связанный с «природностью» искусства барокко: состав оркестра можно рассматривать с точки зрения идеи единства четырех природных стихий.

Учитывая всю условность и неоднозначность ассоциаций между зримыми и слышимыми явлениями, приведем возможные варианты «природной» интерпретации состава барочного оркестра. Тяжелое, глухое звучание ударных инструментов вызывает ассоциации со стихией земли; плавное, «любящееся» звучание струнных – со стихией воды; воздушную стихию напоминают легкие, «парящие» звуки деревянных духовых; а стихию огня воссоздают резкие, «обжигающие» возгласы медных духовых инструментов. Показательно, что даже внешний вид музыкальных инструментов служит подтверждением приведенных соответствий: это гладкие, нередко твердые, напоминающие

земную, поверхности ударных инструментов; криволинейные, волнообразные очертания струнных; прямые, как потоки воздуха, формы деревянных духовых; а также сверкающий подобно огню блеск меди. Если же учесть, что в состав барочного оркестра нередко входил клавесин с его дребезжащим металлическим звуком, то можно утверждать, что барочный оркестр имел возможность воплощать идею единства не только четырех, но и пяти природных стихий, включая стихию металла.

Четыре инструмента семейства струнных, в свою очередь, можно понимать как образы различных темпераментов, то есть природных качеств человека. Так, звучание скрипки вызывает ассоциации с образом сангвиника, звучание альты – с образом холерика, виолончели – с образом меланхолика, а контрабаса – с образом флегматика. Такие аналогии не противоречат общепринятому мнению о том, что струнные инструменты воссоздают различные по высоте и тембру голоса людей. Показательно, что отмеченное стремление продемонстрировать многообразие человеческих темпераментов обнаруживается не только в разнообразии инструментальных тембров, но и на уровне построения музыкальной формы. Наиболее интересной в этом плане является структура барочной танцевальной сюиты, которая также имеет в своей основе число четыре: сюита включала четыре обязательных танца. Уже в рамках барочной эстетики существовала традиция сопоставлять эти танцы с четырьмя темпераментами человека: меланхолическая аллеманда, холерическая куранта, флегматичная сарабанда и сангвиническая жига. Учитывая, что каждый из названных танцев имел определенную национальную принадлежность (аллеманда – немецкая, куранта – французская или итальянская, сарабанда – испанская, жига – танец английских моряков), можно утверждать, что каждая из частей сюиты воссоздает образ определенного национального темперамента. В этом случае барочную сюиту можно понимать не только как воплощение многообразия человеческих темпераментов, но и как образ национального многообразия человечества.

Ведущим средством воссоздания специфики различных темпераментов становятся в данном случае танцевальные метроритмы, которые, наряду с мелодией, являются носителями информации об эмоциональных, аффективных проявлениях человека. Еще Аристотель писал: «Ритм и мелодия содержат в себе более всего приближающиеся к действительности отображения гнева и кротости, мужества и воздержанности и всех противоположных им свойств, а также и прочих нравственных качеств...» [4, с. 636-637]. Неслучайно танцевальная стихия занимает в музыке барокко особое место: танцевальные метроритмы воспроизводят характер движения и тем самым позволяют создавать образы различных характеров и темпераментов, а, следовательно, позволяют инструментальной музыке раскрывать многообразие природы человека. Эти возможности метроритма ярко продемонстрировали французские клавесинисты, в частности Франсуа Куперен. Он гениально использовал выразительные возможности метроритма для создания целой галереи женских характеров: «Трудолюбивая», «Льстивая», «Опасная», «Обольстительная», «Амазонка», «Ветреница», «Простушка» и др. Изобразительные возможности метроритма позволили Куперену создать и ряд ярких пейзажных зарисовок – «Маки», «Тростники», «Рождающиеся лилии», «Бабочки», «Пчелы», «Влюбленный соловей» и т. д.

Характерный для инструментальной музыки барокко выбор столь конкретных наименований музыкальных пьес, по-видимому, был связан с первоначальным отсутствием уверенности в том, что реальные природные прообразы музыкальных произведений будут доступны для слушателей. Поэтому в целях конкретизации своих замыслов создатели барочной инструментальной музыки нередко прибегали к помощи слова. «Помимо эмоционального воздействия самой музыки авторы хотят убедить аудиторию, обращаясь к ней с предисловиями, в которых раскрывают программу сочинений, разъясняют в подробностях свои замыслы, растолковывают даже смысл своих образов» [3, с. 65]. Известным примером такого рода предисловий можно считать сонеты, предвещающие каждую из частей цикла «Времена года» А. Вивальди. Еще более примечательны в этом плане наименования частей программного сочинения И. Куна «Музыкальное изображение некоторых библейских историй в шести сонатах для клавира»: «Битва Давида с Голиафом», «Саул в меланхолии, излеченный посредством музыки», «Женитьба Иакова», «Иския умирающий и спасенный», «Гидеон спаситель народа Израиля», «Могила Иакова».

В целях наибольшей «наглядности» создаваемых образов мастера музыки барокко широко использовали также приемы звукоизобразительности и звукоподражания, которые позволяли инструментальной музыке непосредственно воспроизводить звуковые явления природы – журчание воды, удары грома, пение птиц и т. д. Такие приемы особенно характерны для программных произведений, хотя они получили широкое распространение и в синтетических музыкальных жанрах, и в непрограммной инструментальной музыке. Широко трактуемая программность (или, как ее нередко называют, театральность) представлена в творчестве самых разных композиторов рассматриваемой эпохи. Достаточно вспомнить «Времена года» А. Вивальди, «Музыку фейерверка» Г. Генделя, многочисленные программные пьесы французских клавесинистов. «В музыке рассматриваемой здесь эпохи играло немалую роль звукоподражание – пение птиц, журчание воды, гром и прочие звукописные картины. Из гаммообразных пассажей и тремоло forte в быстром темпе с использованием «устрашающего уменьшенного DVII7 возник специальный жанр – la tempesta («буря»), хотя и не целиком картинный, а как метафора душевных потрясений» [5, с. 106]. Таким образом, наличие конкретных, легко опознаваемых природных прообразов сообщало инструментальной музыке столь необходимую ей доступность и во многом служило своеобразной гарантией ее популярности.

Рассматривая структуру музыкального языка барокко, нельзя не вспомнить и о том, что значительное место в его составе занимают так называемые «общие формы движения» – гаммообразные пассажи, арпеджио, последования аккордов. Эти элементы не содержат в себе никаких посторонних смыслов, не несут слушателю никакой информации, поскольку не имеют конкретных прообразов в реальном мире. Такие элементы музыкальной ткани рассматриваются как неотъемлемый атрибут барочного «концентирующего стиля», как средство демонстрации исполнителями своих технических возможностей. Однако нельзя забывать о том, что эти элементы являются одной из ярких составляющих музыкальной культуры барокко, что без них просто немислима музыка XVII-XVIII столетий, а, следовательно, эти «общие формы движения» обладали немалой ценностью для слушателя рассматриваемой эпохи. По-видимому, дело в том, что именно «общие формы движения» и позволяли барочным мастерам музыки продемонстрировать реальное многообразие самой природы музыкального звука, а слушателю они давали возможность воспринимать и получать эстетическое наслаждение от звуковысотного, динамического, тембрового разнообразия представляемого их вниманию музыкального материала. Для слушателя данного времени это была настоящая звуковая стихия, которая охватывала почти предельный для человеческого слуха звуковысотный диапазон, включала немислимое ранее многообразие тембров, поражала динамическими контрастами, многочисленными хроматическими пассажами, последованиями диссонансирующих аккордов, многочисленными акустическими эффектами, которые не были носителями каких-либо привнесенных в них смыслов, а имели смысл в самих себе. Это была созданная композитором или исполнителем искусственная звуковая стихия, которая противостояла элементам, имеющим в своей основе принцип репрезентации.

Таким образом, музыка барокко содержит в себе единство противоположных устремлений: воссоздание природы человека, которая раскрывается через разнообразие его эмоциональных, аффективных проявлений, и демонстрацию многообразия природы музыкальных звучаний с помощью акустических эффектов концертирующего стиля с его головокружительными пассажами, арпеджио, обилием орнаментики; достижение предельной выразительности путем подражания интонациям речи или эмоциональной жестикуляции человека и воссоздание звуковых явлений природы посредством звукоизобразительности.

Однако, рассматривая новаторские явления в барочном музыкальном языке, нельзя забывать о том, что музыкальное искусство барокко сохраняло достаточно прочные связи с традициями предшествующих эпох: смелые новаторские эксперименты сосуществуют здесь с многовековыми традициями. Барочную музыку невозможно представить себе без религиозных сюжетов и образов и связанного с ними комплекса музыкальных выразительных средств. Взаимопроникновение небесного и земного начал обнаруживается на самых различных уровнях барочного музыкального искусства. В частности, барочный музыкальный «словарь» позволяет воссоздавать многообразие не

только реального (земного), но и сверхреального (небесного) мира. При этом воплощение образов и сюжетов Священного Писания осуществляется не только с помощью традиционно используемых в этих целях интонаций григорианского и протестантского хоралов, но и с помощью различного рода символов (буквенных, числовых и др.).

К числу наиболее ярких проявлений символизма следует отнести так называемые «крестовые» темы И.С. Баха, которые основываются на крестообразном движении звуков и являются символом мученичества Христа. «Барокко ценит способность музыки передавать символы, находящиеся вне сферы чисто музыкальной выразительности. Значительную проблему составляет символика И.С. Баха. К ней относится «музыка для глаз», имеющая длительные традиции, – в «Augenmusik» входят «крестовые темы». Бах сознательно использовал их во всей полноте значения: в 1747 г. под загадочным каноном, ноты которого образовали крест, он записал по-латыни: «Символ. Христос увенчивает несение креста». Существовала буквенная, числовая символика. Символически истолковывались техника письма, жанры и стили – так, fuga обычно передавала сакральное содержание» [2, с. 84-85]. Насыщая музыкальную ткань светских музыкальных жанров элементами с символическим значением, создатели музыки воплощали тем самым идею единства божественного и природного начал, преодолевая средневековые представления об изолированности друг от друга небесного и земного миров. Сложное переплетение и взаимопроникновение канонических и символических напевов с живыми песенными и речитативно-декламационными интонациями рождало музыку барокко, – в действительности, нечто «причудливое», «вычурное» и «странное», но в полной мере соответствующее миропониманию своего времени.

Представленный в музыке барокко противоречивый, а иногда даже парадоксальный, конгломерат образов, приемов и выразительных средств можно объяснить спецификой мировоззрения рассматриваемой эпохи: в общественном сознании XVII-XVIII столетий утверждались новые представления о соотношении Божественного и природного начал. Благодаря научным усилиям Н. Коперника, Дж. Бруно, Б. Спинозы и других мыслителей на первый план все более выдвигался пантеизм, который преодолевал средневековые представления о разобщенности Божественного и земного миров и утверждал их неразрывное единство. Все многообразие явлений материального мира, включая человека, представители ренессансного и новоевропейского пантеизма понимали как манифестацию Божественного Первоначала. Как отмечал Дж. Бруно, «Бог, божественная красота и блеск отражаются и пребывают во всех вещах; поэтому мне не кажется ошибкой чтить его во всех вещах, в соответствии с формой, которую он дает им» [6, с. 580]. Это, столь характерное для пантеистического миропонимания, стремление к сближению и единению двух противоположных начал – Божественного и человеческого, небесного и земного, – сближает мыслителей и представителей всех видов искусства рассматриваемого времени и нередко имеет самые неожиданные последствия.

Так, в тексты музыкальных сочинений, предназначенных для исполнения в церкви, проникают недопустимые ранее вольности. В частности, становится общепринятым все более последовательное обращение не к священному, а к поэтическому слову. Таков был путь обновления традиционных музыкальных жанров – мессы, оратории, кантаты, пассиона. Теперь тексты Священного Писания и поэтические тексты нередко исполняются в рамках одного сочинения, составляя основу его различных частей. Такой подход к подбору текстов представлен, в частности, в творчестве И. С. Баха: «Духовные кантаты Баха, исполнявшиеся в церкви и связанные с определенной тематикой церковного календаря (а, следовательно, с предуказанными биб-

лейскими текстами), тем не менее, далеко выходят по своему реальному содержанию за эти внешние рамки. Лежащий в их основе словесный текст трактуется Бахом свободно и широко. Поэты, к которым он обращался (С. Франк, Э. Ноймайстер, Пикандер, Г.К. Лемс, М. фон Циглер), да и сам он, компаня для себя текст, соединяли фрагменты из разных частей Ветхого и Нового Завета со строфами и строками немецких песен XVI – начала XVIII века. Так на тему того или иного праздника создавалась словесная канва композиции, позволявшая вложить в нее более свободное и богатое образное содержание» [7, с. 30].

Изменение характера текстов закономерно сопровождалось кардинальным обновлением «интонационного фонда» культовых жанров: создатели церковной музыки наряду с каноническими напевами все чаще использовали народно-песенные, напевно-ариозные и речитативно-декламационные интонации. Ярким примером подобного рода стал рожденный Реформацией и составивший интонационную основу немецкого музыкального барокко (в частности, творчества И.С. Баха) протестантский хорал, который представляет собой синтез канонических напевов и общеизвестных интонаций немецких народных песен. Предназначенные для исполнения в церкви кантаты, оратории, пассионы, сочинения для органа и другие произведения все более наполнялись интонациями оперной музыки своего времени. Такие, ранее нехарактерные для церковной музыки элементы позволили ей вместить в себя «информацию» о реальных чувствах и аффективных проявлениях человека. В результате события Священной истории, о которых повествовала барочная музыка, обретали жизненность, конкретность, а переживаемые героями этой истории эмоции беспрепятственно проникали в сердца слушателей. Эту суггестивную функцию выполняли, в частности, своеобразные вставки лирического характера (арио или ариозо) в пассионах Баха, которые воссоздавали эмоциональные отклики очевидцев Евангельских событий. В результате церковная музыка наполнилась живыми человеческими переживаниями, неизмеримо возрос эффект ее воздействия на эмоции и чувства слушателей.

Таким образом, генеральной задачей, которую были призваны решить мастера музыкального барокко, было создание новых музыкальных инструментов и нового музыкального языка, которые позволили музыке без помощи слова воссоздавать реальное многообразие природы, в том числе аффективных проявлений человека. Решение этой задачи находилось в общем русле эволюции рационального и художественного сознания, поскольку после многовекового перерыва человечество вновь обратилось к научному и художественному освоению реального мира. Поэтому сопоставление барочной музыки, в частности музыки И.С. Баха, с памятниками готической архитектуры представляется необоснованным. Музыка барокко сохраняет религиозные сюжеты и образы, но она наполнена живыми картинками природы, яркими проявлениями эмоций и чувств человека, то есть непосредственно связана с реальным миром. На это справедливо указывает и Швейцер, который, вступая в противоречие с самим собой, утверждает: «Бах целиком принадлежал современной ему «музыке аффектов». Он подтвердил это своим «Каприччио» – программной сонатой на отъезд брата» [1, с. 319].

Музыкальное искусство барокко следует понимать как художественный аналог основанного на чувственном познании, опыте и эксперименте эмпиризма и философского пантеизма, утверждавшего природность Божественного и божественность природного начал. Если философский пантеизм явился мировоззренческим обоснованием возможности и целесообразности познания многообразия природы и человека, то музыка барокко предложила действенные средства их воссоздания в искусстве звуков.

#### Библиографический список

1. Швейцер, А. И.С. Бах. – М., 1965.
2. Лобанова, М.Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. – М., 1994.
3. Ливанова, Т.Н. Проблема стиля в музыке XVII века // Ренессанс. Барокко. Классицизм. Проблема стилей в западноевропейском искусстве XV-XVII веков: сб. ст. – М., 1966.
4. Аристотель. Политика. // Соч.: в 4 т. – М., 1983. – Т. 4.
5. Тараева, Г.Р. Артикуляция в инструментальной музыке 18 века и ритмика текста в вокальных жанрах. // Старинная музыка сегодня: сб. ст. – Ростов-на-Дону, 2004.
6. Бруно, Дж. О героическом энтузиазме. // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. – М., 1962. – Т. 1.
7. Ливанова, Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года: в 2 т. – М., 1982. – Т. 2.

## Bibliography

1. Shveyjcer, A. I.S. Bakh. – M., 1965.
2. Lobanova, M.N. Zapadnoevropejskoe muzikalnoe barokko: problemih ehstetiki i poehtiki. – M., 1994.
3. Livanova, T.N. Problema stilya v muzike XVII veka // *Renessans. Barokko. Klassicizm. Problema stiley v zapadnoevropejskom iskusstve XV-XVII vekov: sb. st.* – M., 1966.
4. Aristotelj. Politika. // *Soch.: v 4 t.* – M., 1983. – T. 4.
5. Taraeva, G.R. Artikulyaciya v instrumentalnoj muzike 18 veka i ritmika teksta v vokalnihk zhanrah. // *Starinnaya muzika segodnya: sb. st.* – Rostov-na-Donu, 2004.
6. Bruno, Dzh. O geroicheskom ehntuziazme. // *Istoriya ehstetiki. Pamyatniki mirovoj ehsteticheskoy mihsli: v 5 t.* – M., 1962. – T. 1.
7. Livanova, T.N. Istoriya zapadnoevropejskoj muziki do 1789 goda: v 2 t. – M., 1982. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 22.06.13

УДК 17.026.2

*Sintsova L.K., Sytykh O.L. PROBLEMS OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF NEW SOCIALITY.* In work problems of socialization in the USSR and modern Russia are analyzed, historical models of socialization and it's factors are described, process of generation of the new type of sociality is considered.

**Key words:** socialization, problems of socialization, historical model of socialization, model of personality socialization, factors of socialization, sociality, new sociality, type of sociality.

*Л.К. Синцова, д-р филос. наук, проф. каф. философии и культурологи, Алтайская гос. педагогическая академия, г. Барнаул, E-mail: Lud-Sintsova@yandex.ru; О.Л. Сытых, д-р филос. наук, проф., Алтайский гос. университет, г. Барнаул, E-mail: sytykh@yandex.ru*

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОСТИ

В работе обосновывается актуальность исследования процесса социализации личности в современном российском обществе, что предполагает анализ моделей социализации в советском и постсоветском обществе, доказывается решающая роль типа социальности в определении содержания этого процесса.

**Ключевые слова:** социализация, проблемы социализации, историческая модель социализации, модель социализации личности, факторы социализации, социальность, новая социальность, тип социальности.

Глобальные перемены, происходящие в настоящее время, формируют совершенно новый тип общества. В научной литературе используются различные понятия для определения современного общества: «постиндустриальное общество» (Д. Белл), «новое индустриальное общество» (Дж. Гелбрейт), «зрелое индустриальное общество» (Р. Арон), «технотронное общество» (З. Бжезинский), «сверхиндустриальная цивилизация» (Э. Тоффлер), «информационное общество» (М. Маклюэн, Е. Масуда), «постмодернизм» (Т. Адорно, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Бодрийяр), «текущая современность» (З. Бауман). Как представляется, дело заключается не столько в названии, а в тех революционных переменах, которые переживает современное общество. Повсеместное внедрение информационных технологий кардинальным образом меняет основы бытия социума: пространство и время, природу и сущность человека, основания его существования, меняются механизмы трансляции социального опыта, появляется новая реальность – виртуальная и соответствующая ей культура, формируется новый тип социальности.

Как показывает анализ научной литературы, интерес к проблеме социального становления человека, его социализации усиливается в период коренных, революционных перемен в обществе. Так, по мнению Э. Дюркгейма, в периоды стабильного развития общества воспитания является традиционной, существующая система ценностей «выверенной» и лояльно воспринимаемой большинством граждан, цели воспитания, его направленность мало у кого вызывают сомнения. Глубокие трансформации, которые переживают современные общества, требуют соответствующих трансформаций и в сфере воспитания [1]. Что и определяет интерес к проблеме социализации и воспитания молодежи в современном обществе.

Крушение СССР помимо грандиозных социально-экономических преобразований повлекло также разрушение системы ценностей, что обусловило трансформацию модели социализации молодежи. Так, в советской модели социализации молодежи «Кодекс строителя коммунизма» выступал основным ориентиром личностного развития. Важнейшими чертами, характеризующими личность советского человека, были, прежде всего, идейная убежденность, преданность идеалам коммунизма, гражданствен-

ность, политическая активность, патриотизм, интернационализм, любовь к труду, коллективизм и т.д. Социализирующие функции общества осуществлялись на основе планомерных и управляемых процессов. Институтам социализации было присуще единое образное, слабая вариативность, подчиненность общей цели, идеологическая направленность. Результаты социализации были очевидны и предсказуемы. А.И. Ковалева и В.А. Луков отмечают, что система была сориентирована на создание равных стартовых возможностей для представителей подрастающего поколения (всеобщая, доступность полного среднего образования, бесплатность среднего специального и высшего профессионального образования, доступность и бесплатность внешкольных учреждений, гарантии первичной трудовой занятости и т.д.). Это обеспечивало надежность проживания в обществе, позволяло молодому человеку просчитать варианты становления. Однако они подчеркивают, что социалистическая доминанта нормативов личностного развития корректировалась реальностью советского общества, поэтому реальный «статистический» советский человек был далек от своего нормативного образца и, тем более, от идеала «строителя коммунизма» [2, с. 243].

Как отмечают многие исследователи, после распада Советского Союза выросло уже целое поколение, социализация которого осуществлялась под воздействием глобализации, информационных технологий, мобильной связи, Интернета. Именно эти факторы, по их мнению, сформировали для современной молодежи «мир без границ», они свободны, не скованы ни в чем какими-либо ограничениями, нацелены на получение максимального удовольствия, готовы заниматься только тем, что для них представляет интерес, поэтому легко меняют места работы, сексуальных партнеров и т.д. Это поколение выросло не на системе ценностей, а на системе соблазнов (машины, коттеджи, курорты и т.д.), которые так щедро представлены в СМИ. Другие считают, что решающим фактором в социальном становлении современной молодежи является неравенство возможностей в получении образования, устройстве на работу, в реализации определенного образа и стиля жизни, что и обуславливает многовариантность процесса социализации современной молодежи. Но нам представляется, что процесс социализации, ее ха-

ракти и направленности определяется не отдельными факторами или суммой факторов, а типом социальности.

Сегодня новый тип социальности формируется через изменение взаимодействия природного и социального. Природное всё активнее наступает на социальное. И это наступление идёт под флагом свободы, увеличения прав человека, диктуемых его природными особенностями. «Я хочу иметь не карие, а синие глаза и я должен иметь возможность их изменить», «Я, хочу вступить в брак с человеком своего пола, и, как свободный человек могу, это сделать, и браки гомекссуалистов, лесбиянок должны быть узаконены в свободном обществе», «Я хочу получать удовольствие различными способами, в том числе и путём использования наркотических средств и поэтому они должны быть в свободной продаже», «У меня должна быть свобода ухода из жизни по своему желанию и поэтому это должно найти отражение в законе об эвтаназии». Это лишь некоторые «Хочу», диктуемые природой человека и нашедшие отражение в законах ряда стран. Браки гомосексуалов, лесбиянок, свободная продажа наркотиков через аптечную сеть без рецептов, принятие закона об эвтаназии — яркое тому подтверждение.

Сегодня остро встала проблема создания семьи однополыми партнёрами, представителями сексуальных меньшинств. Недавнее (2013 г.) принятие этого закона во Франции фактически «раскололо» страну надвое. Тех, кто настаивал на узаконивании брака однополых пар и тех, кто был и остаётся сторонником традиционной семьи. Отечественное (российское) право признает лишь разнополые браки и не знает иных брачных союзов, известных иностранным правовым порядкам, имеющих как семейно-правовой, так и гражданско-правовой статус. Российский законодатель упоминает и о современных тенденциях жизни общества, в частности о принадлежности лиц, вступающих в брак, к разному полу (п. 3 ст. 1 и п. 1 ст. 12 СК РФ), однако в число оснований недействительности брака, перечислив их исчерпывающе в статьях 27 – 28 СК РФ, принадлежность к одному полу не включает.

Гетеросексуальная семья на протяжении тысячелетий подерживалась множеством институций (социальных, религиозных, экономических, идеологических), принималась как биологическая данность, не подвергающаяся никакому сомнению. Вместе с тем многочисленные этнографические исследования показывают, что наряду с гетеросексуальностью существовали и существуют разнообразные формы ритуализированной и институализированной гомосексуальности.

Все современные мировые религии отрицательно относятся к вопросу однополых союзов. Тем не менее, процесс изменений в направлении надления «всех» (в том числе однополых союзов) равными правами уже запущен.

Большую роль в легализации однополых семьи отводится Каирской международной конференции ООН по народонаселению и развитию 1994 года, участницей которой была Российская Федерация. В соответствии с принятой на конференции программой, закреплено равноправие разных типов половых союзов, включая однополые [3]. В настоящее время список стран, где легализованы нетрадиционные семьи на государственном и местном уровнях, значителен: Дания, Норвегия, Швеция, Исландия, Венгрия, Бельгия, Франция, Испания, Канада, Нидерланды, Финляндия, Германия, Швейцария, США, Великобритания, Южная Африка, Чехия и др. Первым государством, узаконившим однополые союзы, была Дания, принявшая 7 июня 1989 г. Акт о зарегистрированном партнерстве. Однако союзы однополых лиц по датскому законодательству отличаются по правовому статусу от брачных союзов мужчины и женщины. Впервые в мире качество «брака» за однополым союзом признали Нидерланды. Это означает, что лица, состоящие в подобных союзах, имеют такой же объем семейных прав, как и разнополые супруги. Есть небольшие отличия в правовом статусе однополых и разнополых супругов. Гомосексуальной семьей, не допускается усыновление ребенка, который является иностранным гражданином [4]. Франция, как показали события 2013 г., пошла дальше, наделив однополую семью, действительно, всеми правами «традиционной» семьи. Однополые браки сегодня легализованы в Бельгии, Канаде, Испании, ЮАР и ряде американских штатов. Несмотря на возможность создания нетрадиционной семьи, в тех странах, где такое право предоставлено, подавляющее большинство населения остается приверженцем традиционной семьи — союза между мужчиной и женщиной. Так, в Нидерландах за 2001—2004 гг. количество однополых браков со-

ставляло около 1% от всех зарегистрированных браков, а зарегистрированных партнерств — примерно 8%.

Российское общество в целом не готово принять нетрадиционные сексуальные союзы. Локальные исследования, проведенные Российской академией наук, показывают, что отношение граждан к секс-меньшинствам «явно смещено к отрицательному полюсу». Приведем данные из исследования ВЦИОМ, которое цитирует в своей работе психотерапевт Гарник Кочарян. На вопрос должны ли однополые пары иметь право вступать в брак, 25% россиян (опрошенных) ответили — «не согласен» и 34% — «совершенно не согласен». Таким образом, противников таких браков среди участников опроса — 59%. Другой вопрос «Согласны ли Вы с тем, что однополая пара может воспитывать ребенка не хуже, чем обыкновенная семья?», 26% респондентов ответили «Не согласен» и 41% — «совершенно не согласен». И так, тех, кто готов отказать людям нетрадиционной ориентации в родительском счастье — 67% среди опрошенных [5].

В Европе тоже нет единства по этому вопросу: в одних странах гомосексуальные браки поддерживаются большинством населения (Голландия, Швеция, Дания, Бельгия и др.) — в других странах большинство граждан высказывается против этих браков (Латвия, Румыния и др.) [6]. Но сам факт изменения законодательства ряда стран и внесением в него законов, приравнивающих однополые браки к традиционным брачным отношениям, свидетельствует и об изменении социальности, и об открытии новой страницы в социализации. Ни пропаганда, а воспитание толерантности к подобным отношениям и семьям, становится важной задачей в системе задач воспитания и образования. И встает проблема, как проводить эту воспитательную работу, направленную на формирование толерантности, и при этом не стать пропагандистом нетрадиционных ценностей.

Изменения в нравственно-мировоззренческих представлениях и в законодательстве происходят сегодня и в вопросе отношения к наркотикам, к их легализации. По отношению к наркотикам можно выделить 2 модели социальной политики — модель абсолютной нетерпимости к употреблению наркотиков (США, СССР, некоторые страны Евросоюза) и Толерантного отношения (Нидерланды, Швейцария, Колумбия, страны Африки).

Социальная политика в отношении наркотиков отражает заявленные обществом ценности и социальные приоритеты. К таковым относится снятие запрета с продажи «легких» наркотиков, получившее в средствах массовой информации название — легализация наркотиков. Одной из первых стран, легализовавших так называемые «лёгкие наркотики» являются Нидерланды. Эта политика имела свои основания. Основным мотивом легализации в Нидерландах наркотиков стала концепция разделения наркотиков на «легкие» или «социально одобренные» и «тяжелые». В стране разрешено использование лёгких наркотиков в специальных местах и в ограниченных количествах. Тем самым, освобождается время и ресурсы правоохранительных органов для борьбы с «тяжелыми» наркотиками. Ещё одна цель, преследуемая этой легализацией — разделение рынков сбыта с тем, чтобы предотвратить контакт потребителей наркотиков на основе коопли со средой, где употребляются сильнодействующие наркотики и предотвращение втягивания молодежи в криминальные круги, связанные с торговлей «тяжёлыми» наркотиками. Однако, принципиальной основой для этого подхода послужили представления голландцев о свободе выбора и терпимости, признании права за каждой личностью выбора своего стиля и образа жизни, в том числе и отказа от жизни (эвтаназия). И это последнее (эвтаназия) ещё один шаг в сторону явного изменения нравственных общественных устоев, закрепляемых в законе о разрешении эвтаназии, которая не имеет одобрения ни в крупнейших мировых религиях, ни в общественном мнении населения большинства стран мира.

В России и под влиянием изменений в мире и, под влиянием собственных социальных процессов формируется сегодня также «иное», более толерантное отношение к употреблению наркотиков. Употребление подобного «допинга» людьми шоу-бизнеса давно уже перестало удивлять. В 90-нач. 2000-х гг. они часто в интервью СМИ свободно рассказывали об этом как о средстве снятия перегрузок и стрессов. Но сегодня уже появились научные публикации, в которых употребление наркотиков рассматривается как социальные феномен, требующей не только осуждения, но и серьёзного изучения в аспекте роли этого явления «в структурировании социальных отношений» [7, с. 105].

Тенденция к расширению (по странам и континентам) различных свобод, которые вчера ещё были «за пределами нормы», ширится (можно здесь ещё вспомнить законы о суррогатном материнстве, которое ещё недавно осуждалось в обществе и др.). Это и есть наступление природного на социальное и изменение социального под напором природного. В конечном итоге, это – изменение социального. Смещены границы нормы

и патологии. То, что вчера считалось патологией, сегодня становится нормой.

Что, в конечном итоге, будет с социальностью, как и с нравственностью, сказать сегодня трудно. Но одно совершенно определённо и очевидно – меняется мир социально-личностных ценностей и эти изменения касаются всего общества и каждого человека и влекут за собой изменения социализации личности.

#### Библиографический список

1. Дюркгейм, Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.
2. Ковалева А.И. Социология молодежи: Теоретические вопросы / А.И. Ковалева, В.А. Луков. – М., 1999.
3. Официальный текст доклада Международной конф. по народонаселению и развитию. – Каир, 1994.
4. Forder, C. Opening up Marriage to Same Sex Partners and Providing for Adoption by same Sex Couples / The International Survey of Family Law. – 2000.
5. [Э/р]. – Р/д: <http://www.rosbalt.ru/piter/2012/11/02/1053923>
6. Martin-Casals M. The Postmodern Family and the Agenda for Radical Legal Change / The International Survey of Family Law. – 2008.
7. Дмитриева, А.В. Анализ роли потребления наркотиков в процессе структуризации социальных отношений возможности применения биографического метода // Потребление как коммуникация. – СПб., 2010.

#### Bibliography

1. Dyurkgeyjm, Eh. Sociologiya: ee predmet, metod, prednaznachenie. – M., 1995.
2. Kovaleva A.I. Sociologiya molodezhi: Teoreticheskie voprosih / A.I. Kovaleva, V.A. Lukov. – M., 1999.
3. Oficial'nyj tekst doklada Mezhdunarodnoj konf. po narodonaseleniyu i razvitiyu. – Kair, 1994.
4. Forder, C. Opening up Marriage to Same Sex Partners and Providing for Adoption by same Sex Couples / The International Survey of Family Law. – 2000.
5. [Eh/r]. – R/d: <http://www.rosbalt.ru/piter/2012/11/02/1053923>
6. Martin-Casals M. The Postmodern Family and the Agenda for Radical Legal Change / The International Survey of Family Law. – 2008.
7. Dmitrieva, A.V. Analiz roli potrebleniya narkotikov v processe strukturacii social'nykh otnoshenij vozmozhnosti primeneniya biograficheskogo metoda // Potreblenie kak kommunikaciya. – SPb., 2010.

*Статья поступила в редакцию 15.07.13*

# Раздел 10

## ЭКОЛОГИЯ.

### ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК: 546.175:546.212:663.63(574.41)

*Karimova A.V. THE CONTENT OF NITRATE IONS IN DRINKING WATER OF EAST KAZAKHSTAN REGION.* In this paper has been studied the main ecological and geochemical features of the content, distribution, variation, migration macrocomponents and nitrate ions in drinking waters of the East Kazakhstan region. Is given ecological estimation of drinking water of researching region.

*Key words: drinking water, East Kazakhstan region, nitrate ions, macrocomponents, monitoring, geomorphologic zonality.*

*A.V. Каримова, магистр химии, ст. преп. каф. эколого-химических и географических дисциплин Семипалатинского гос. педагогического института, г. Семей, E-mail: karimova\_av@mail.ru*

#### СОДЕРЖАНИЕ НИТРАТ-ИОНОВ В ПИТЬЕВЫХ ВОДАХ ВОСТОЧНО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ

В работе изучены основные эколого-геохимические особенности содержания, распределения, варьирования, миграции макрокомпонентов, а также нитрат-ионов в питьевых водах Восточно-Казахстанской области. Дана экологическая оценка питьевых вод исследуемого региона.

*Ключевые слова: питьевая вода, Восточно-Казахстанская область, нитрат-ион, макрокомпонентный состав, мониторинг, геоморфологическая зональность.*

По данным Всемирной организации здравоохранения, сегодня на планете больше 80% заболеваний связано с употреблением некачественной воды. Согласно последним данным этой организации, серьезное загрязнение питьевой воды приводит ежегодно к смерти на нашей планете 25 млн. людей, так как с водой в организм человека поступает до 40% токсичных веществ. Поэтому изучение химического состава питьевых вод очень актуально при мониторинге водоемов и прогнозе качества источников питьевого водоснабжения.

Восточно-Казахстанский регион общей площадью 283,3 тыс. км<sup>2</sup> отличается благоприятными природными гидрогеологическими условиями для формирования пресных, реже слабосолоноватых подземных вод.

В региональном аспекте данная проблема поднималась в работах М.С. Панина и М.И. Паниной [1], однако проблема загрязнения питьевых вод нитратами изучена в недостаточной степени.

В данной работе автором сделана попытка представить обобщенный материал собственных исследований по изучению химического состава питьевых вод Восточно-Казахстанской области, а также уровню концентрации в них нитрат-ионов (NO<sub>3</sub><sup>-</sup>), поскольку высокое содержание минеральных форм азота вредно для здоровья человека. Наблюдается ухудшение самочув-

ствия, снижается производительность умственного и физического труда, устойчивость к заболеваниям, обостряются аллергические реакции. Особенно опасен избыток NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в детском возрасте. В связи с высокой токсичностью нитратов их мониторинг в питьевых водах крайне необходим.

Объектами исследования послужили 333 пробы питьевой воды, отобранные с различных районов Восточно-Казахстанской области, из них 127 проб воды – «из крана», 92 пробы воды – «из колонок», 76 проб воды – «из колодца», по 19 проб воды – «из скважин» и воды «из родника».

Отбор проб воды, их хранение, транспортировка и подготовка к анализу проводилась в соответствии с рекомендациями и утвержденными ГОСТ Р 51592-2000; 51593-2000 [2].

Определение физико-химических параметров воды проводилось согласно межгосударственным стандартам, указанным в ГОСТ Р 51232-98 [3]. Содержание суммы ионов натрия и калия установили математическим вычислительным методом. pH определяли потенциометрией на преобразователе-ионометрическом И-500.

Полученный экспериментальный материал обработан вариационно-статистическим и корреляционным методами, по руководству Н.А. Плохинского [4] с использованием программ STATISTICA и Microsoft Exsel.

В таблице 1 представлены показатели содержания и распределения  $\text{NO}_3^-$  и макрокомпонентного состава питьевых вод Восточно-Казахстанской области.

Проведённое исследование позволило установить квалификационный тип питьевой воды исследуемого региона, изучить его влияние на концентрацию  $\text{NO}_3^-$ , рассчитать формулу солевого состава для каждого типа воды.

По значению pH 67% исследуемых проб питьевой воды имеют нейтральную (6,5–7,5), 33% – слабощелочную (7,5–8,5) реакцию.

По классификации А.М. Овчинникова [5] значительная часть исследованных проб питьевой воды по величине общей минерализации (сухого остатка) относится к ультрапресным (до 200 мг/дм<sup>3</sup>), пресным (200–500 мг/дм<sup>3</sup>), реже встречаются солончатые воды (1000–3000 мг/дм<sup>3</sup>) и воды с относительно повышенной минерализацией (500–1000 мг/дм<sup>3</sup>). На долю ультрапресных вод приходится 45,4% исследованных проб, пресных – 36,3%, солончатых – 4,2% и на долю вод с относительно повышенной минерализацией – 14,1% проб.

Таблица 1  
Вариационно-статистические показатели содержания  $\text{NO}_3^-$  и макрокомпонентного состава питьевых вод Восточно-Казахстанской области (n = 333)

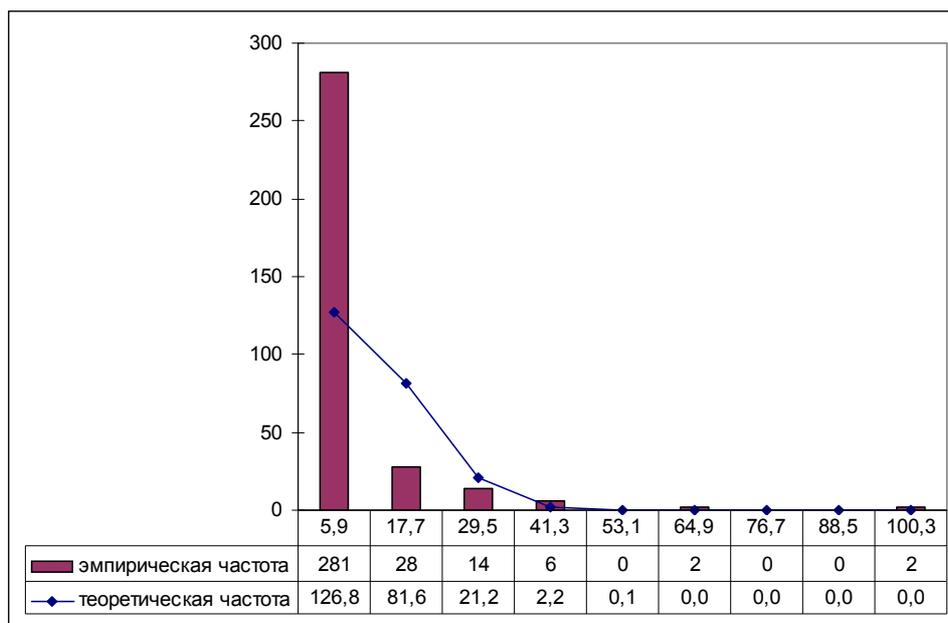
Параметры	$\bar{X} \pm S \bar{x}$	lim	$\rho$	$\sigma$	$C_v, \%$	$M_0$	$M_e$
pH	7,37±0,02	6,69–8,32	1,63	0,31	4,25	7,54	7,34
Сухой остаток	329,77±14,68	95–1640	1545	267,85	81,22	185	212
Общая жёсткость	4,02±0,15	1,05–15,09	14,04	2,76	68,75	2,62	2,99
$\text{HCO}_3^-$	163,04±3,41	62–551	489	62,23	38,17	134	145
Cl <sup>-</sup>	64,76±4,90	5–600	595	89,44	138,10	16	29
$\text{SO}_4^{2-}$	63,13±4,13	3–519	516	75,38	119,41	24	36
$\text{Ca}^{2+}$	44,74±1,23	13–146	133	22,50	50,30	28	37
$\text{Mg}^{2+}$	21,63±1,16	2–116	114	21,22	98,12	10	14
$\text{Na}^+ + \text{K}^+$	46,95±3,27	4–565,4	561,4	59,72	127,20	19	26,4
<b><math>\text{NO}_3^-</math></b>	<b>6,11±0,68</b>	<b>0,03–106</b>	<b>105,97</b>	<b>12,37</b>	<b>202,46</b>	<b>0,37</b>	<b>1,41</b>

Примечание: Здесь и далее: n – количество проб,  $\bar{X} \pm S \bar{x}$  – среднее ± ошибка среднего,  $\sigma$  – стандартное отклонение, lim – размах лимитов,  $\rho$  – разность между лимитами,  $C_v, \%$  – коэффициент вариации,  $M_0$  – мода,  $M_e$  – медиана. Единица измерения – мг/дм<sup>3</sup>, общей жёсткости – мг-экв/дм<sup>3</sup>.

Таблица 2  
Классификация питьевых вод Восточно-Казахстанской области по химическому составу в зависимости от их типа

Тип воды	Средняя формула Курлова	% от общего количества
$\text{HCO}_3^- - \text{Ca}^{2+}$	$M_{0,22} \frac{63 \text{HCO}_3 \ 19\text{Cl} \ 17\text{SO}_4 \ 1\text{NO}_3}{49 \text{Ca} \ 28 \text{Mg} \ 23 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,4$	65,5
$\text{HCO}_3^- - \text{Na}^+ + \text{K}^+$	$M_{0,29} \frac{58 \text{HCO}_3 \ 22\text{Cl} \ 20\text{SO}_4 \ 1\text{NO}_3}{47 \text{Na} + \text{K} \ 35 \text{Ca} \ 18 \text{Mg}} \text{pH } 7,5$	11,7
$\text{Cl}^- - \text{Na}^+ + \text{K}^+$	$M_{0,84} \frac{48\text{Cl} \ 26\text{HCO}_3 \ 24\text{SO}_4 \ 2\text{NO}_3}{50 \text{Na} + \text{K} \ 26 \text{Ca} \ 24 \text{Mg}} \text{pH } 7,3$	7,2
$\text{HCO}_3^- - \text{Mg}^{2+}$	$M_{0,34} \frac{56 \text{HCO}_3 \ 22\text{Cl} \ 22\text{SO}_4 \ 1\text{NO}_3}{44 \text{Mg} \ 34 \text{Ca} \ 23 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,2$	5,7
$\text{Cl}^- - \text{Mg}^{2+}$	$M_{0,8} \frac{51\text{Cl} \ 25 \text{HCO}_3 \ 22\text{SO}_4 \ 2\text{NO}_3}{44 \text{Mg} \ 28 \text{Ca} \ 27 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,4$	5,1
$\text{Cl}^- - \text{Ca}^{2+}$	$M_{0,48} \frac{42\text{Cl} \ 36 \text{HCO}_3 \ 20\text{SO}_4 \ 1\text{NO}_3}{46 \text{Ca} \ 31 \text{Mg} \ 23 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,3$	2,1
$\text{SO}_4^{2-} - \text{Mg}^{2+}$	$M_{0,94} \frac{46\text{SO}_4 \ 25 \text{HCO}_3 \ 24\text{Cl} \ 5\text{NO}_3}{47 \text{Mg} \ 34 \text{Ca} \ 20 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,3$	1,2
$\text{SO}_4^{2-} - \text{Mg}^{2+}$	$M_{0,94} \frac{46\text{SO}_4 \ 25 \text{HCO}_3 \ 24\text{Cl} \ 5\text{NO}_3}{47 \text{Mg} \ 34 \text{Ca} \ 20 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,3$	1,2
$\text{SO}_4^{2-} - \text{Na}^+ + \text{K}^+$	$M_{0,9} \frac{46\text{SO}_4 \ 27\text{Cl} \ 26 \text{HCO}_3 \ 1\text{NO}_3}{47 \text{Na} + \text{K} \ 27 \text{Ca} \ 27 \text{Mg}} \text{pH } 7,4$	0,9
$\text{SO}_4^{2-} - \text{Ca}^{2+}$	$M_{0,43} \frac{42\text{SO}_4 \ 31 \text{HCO}_3 \ 27\text{Cl} \ 1\text{NO}_3}{41 \text{Ca} \ 33 \text{Mg} \ 27 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,3$	0,6
<b>Средняя</b>	$M_{0,33} \frac{55 \text{HCO}_3 \ 24\text{Cl} \ 19\text{SO}_4 \ 1\text{NO}_3}{43 \text{Ca} \ 28 \text{Mg} \ 28 \text{Na} + \text{K}} \text{pH } 7,4$	–

Примечание: минерализация выражена в г/дм<sup>3</sup>

Рис. 1. Вариационный ряд распределения NO<sub>3</sub><sup>-</sup>Классы содержания NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в питьевых водах Восточно-Казахстанской области

Классы содержания NO <sub>3</sub> <sup>-</sup>	% от общего количества
< 11,8	84,4
11,8 – 23,6	8,4
23,6 – 35,4	4,2
35,4 – 47,2	1,8
47,2 – 59,0	0
59,0 – 70,8	0,6
70,8 – 82,6	0
82,6 – 94,4	0
94,4 – 106,2	0,6

Таблица 4  
Среднее содержание NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в питьевых водах геоморфологических единиц Восточного Казахстана

Регионы	NO <sub>3</sub> <sup>-</sup>
Горы Чингизтау	9,05
Кокпектино-Чарский мелкосопочник	5,72
Саур-Тарбагатай	8,59
Калбинский хребет	11,70
Западный (Рудный) Алтай	22,76
Прииртышская равнина	3,02
Балхаш-Алакольская впадина	3,01
Зайсанская впадина	1,31

По уровню общей жесткости (классификация О.А. Алёкина [6]), 4,5% исследуемых вод относятся к очень мягким (<1,5 мг-экв/дм<sup>3</sup>), 46,9% – к мягким (1,5–3,0 мг-экв/дм<sup>3</sup>), 31,2% – к умеренно жестким (3,0–6,0 мг-экв/дм<sup>3</sup>), 9,6% – к жестким (6,0–9,0 мг-экв/дм<sup>3</sup>), 7,8% – к очень жестким водам (9,0 > мг-экв/дм<sup>3</sup>).

Классификация питьевых вод по химическому составу и составленная на её основе формула Курлова в модификации Соколова [7], представляющая собой псевдодробь, в числителе которой слева направо записаны анионы в порядке убывания массовой доли эквивалента, а в знаменателе – катионы представлены в таблице 2.

Из данной таблицы следует, что большинство исследованных проб питьевой воды по преобладающему аниону относятся к классу гидрокарбонатных, а по преобладающему катиону – к группе кальциевых вод, на долю которых приходится 65,5%

обследованных проб. Реже встречаются гидрокарбонатно-натриево-калиевые (11,7%), хлоридно-натриево-калиевые (7,2%), гидрокарбонатно-магниевые (5,7%), хлоридно-магниевые (5,1%) воды. Наименее распространены на исследуемой территории хлоридно-кальциевые (2,1%), сульфатно-магниевые (1,2%), сульфатно-натриево-калиевые (0,9%) и сульфатно-кальциевые (0,6%) воды. Содержание NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в исследуемых водах колеблется значительно от 0,03 до 106 мг/дм<sup>3</sup>, коэффициент вариации составил 202,46%, средняя концентрация NO<sub>3</sub><sup>-</sup> составила 6,11 мг/дм<sup>3</sup> (таблица 1). Распределение NO<sub>3</sub><sup>-</sup> для всей совокупности питьевых вод исследуемого региона представлено на рисунке 1. Проверка нормальности распределения NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в питьевых водах показала несоответствие распределения NO<sub>3</sub><sup>-</sup> нормальному закону. Сказанное подтверждает несоответствие моды (M<sub>0</sub>=0,37), медианы (M<sub>e</sub>=1,41)

и среднего арифметического (6,11 мг/дм<sup>3</sup>) (таблица 1), а также значение рассчитанного критерия Пирсона (с<sup>2</sup>=251,0), который выше стандартного (с<sup>2</sup><sub>ст</sub>=10,8) в 23 раза (рисунок 1). Несоответствие эмпирического распределения нитратов нормальному закону позволяет предположить наличие источников загрязнения. Классы содержания NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в исследуемых водах представлены в таблице 3.

Модальным классом распределения NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в исследуемых водах является класс < 11,8 мг/дм<sup>3</sup>, на который приходится 84,4% в выборке.

Между содержанием NO<sub>3</sub><sup>-</sup> и основными компонентами макро состава питьевой воды сильных корреляционных связей не найдено, установлены лишь средние и слабые корреляционные связи. Отсутствие сильных корреляционных зависимостей главных компонентов воды с NO<sub>3</sub><sup>-</sup> можно объяснить мозаичностью загрязнения нитратным азотом питьевых вод Восточного Казахстана. От концентрации ионов магния, кальция и общей жесткости выявлены средние корреляционные связи, коэффициенты корреляции (r) составили 0,50, 0,53 и 0,54 соответственно. pH на концентрацию NO<sub>3</sub><sup>-</sup> влияния не оказывает (r=-0,09), сухой остаток (r=0,49), а также HCO<sub>3</sub><sup>-</sup> (r=0,29), Cl<sup>-</sup> (r=0,38), SO<sub>4</sub><sup>2-</sup> (r=0,48) и Na<sup>+</sup>+K<sup>+</sup> (r=0,30) ионы средне и слабо влияют на концентрацию NO<sub>3</sub><sup>-</sup>.

Была изучена зависимость содержания NO<sub>3</sub><sup>-</sup> исследуемой питьевой воды от её химического типа, величины сухого остатка и величины общей жесткости.

По средней концентрации NO<sub>3</sub><sup>-</sup> (мг/дм<sup>3</sup>) в зависимости от химического типа исследованные питьевые воды образуют ряд: гидрокарбонатно-натриево-калиевые (3,3) < гидрокарбонатно-магниевые (3,8) < гидрокарбонатно-кальциевые (4,1) < сульфатно-кальциевые (4,2) < хлоридно-кальциевые (5,3) < сульфатно-натриево-калиевые (6,9) < хлоридно-натриево-калиевые (16,2) < хлоридно-магниевые (17,8) < сульфатно-магниевые (45,0);

в зависимости от минерализации: ультрапресные (1,1) < пресные (6,9) < воды с относительно повышенной минерализацией (14,8) < солоноватые (25,6);

в зависимости от уровня жесткости: очень мягкая (0,8) < мягкая (1,8) < умеренно жесткая (6,5) < жесткая (15,5) < очень жесткая (21,9)

Исследованиями установлено, что в гидрокарбонатно-натриево-калиевых водах концентрация NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в 14 раз ниже, чем в сульфатно-магниевых водах. Причиной этому может быть то, что сульфатно-магниевые воды являются более минерализованными и жесткими, чем гидрокарбонатно-натриево-калиевые. В солоноватых и очень жестких водах содержание NO<sub>3</sub><sup>-</sup> также выше, чем в ультрапресных и очень мягких водах.

Исследована природная геоморфологическая зональность распределения NO<sub>3</sub><sup>-</sup> в питьевых водах исследуемого региона (таблица 4).

Таблица 5

Сравнительная оценка содержания  $\text{NO}_3^-$  в питьевых водах Восточно-Казахстанской области с нормативами качества воды и гидрогеохимическими эталонами

Компонент	Наши данные	ПДК ГОСТ 2874-82 [8]	ВОЗ, 1994	Воды зоны гипергенеза [9]	Воды провинции континентального засоления [9]
$\text{NO}_3^-$	6,11	$\frac{45}{1,8}$	$\frac{50}{1,2}$	$\frac{2,40}{40,2}$	$\frac{5,78}{22,2}$

Примечание: в числителе – концентрация  $\text{NO}_3^-$ , в знаменателе – доля проб превышающих норматив (эталон), в %.

По средней концентрации  $\text{NO}_3^-$  (мг/дм<sup>3</sup>) построен следующий возрастающий ряд геоморфологических единиц исследуемой территории:

Зайсанская впадина (1,31) > Балхаш-Алакольская впадина (3,01) > Прииртышская равнина (3,02) > Кокпектино-Чарский мелкосопочник (5,72) > Саур-Тарбагатай (8,59) > горы Чингизтау (9,05) > Калбинский хребет (11,70) > Западный (Рудный) Алтай (22,76).

Из которого видно, что наименьшее содержание  $\text{NO}_3^-$  характерно для питьевых вод территории Зайсанской впадины, наибольшее – для вод Западного (Рудного) Алтая.

Сравнительная оценка содержания  $\text{NO}_3^-$  в питьевых водах исследуемого региона с нормативами качества воды и гидрогеохимическими эталонами представлена в таблице 5.

Из таблицы 5 видно, что среднее содержание  $\text{NO}_3^-$  не превышает ПДК по ГОСТ 2874-82 и норматив ВОЗ. Однако, оценивая концентрацию  $\text{NO}_3^-$  в исследуемых водах по отдельным пробам, было обнаружено, что содержание  $\text{NO}_3^-$  превышает ПДК питьевой воды по ГОСТ 2874-82 и норматив ВОЗ в 1,8% и 1,2% исследуемых проб питьевой воды соответственно. Среднее содержание  $\text{NO}_3^-$  превышает его кларковое значение в водах зоны гипергенеза в 2,5 раза, процент превышающих концентрацию

проб составил 40,2. Среднее содержание  $\text{NO}_3^-$  в исследуемых пробах немного выше его содержания в водах провинции континентального засоления, однако в 22,2% исследуемых проб питьевой воды установлено его превышение.

По полученным данным был рассчитан коэффициент опасности ( $K_o$ ), который отражает отношение средней концентрации элемента в исследуемых водах к ПДК данного элемента в питьевой воде. Данный коэффициент для  $\text{NO}_3^-$  колеблется от 0,00 до 2,36, в среднем составляя 0,14.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что среднее содержание  $\text{NO}_3^-$  в питьевых водах Восточно-Казахстанской области является удовлетворительным, однако необходимо отметить, что в некоторых регионах, а в частности, сельскохозяйственных, встречается превышение его нормативной концентрации. Это можно объяснить тем, что одним из источников поступления  $\text{NO}_3^-$  в грунтовые воды, используемые для водоснабжения, является применение азотных удобрений. Необходимо проводить непрерывный мониторинг содержания нитратов в питьевых водах Восточно-Казахстанской области с целью предотвращения его избыточного поступления в связи с ростом общей заболеваемости в регионе.

#### Библиографический список

1. Панин, М.С. Химический состав подземных вод Западно-Сибирского бассейна / М.С. Панин, М.И. Панина // Тез. докл. Международной конф. студентов, магистрантов и молодых ученых. – Астана, 2009.
2. ГОСТ Р 51592-2000. Вода. Общие требования к отбору проб. – М., 2000.
3. ГОСТ Р 51232-98. Вода питьевая. Общие требования к организации и методам контроля качества. – М., 1998.
4. Плохинский, Н.А. Биометрия. – М., 1970.
5. Овчинников, А.М. Гидрогеохимия. – М., 1970.
6. Алёкин, О.А. Основы гидрохимии. – Л., 1970.
7. Резников, А.А. Методы анализа природных вод / А.А. Резников, Е.П. Муликовская, И.Ю. Соколов. – М., 1970.
8. ГОСТ 2874-82. Вода питьевая. Гигиенические требования и контроль за качеством. – М., 1982.
9. Шварцев, С.Л. Гидрогеохимия зоны гипергенеза. – М., 1998.

#### Bibliography

1. Panin, M.S. Khimicheskiy sostav podzemnykh vod Zapadno-Sibirskogo basseyjna / M.S. Panin, M.I. Panina // Tez. dokl. Mezhdunarodnoy konf. studentov, magistrantov i molodikh uchenikh. – Astana, 2009.
2. GOST R 51592-2000. Voda. Obshnie trebovaniya k otboru prob. – M., 2000.
3. GOST R 51232-98. Voda pitjevaya. Obshnie trebovaniya k organizatsii i metodam kontrolya kachestva. – M., 1998.
4. Plokhinskiy, N.A. Biometriya. – M., 1970.
5. Ovchinnikov, A.M. Gidrogeokhimiya. – M., 1970.
6. Alyokin, O.A. Osnovih gidrokhimii. – L., 1970.
7. Reznikov, A.A. Metodih analiza prirodnykh vod / A.A. Reznikov, E.P. Mulikovskaya, I.Yu. Sokolov. – M., 1970.
8. GOST 2874-82. Voda pitjevaya. Gigienicheskie trebovaniya i kontrolj za kachestvom. – M., 1982.
9. Shvarcev, S.L. Gidrogeokhimiya zonih gipergeneza. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 13.06.13

УДК 636.1:636.082.35:636.084.470.53

**Subbotin D.A. THE GROWTH AND DEVELOPMENT OF YOUNG ORLOV TROTTERS WHEN INCLUDED IN THE DIET ROLLED OATS.** This article presents the results of research on the growth and development of young Orlov trotters with different technologies cooking food in a «Perm breeding stud number 9». Revealed that the inclusion in the diet of young Orlov trotters Rolled oats, has a positive effect on their growth and development.

**Key words:** Orlov Trotter breed, feeding, rolled oats, measurements of the indices.

**Д.А. Субботин**, аспирант, Пермская гос. сельскохозяйственная академия, г. Пермь, E-mail: Denisca59@mail.ru; **В.И. Полковникова**, канд. сель-хоз. наук, доц., Пермская гос. сельскохозяйственная академия, г. Пермь, E-mail: Denisca59@mail.ru

## РОСТ И РАЗВИТИЕ МОЛОДНЯКА ОРЛОВСКОЙ РЫСИСТОЙ ПОРОДЫ ТРИ ВКЛЮЧЕНИИ В РАЦИОН ПЛЮЩЕННОГО ОВСА

В данной статье представлены результаты исследований по росту и развитию молодняка Орловской рысистой породы при использовании различных технологий приготовления корма в условиях ООО «Пермский пле-

менной конный завод №9». Выявлено, что включение в рацион молодняка орловской рысистой породы плющенного овса, оказывает положительное влияние на их рост и развитие.

Ключевые слова: **Орловская рысистая порода, кормление, плющенный овес, промеры, индексы.**

Правильное развитие, формирование рабочих и спортивных качеств у жеребят зависит от экологически чистого, полноценного питания и возможности активного движения в период роста [1].

Успех, результативность выступлений, здоровье лошади зависит от ряда факторов, но кормление – это один из самых серьезных моментов, которому следует уделять повышенное внимание во всем технологическом процессе при выращивании и подготовке лошади. Для получения максимальной работоспособности спортивной лошади, сохранения её здоровья, необходимы корма, включающие источники энергетического и пластического материала для всех жизненных функций организма. Кроме того, корма служат носителями информации об окружающей среде [2].

**Целью** данной работы является изучение роста и развития молодняка орловской рысистой породы, при включении в рацион плющенного овса. Для достижения этой цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Изучить и сравнить показатели массы, промеров и абсолютного прироста молодняка орловской рысистой породы в разные возрастные периоды.

2. Рассчитать и сравнить индексы телосложения молодняка орловской рысистой породы.

Научно-хозяйственные исследования проводились в ООО «Пермский племенной конный завод №9», согласно схеме опыта (Таблица 1). В результате исследований было сформировано 2 группы животных по 20 голов в каждой (по 10 голов жеребчиков и кобылок). Группы подопытных животных формировались методом парных аналогов с учетом возраста, массы и пола. В среднем масса новорожденного жеребенка в возрасте 3 дней составляла 55-60 кг. Животные содержались в одинаковых условиях в соответствии с зоогигиеническими требованиями.

**Результаты.** По своим диетическим свойствам овес — один из лучших кормов для лошадей. От других зерновых он отличается высоким содержанием клетчатки (9 – 11%) и низким содержанием крахмала (32 – 35%). В одном килограмме овса содержится 1 кормовая единица и 10 – 11% сырого протеина, из которого 93% приходится на белок, который беден метионином, гистидином и триптофаном. Овес богат жиром (4 – 4,5%), в нем много фосфора и витаминов группы В (высокое содержание холина (В4) во многом обуславливает повышенную активность лошади при кормлении овсом). В рационах лошадей овес обычно является основным источником энергии.

На химический состав и питательность овса в значительной степени влияет место произрастания и удобрение

Таблица 1

Схема опыта

Группа	Число голов в группе	Характеристика кормления
Контрольная	20	ОР (Состав: овёс- 3кг, ячмень-0,5кг, сено-10кг, мел-0,02 кг, соль-0,015кг (запаривается каша)).
Опытная	20	ОР (Состав: Плющенный овес-3кг, ячмень-0,5 кг, сено-10кг, мел-0,02кг, соль-0,015кг, (кормится в сухом виде)).

**Примечание. О.Р. – Основной рацион.**

Таблица 2

Динамика изменения живой массы жеребят орловской рысистой породы, кг ( $\bar{X} \pm S \bar{X}$ )

Пол	Группа	
	Контрольная	Опытная
Возраст 3 дня	58,0±4,4	58,0±4,1
Возраст 1 год		
Жеребчики	269,3±6,8	313,3±9,1**
Абс. прирост	211,3±7,2	255,3±7,5**
Возраст 2 года		
Жеребчики	407,5±7,5	398,5±7,9
Абс. прирост	138,8±6,3	85,2±9,3**
Возраст 3 года		
Жеребчики	445,0±10,6	454,0±4,2
Абс. прирост	37,5±6,1	55,5±6,1**
Возраст 1 год		
Кобылки	288,8±6,4	352,0±8,3***
Абс. прирост	230,8±6,7	294,0±4,7***
Возраст 2 года		
Кобылки	427,8±5,2	436,0±3,8
Абс. прирост	139,0±3,9	84,0±5,8***
Возраст 3 года		
Кобылки	491,0±6,7	503,00±9,6
Абс. прирост	64,0±5,2	67,0±4,8

**Примечание (здесь и далее): \* $p > 0,95$ ; \*\* $p > 0,99$ ; \*\*\* $p > 0,999$**

почв. О кормовой ценности овса можно судить по крупности зерна и его пленчатости. У хорошего овса пленки составляют не более 30% от массы зерна, тогда как в щуплом мелком овсе на них приходится до 40%. Пленки содержат много плохо перевариваемой клетчатки, мало протеина и жира; по общей питательности они близки к соломе. Присутствие большого количества пленок значительно снижает переваримость, питательность овса по сравнению с другими зерновыми злаками. Хороший овес должен быть чистым, твердым, сухим, с землистым запахом. Зерна должны быть почти одинаковой величины и не должны быть в слишком твердой оболочке. Вообще лучше выбирать не короткие и круглые зерна, а длинные и узкие. Цвет овса бывает различный: светлый, темно-желтый и черный, но это имеет малое значение [3].

Плющенный овес можно широко использовать в рационах лошадей. В результате плющения эндосперм становится более доступным для ферментов слюны. После такой обработки значительно увеличивается площадь соприкосновения плющенного зерна с пищеварительным соком, крахмал лучше поглощает влагу и лучше усваивается. Плющение способствует улучшению вкусовых качеств и поедаемости кормов, повышает питательную ценность углеводного и про-

Индексы телосложения жеребят орловской рысистой породы

Пол	Индекс	Группа		Стандарт
		Контрольная	Опытная	
Возраст 1 год				
Жеребчики	Обхват груди, %	104,7±0,9	110,3±0,7**	<118,0
	Костистости, %	12,7±0,1	12,8±0,1	<13,0
Возраст 2 года				
Жеребчики	Формата, %	104,1±0,9	102,3±0,8	<102,0
	Обхвата груди, %	112,7±1,0	109,4±1,1	<118,0
	Компактности, %	108,3±1,8	107,0±0,8	<106,0
	Костистости, %	13,0±0,1	12,8±0,1	<13,0
Возраст 3 года				
Жеребчики	Формата, %	104,03±0,86	101,05±0,50	<102,0
	Обхвата груди, %	114,78±1,02	112,34±0,93	<118,0
	Компактности, %	110,33±0,58	111,18±0,94	<106,0
	Костистости, %	13,03±0,30	12,73±0,19	<13,0
Возраст 1 год				
Кобылки	Обхвата груди, %	105,2±0,5	113,1±0,6***	<118,0
	Костистости, %	12,7±0,1	12,5±0,1	<13,0
Возраст 2 года				
Кобылки	Формата, %	102,2±0,6	100,7±0,7	<102,0
	Обхвата груди, %	113,0±0,6	114,0±0,6	<118,0
	Компактности, %	110,6±0,7	110,7±0,7	<106,0
	Костистости, %	12,7±0,1	12,5±0,1	<13,0
Возраст 3 года				
Кобылки	Формата, %	103,00±0,69	102,00±0,99	<102,0
	Обхвата груди, %	117,00±0,63	116,00±0,63	<118,0
	Компактности, %	113,00±0,87	114,00±1,29	<106,0
	Костистости, %	13,00±0,07	13,00±0,12	<13,0

теинового комплекса, снижает затраты организма на переваривание питательных веществ корма. В процессе плющения происходит расщепление сложных сахаров, крахмал утрачивает первоначальную структуру и легче подвергается воздействию ферментов. При плющении овса улучшение переваримости и усвояемости происходит за счет облегчения пережевывания такого овса, и даже если лошадь недостаточно его пережевывала, пленчатая оболочка, разорванная в процессе плющения, не препятствует действию пищеварительных соков в ЖКТ лошади [4].

В рационе молодняка на предприятии, используется только экологически чистый овес, что говорит о потенциале здоровья выращиваемых животных.

Живую массу лошади определяли математически по данным взятых промеров. Расчет массы животного производился по формуле А.М. Моторина используемой для всех типов лошадей.

Из данных таблицы 2 видно, что на протяжении всего периода (до 3-х летнего возраста) выращивания жеребчики и кобылки опытной группы по живой массе обгоняли своих сверстников из контрольной группы. Самый большой абсолютный прирост наблюдается в возрасте от рождения до 1 года и в период с 2-х до 3-х лет.

#### Библиографический список

1. Кормление жеребят [Э/р]. – Р/д: <http://sxedu.ru/korm/89-kormlenie-zherebyat.html>
2. О Кормлении лошадей [Э/р]. – Р/д: <http://petland.org.ua/mode-article/pge-164.html>
3. Лошадиное меню [Э/р]. – Р/д: <http://www.grandp.spb.ru/articles/1144868004.html>
4. Александров, В. Новое в кормлении лошадей // Коневодство и конный спорт. – 2001. – № 4.

#### Bibliography

1. Kormlenie zherebyat [Eh/r]. – R/d: <http://sxedu.ru/korm/89-kormlenie-zherebyat.html>
2. O Kormlenii loshadej [Eh/r]. – R/d: <http://petland.org.ua/mode-article/pge-164.html>
3. Loshadinoe menu [Eh/r]. – R/d: <http://www.grandp.spb.ru/articles/1144868004.html>
4. Aleksandrov, V. Novoe v kormlenii loshadej // Konevodstvo i konniyj sport. – 2001. – № 4.

Статья поступила в редакцию 20.06.13

УДК 614.4:613.2

*Meshkov N.A. EPIDEMIOLOGICAL MODELING OF CORRELATION BETWEEN CANCER MORTALITY AND DIET AMONG ADULT POPULATION OF TOMSK.* There has been studied the impact of the type of feeding of adult population in Tomsk on the oncological mortality dynamic, which level of has been growing since 2004. Animal fats prevail in the ration. There has been revealed statistically significant correlation between the level of their intake and adult mortality from colorectal cancer.

**Key words:** calorie intake, protein, fat, carbohydrates, cancer mortality, time series analysis, epidemiological modeling, multiple regression analysis.

*Н.А. Мешков, д-р мед. наук, проф., зав. лаб. ФГБУ «НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина», г. Москва, E-mail: rofessor121@rambler.ru*

## ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ СМЕРТНОСТИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ Г. ТОМСКА ОТ ХАРАКТЕРА ПИТАНИЯ

Изучено влияние характера питания взрослого населения г. Томска на динамику онкологической смертности, уровень которой стабильно растет с 2004 г. В рационе преобладают животные жиры, выявлена статистически значимая связь между уровнем их потребления и смертностью взрослых от рака ободочной кишки.

**Ключевые слова:** калорийность рациона питания, белки, жиры, углеводы, онкологическая смертность, анализ временных рядов, эпидемиологическое моделирование, множественный регрессионный анализ.

По прогнозу ВОЗ в мире в первые два десятилетия XXI века ожидается рост онкологической смертности с 6 до 12 млн. регистрируемых смертей. Высокая частота онкологических заболеваний ранее объяснялась загрязнением окружающей среды канцерогенными химическими веществами. Позднее была установлена связь рака легкого с курением табака и с другими онкологическими заболеваниями. Зависимость онкологических заболеваний с особенностями питания человека была выявлена относительно недавно.

В наибольшей степени это относится к раку толстой и прямой кишки, в меньшей – к раку молочной и предстательной желез. Установлена прямая связь животных жиров и пищи богатой холестерином с общим риском онкологических заболеваний. В этиологии рака до 30% новообразований связаны с факторами питания. В частности, у африканцев рост частоты онкологических заболеваний связывается с изменением характера питания – увеличением потребления калорийной пищи, животных жиров и снижением потребления растительной пищи и пищи, содержащей клетчатку [1-5]. Эти данные подтверждаются результатами медико-социологических исследований по определению факторов социального риска онкологической патологии, согласно которым среди опрошенных с онкологическими заболеваниями 23,1% нарушали режим и рацион питания [6].

Установлена значимая обратная зависимость между потреблением молока и кисломолочных продуктов, белого мяса, яиц и фруктов и риском гепатоцеллюлярного рака [7]. Высокозначимая аналогичная связь с риском плоскоклеточного рака пищевода выявлена у большинства микронутриентов, таких как ненасыщенные жирные кислоты, каротин, лютеин, циаксантин, витамин С и ниацин [8]. Заметную роль в этиологии рака желудка играют соленые, копченые, маринованные и консервированные продукты, в избытке содержащие соль, нитраты и нитрозосоединения, увеличивающие возникновение этой патологии [9]. Значительным фактором риска развития плоскоклеточного рака гортани является так называемая западная диета [10]. Известно о связи высокого потребления жиров, особенно животных, и крас-

ного мяса с повышенным риском заболевания раком предстательной железы [11]. С традиционным образом питания связывают высокие показатели заболеваемости населения Сибири и Крайнего Севера раком пищевода и толстой кишки [12].

В связи с этим целью настоящего исследования является прогноз онкологической смертности населения г. Томска и оценка влияния особенностей питания на уровень смертности от отдельных локализаций рака.

**Материалы и методы исследования.** Для анализа использовались данные статистики о смертности от злокачественных новообразований (ЗНО) населения г. Томска и качестве питания, которое оценивалось по содержанию в рационе белков, жиров и углеводов животного происхождения. Анализировали смертность от ЗНО взрослого населения (1996-2010 гг.) по локализациям: рак гортани, рак пищевода, рак желудка, рак тонкой кишки, рак ободочной кишки, рак прямой кишки и рак других органов пищеварения за период с 2001 по 2010 гг.

Процедура эпидемиологического анализа смертности населения г. Томска от ЗНО включала анализ временных рядов смертности и моделирование ее зависимости от количества потребляемых в пищу животных белков, жиров и углеводов. Классическим статистическим методом моделирования является множественный регрессионный анализ. При построении модели временных рядов смертности от ЗНО выявление аномальных отклонений проводилось с помощью критерия Ирвина.

Адекватность моделей смертности от ЗНО проверяли путем оценки:

- случайности отклонений остаточной компоненты по критерию пиков;
- нормальности закона распределения остаточной компоненты с помощью RS-критерия;
- равенства нулю математического ожидания уровней ряда остатков;
- отсутствие в ряде остатков систематической составляющей по критерию Дарбина-Уотсона (dw).

Таблица 1

Основные показатели оценки статистической значимости и адекватности модели

Название параметра	Применяется для	Значение параметра
Коэффициент множественной корреляции	выбора модели	более 0,7
Коэффициент множественной детерминации	определения доли влияния на функцию включенных в модель факторов	более 0,5
Критерий Фишера	выбора модели	больше табличного значения
Критерий Стьюдента	определения существенности факторов, входящих в модель	более 2 (при вероятности = 0,95)

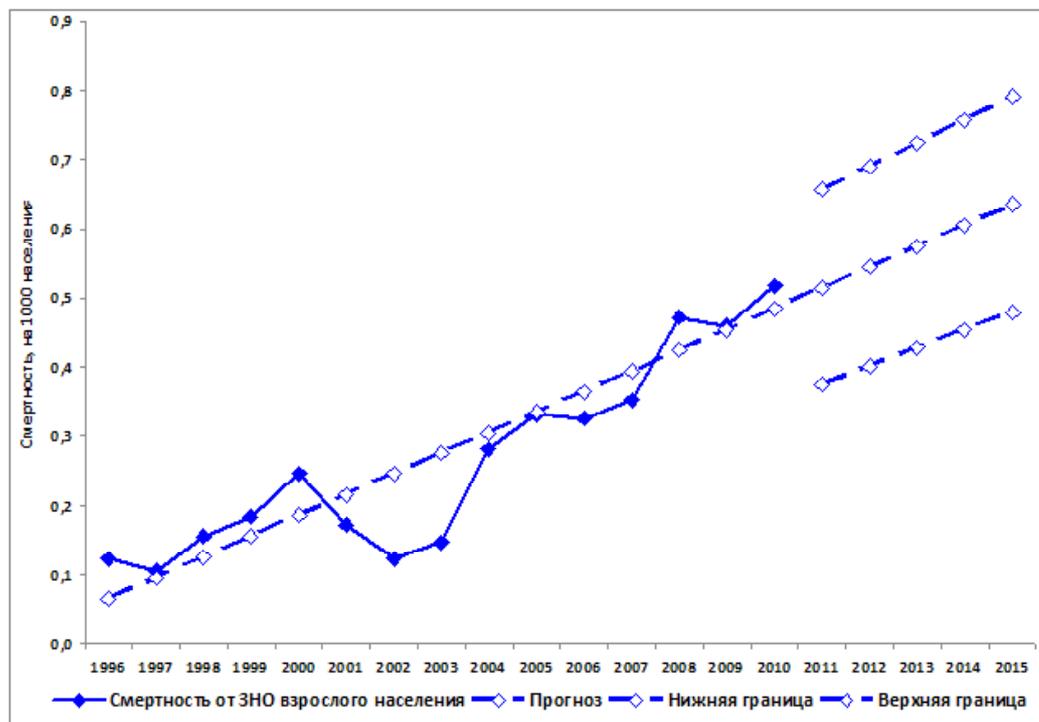


Рис. 1. Динамика и прогноз онкологической смертности взрослого населения г. Томска в период с 1996 по 2015 гг.

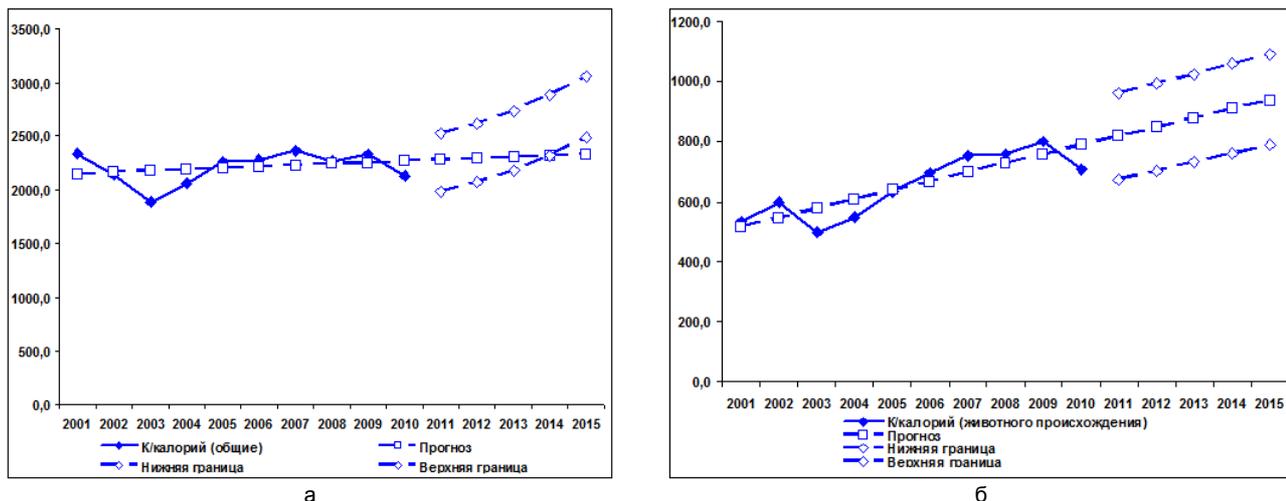


Рис. 2. Прогноз калорийности рациона питания взрослого населения г. Томска: а – общей; б – животного происхождения

Таблица 2

Показатели адекватности и статистической значимости модели динамики и прогноза смертности взрослого населения г. Томска от злокачественных новообразований, 1996-2015 гг.

Проверяемое свойство	Показатели		Граница	
	наименование	значение	нижняя	верхняя
Адекватность модели	коэффициент множественной корреляции	0,9	0,7	
	коэффициент детерминации	0,8	0,5	
Значимость модели	критерий Фишера	56,7	табличное значение	
Независимость	dw-критерий	0,90	0,81	1,07
Случайность	критерий «пиков»	8>6	6	
Нормальность	RS-критерий	3,50	2,97	4,17
Среднее $e_t=0$	t-Стьюдента	0	0	

Точность регрессионного анализа оценивали путем проверки:  
 – адекватности всей модели (согласование прогнозируемых и наблюдаемых величин);  
 – значимости параметров модели (достоверное отличие от нуля).

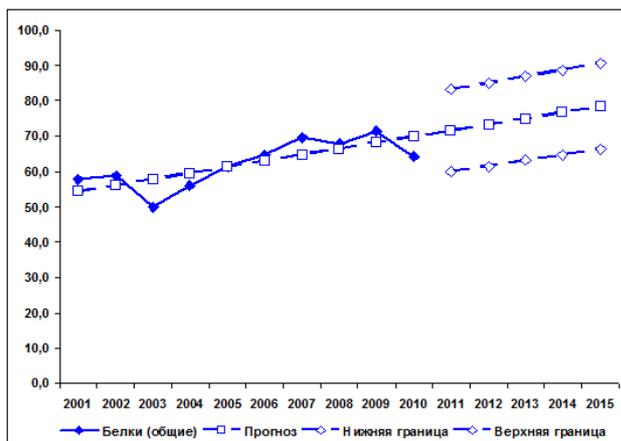
Для оценки значимости и адекватности моделей использовались показатели, представленные в таблице 1. В качестве программного средства для регрессионного анализа использовался статистический пакет Statistica 10.

**Результаты и обсуждение.** Динамику смертности населения г. Томска по причине ЗНО изучали с помощью метода анализа временных рядов. Результаты анализа динамики смертности взрослого населения в 1996-2010 гг. и прогноз этого процесса представлены на рис. 1.

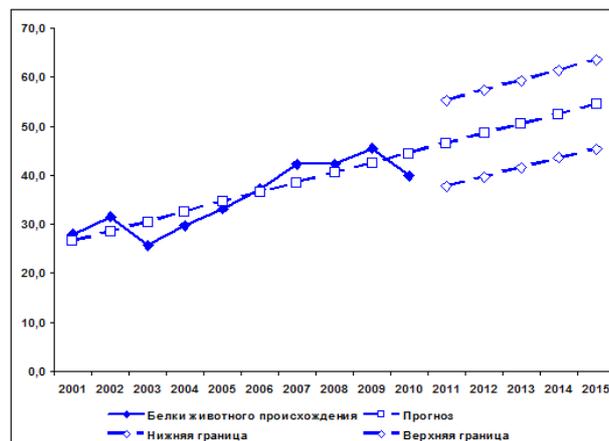
На рис. 1 показано, что стабильный рост смертности наблюдался в 1996-2000 гг., затем в 2001-2003 гг. ее уровень резко снизился и, начиная с 2004 г., этот показатель вновь стал расти. Этот процесс может продолжиться и в последующие пять

Показатели адекватности и статистической значимости модели динамики и прогноза калорийности потребления населением г. Томска общих и животных белков, жиров и углеводов

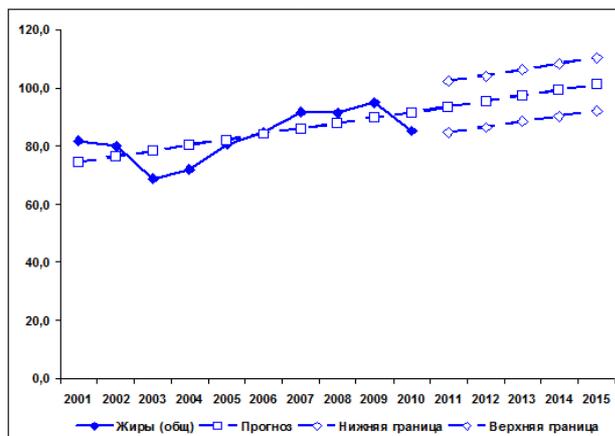
Основные показатели	Калорийность рациона питания	
	общая (растительные + животные белки, жиры, углеводы)	за счет животных белков, жиров, углеводов
Коэффициент множественной корреляции	0,26	0,86
Коэффициент детерминации	0,07	0,75
Критерий Фишера	0,57	23,5
dw-критерий (dw')	1,29	1,53
Критерий «пиков»	4>2	5>2
RS-критерий	3,2	2,5



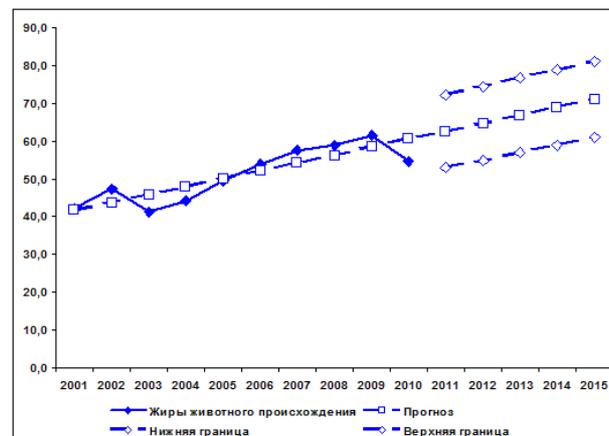
а



б



в



г

Рис. 3. Прогноз потребления белков и жиров в рационе питания взрослого населения г. Томска: а – белки общие; б – белки животного происхождения; в – жиры общие; г – жиры животного происхождения

лет, о чем свидетельствует полученная модель  $Y(t)=0,064+0,047Чt$ . Результаты анализа адекватности и статистической значимости модели динамики смертности взрослого населения г. Томска от ЗНО приведены в таблице 2. Результаты оценки свидетельствуют об адекватности и статистической значимости модели.

По данным [3] удельный вес фактора питания в этиологии рака достигает 30%. В связи с этим был проанализирован количественный состав питания населения г. Томска. В результате анализа установлено, что в период 2001-2010 гг. соотношение в пищевом рационе общих белков, жиров и углеводов составляло 1:1,3:4,8 при норме 1:1,2:4, а соотношение животных белков, жиров и углеводов – 1:1,4:0,3, соответственно. Авторы [12] считают, что онкологические заболевания в Сибири и на Крайнем Севере связаны с традиционным рационом. Учитывая эти данные, анализировали динамику калорийности рациона питания взрослого населения г. Томска. Результаты анализа и прогноз общей калорийности рациона питания взрослых жи-

телей г. Томска представлены на рис. 2а, а калорийности животного происхождения – на рис. 2б.

Наблюдается стабилизация уровня общей калорийности рациона питания за счет снижения потребления растительных белков, жиров и углеводов ( $Y(t)=2136,4+12,97Чt$ ) и продолжающегося роста калорийности животного происхождения ( $Y(t)=486,6+30,17Чt$ ). Результаты анализа адекватности и статистической значимости модели динамики калорийности рациона питания населения г. Томска за счет потребления общих и животных белков, жиров и углеводов приведены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, адекватной по большинству показателей, за исключением RS-критерия, и статистически значимой является модель, отражающая динамику калорийности животного происхождения. Результаты анализа и прогноза потребления белков и жиров (общих и животного происхождения) представлены на рис. 3.

Как показано на рис. 3, увеличение потребления количества белков ( $Y(t)=24,53+2,0Чt$ ) и жиров ( $Y(t)=39,56+2,1Чt$ ) животного

Таблица 4

Показатели адекватности и статистической значимости модели динамики и прогноза потребления населением г. Томска белков и жиров общего и животного происхождения

Основные показатели	Белки/жиры	
	общие	животного происхождения
Коэффициент множественной корреляции	0,77/0,68	0,88/0,87
Коэффициент детерминации	0,59/0,47	0,78/0,76
Критерий Фишера	11,74/7,03	28,5/25,6
dw-критерий (dw')	1,53/1,19	1,58/1,54
Критерий «пиков»	4>2/4>2	5>2/5>2
RS-критерий	2,98/2,73	2,71/2,64

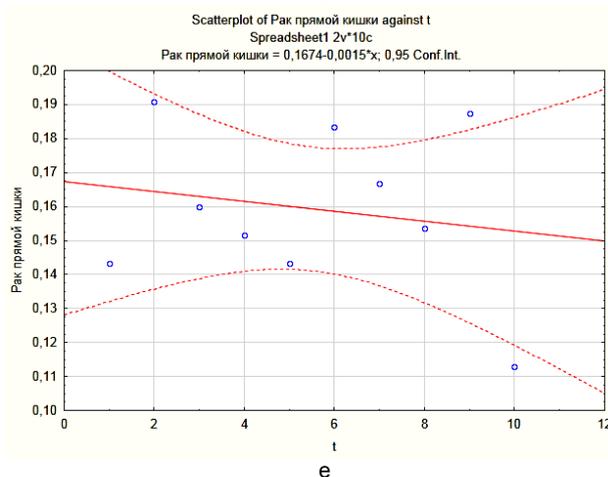
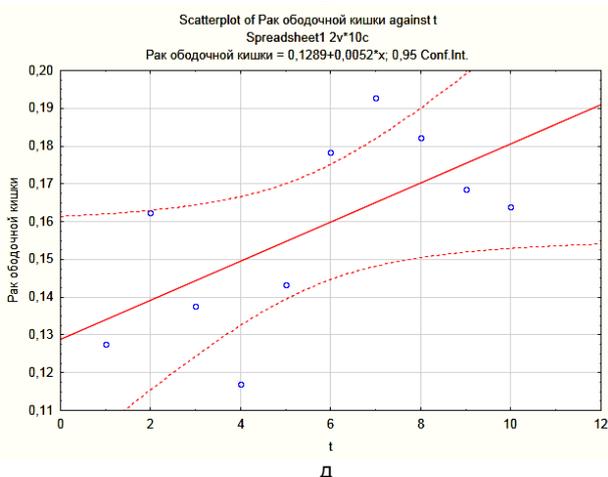
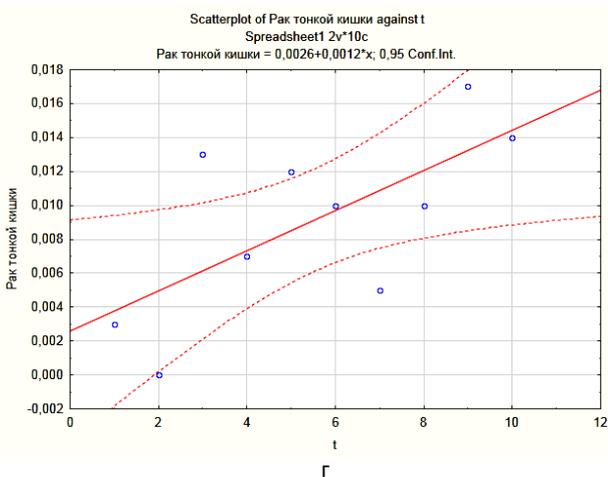
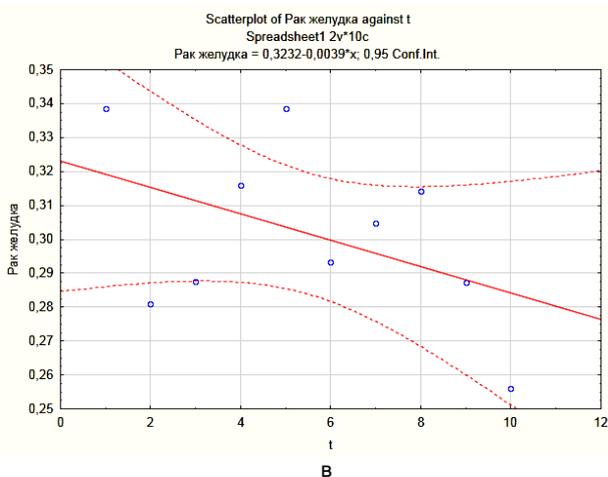
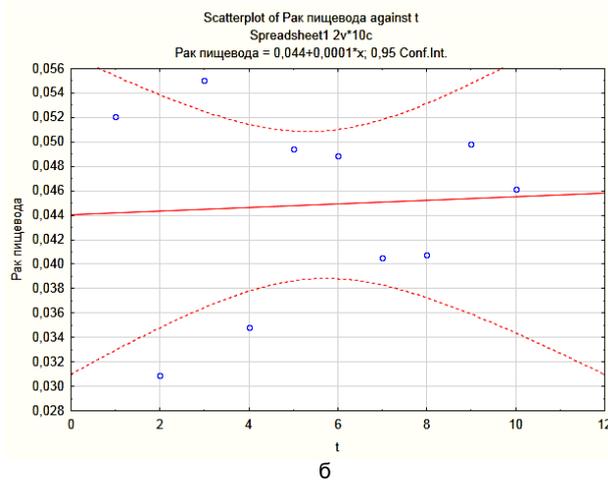
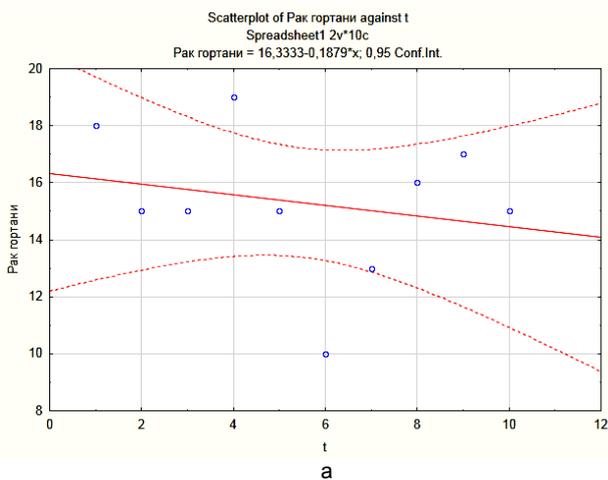


Рис. 4. Прогноз смертности взрослого населения г. Томска от отдельных локализаций рака до 2012 г.: а – рак гортани; б – рак пищевода; в – рак желудка; г – рак тонкой кишки; д – рак ободочной кишки; е – рак прямой кишки

Таблица 5

Показатели адекватности и статистической значимости моделей динамики и прогноза смертности взрослого населения г. Томска от рака пищевода, рака тонкой кишки и рака ободочной кишки

Основные показатели	Локализация рака		
	пищевода	тонкой кишки	ободочной кишки
Кoeffициент множественной корреляции	0,06	0,7	0,6
Кoeffициент детерминации	0,003	0,5	0,4
Критерий Фишера	0,03	6,58	5,19
dw-критерий (dw')	0,68	1,72'	1,34
Критерий «пиков»	6>2	6>2	3>2
RS-критерий	3,07	3,19	3,10

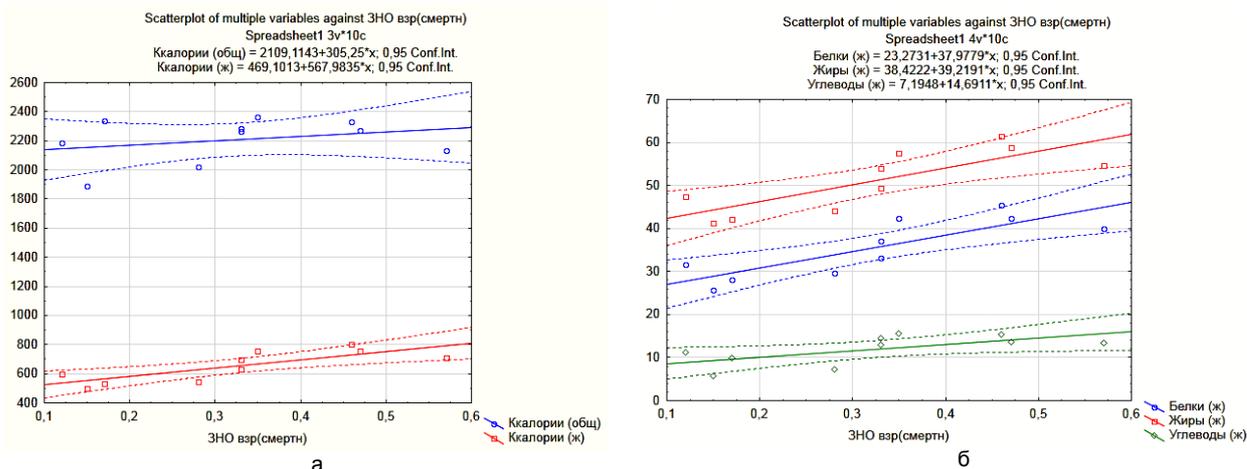


Рис. 5. Зависимость онкологической смертности взрослого населения г. Томска от калорийности рациона питания (а) и потребления белков, жиров и углеводов животного происхождения (б)

происхождения более выражено, чем общих белков ( $Y(t)=52,68+1,724t$ ) и жиров ( $Y(t)=72,53+1,94t$ ), что можно объяснить снижением потребления растительных белков и жиров. Результаты анализа адекватности и статистической значимости моделей динамики их потребления населением г. Томска приведены в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, адекватными являются модели, отражающие динамику потребления общих белков и белков животного происхождения, за исключением RS-критерия у модели потребления животных белков. Модель, описывающая динамику потребления общих жиров, близка к адекватной, а животных жиров – адекватна по всем показателям за исключением RS-критерия. Аналогичным образом выполнен анализ временных рядов смертности взрослого населения от рака гортани, пищевода и желудка, рака тонкой, ободочной и прямой кишки за период с 2001 г. по 2010 г. Результаты анализа представлены на рис. 4.

Как показано на рис. 4, рост смертности наблюдается только от рака пищевода, рака тонкой и ободочной кишок. Результаты оценки адекватности и статистической значимости полученных моделей приведены в таблице 5.

Как видно из приведенных в таблице 5 показателей, прогнозная модель динамики и прогноза рака пищевода не адекватна, адекватной и близкой к адекватной можно считать модели рака тонкой ( $Y(t)=0,0025+0,00124t$ ) и рака ободочной ( $Y(t)=0,1289+0,00524t$ ) кишок. Поэтому связь онкосмертности взрослого населения от общей калорийности и калорийности животного происхождения, а также от уровня потребления белков, жиров и углеводов животного происхождения изучали только для общей смертности взрослого населения и этих двух локализаций. Результаты регрессионного анализа зависимости онкосмертности взрослого населения от калорийности рациона и потребления белков, жиров и углеводов животного происхождения представлены на рис. 5.

В результате регрессионного анализа были получены следующие модели зависимости онкологической смертности взрослого населения г. Томска от калорийности рациона питания и потребления белков, жиров и углеводов животного происхождения:  
 $y=0,144-0,00034ЧКкал(общ)+0,0014ЧКкал(ж);$   
 $y=-0,129+0,0434ЧБелки(ж)-0,0174ЧЖиры(ж)-0,0164ЧУглево-$   
 ды(ж)

Таблица 6

Показатели адекватности и статистической значимости моделей зависимости онкосмертности взрослого населения г. Томска от калорийности рациона и потребления белков, жиров и углеводов животного происхождения

Основные показатели	Факторы	
	калорийность общая и животного происхождения	животные белки, жиры и углеводы
Кoeffициент множественной корреляции	0,84	0,85
Кoeffициент детерминации	0,71	0,72
Критерий Фишера	8,59	5,17
dw-критерий (dw')	1,81	1,86
Критерий «пиков»	5>2	5>2
RS-критерий	3,44	3,18

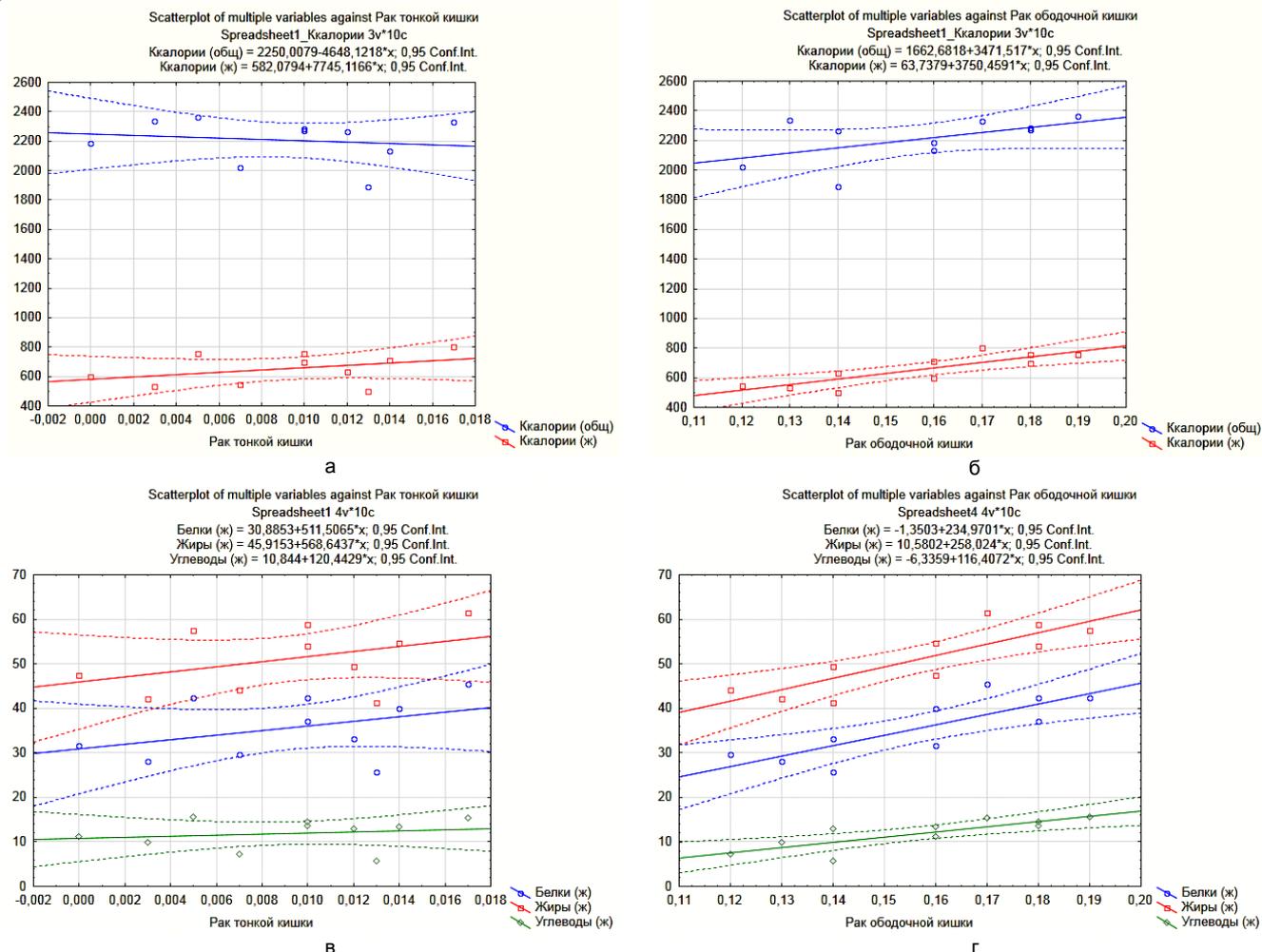


Рис. 6. Связь смертности от рака тонкой (а, в) и рака ободочной кишок (б, г) с калорийностью рациона и потреблением белков, жиров и углеводов животного происхождения

Методом пошагового регрессионного анализа установлено, что статистически значимыми переменными являются Ккалории животного происхождения ( $t=3,88$ ;  $p=0,006$ ) и животные белки ( $t=4,09$ ;  $p=0,003$ ). Результаты анализа адекватности и статистической значимости моделей зависимости онкосмертности взрослого населения г. Томска от калорийности рациона и потребления белков, жиров и углеводов животного происхождения приведены в таблице 6.

Как видно из таблицы 6, обе модели адекватны и статистически значимы. Результаты регрессионного анализа связи смертности от рака тонкой и ободочной кишок с калорийностью рациона и потреблением белков, жиров и углеводов животного происхождения представлены на рис. 6.

В результате регрессионного анализа были получены модели зависимости рака тонкой и рака ободочной кишок.

*От калорийности рациона:*

$$y(\text{тк}) = 0,035 - 0,000024 \text{Ккал}(\text{общ}) + 0,00004 \text{Ккал}(\text{ж});$$

$$y(\text{обк}) = 0,033 + 0,0000024 \text{Ккал}(\text{общ}) + 0,00019 \text{Ккал}(\text{ж}).$$

*От потребления белков, жиров и углеводов животного происхождения:*

$$y(\text{тк}) = -0,034 - 0,0014 \text{Белки}(\text{ж}) + 0,0024 \text{Жиры}(\text{ж}) - 0,0024 \text{Углеводы}(\text{ж});$$

$$y(\text{обк}) = -0,034 - 0,0064 \text{Белки}(\text{ж}) + 0,0074 \text{Жиры}(\text{ж}) + 0,0024 \text{Углеводы}(\text{ж}).$$

Результаты анализа адекватности и статистической значимости моделей связи смертности населения г. Томска от рака тонкой и рака ободочной кишок с калорийностью рациона, и потреблением белков, жиров и углеводов животного происхождения приведены в таблице 7.

Как видно из таблицы 7, адекватными и статистически значимыми являются только модели зависимости смертности по причине рака ободочной кишки от калорийности рациона пита-

ния  $y(\text{обк}) = 0,033 + 0,0000024 \text{Ккал}(\text{общ}) + 0,00019 \text{Ккал}(\text{ж})$ , в которой статистически значимы только Ккал животного происхождения ( $t=3,1$ ;  $p=0,02$ ), а также модели зависимости от количества потребляемых животных белков, жиров и углеводов –  $y(\text{обк}) = -0,034 - 0,0064 \text{Белки}(\text{ж}) + 0,0074 \text{Жиры}(\text{ж}) + 0,0024 \text{Углеводы}(\text{ж})$ , в которой методом пошагового регрессионного анализа установлена статистическая значимость животных жиров ( $t=4,3$ ;  $p=0,003$ ). Таким образом, в результате проведенного исследования получено подтверждение связи фактора питания с общим риском онкологической заболеваний, наиболее значимым при этом является количество потребляемых жиров животного происхождения [1; 2; 12-14].

#### Выводы

1. В динамике онкологической смертности взрослого населения г. Томска в 1996-2000 гг. наблюдался рост, сменившийся в 2001-2003 гг. резким снижением, но начиная с 2004 г., установилась стабильная тенденция роста этого показателя, которая согласно полученной модели –  $Y(t) = 0,064 + 0,047t$  может продолжиться и в последующие годы.

2. Установлено, что в рационе питания населения г. Томска соотношение общих белков, жиров и углеводов составляло 1:1,3:4,8, а соотношение животных белков, жиров и углеводов – 1:1,4:0,3, соответственно. Это свидетельствует о преобладании в рационе жиров животного происхождения.

3. Поддержание стабильного уровня калорийности питания ( $Y(t) = 2136,4 + 12,97t$ ) населения г. Томска обеспечивается за счет увеличения калорийности животного происхождения ( $Y(t) = 486,6 + 30,17t$ ) и выраженного роста потребления животных белков ( $Y(t) = 24,53 + 2,0t$ ) и жиров ( $Y(t) = 39,56 + 2,1t$ ).

4. Установлена зависимость онкологической смертности взрослого населения г. Томска от калорийности рациона питания –  $y = 0,144 - 0,00034 \text{Ккал}(\text{общ}) + 0,0014 \text{Ккал}(\text{ж})$  и потребле-

ния белков, жиров и углеводов животного происхождения –  $y = -0,129 + 0,0434 \text{ Белки(ж)} - 0,0174 \text{ Жиры(ж)} - 0,0164 \text{ Углеводы(ж)}$ . Обе модели адекватны и статистически значимы.

5. Анализ временных рядов смертности взрослого населения от рака гортани, пищевода и желудка, рака тонкой, ободочной и прямой кишок показал, что увеличивается только смертность от рака пищевода, рака тонкой и ободочной кишок, причем адекватной является только модель динамики и прогноза рака ободочной ( $Y(t) = 0,1289 + 0,0052 \text{ Ct}$ ) кишки.

6. Выявлено, что адекватными и статистически значимыми являются только модели связи уровня смертности от рака ободочной кишки с калорийностью питания –  $y = 0,033 + 0,0000024 \text{ Ккал(общ)} + 0,000194 \text{ Ккал(ж)}$  и с количеством потребления животных белков, жиров и углеводов –  $y = -0,034 - 0,0064 \text{ Белки(ж)} + 0,0074 \text{ Жиры(ж)} + 0,0024 \text{ Углеводы(ж)}$ , в которых статистически значимыми являются, соответственно, Ккал животного происхождения ( $t = 3,1$ ;  $p = 0,02$ ) и животные жиры ( $t = 4,3$ ;  $p = 0,003$ ).

#### Библиографический список

- Hill, M.J. Changes and developments in cancer prevention / M.J. Hill // J. Roy. Soc. Promot. Health. – 2001. – V. 121. – № 2.
- Carroll Kenneth, K. Environmental vs. genetic factors in relation to cancer incidence and mortality / K. Carroll Kenneth // Nutrition. – 1996. – V. 12. – № 1.
- Sancho-Garnier, H. Part des comportement humains, et de l'environnement dans la prevention des cancers / H. Sancho-Garnier // C. r. Acad. sci. Ser. 3. – 2000. – V. 323. – № 7.
- Ames, B.N. Causes et prevention du cancer: De nouvelles perspectives / B.N. Ames, L.S. Gold // Energ.-sante. – 1997. – V. 8. – № 4.
- Walker, A.R.P. With recent changes in environmental factors among Africans in South Africa, how have cancer occurrences been affected? / A.R.P. Walker // J. Roy. Soc. Promot. Health. – 2002. – V. 122. – № 3.
- Гордиенко, В.П. Возможные факторы социального риска онкологической патологии в отдельно взятом регионе / В.П. Гордиенко, А.А. Вахненко // Сиб. международный журнал. – Иркутск. – 2012. – № 8.
- Talamini, R. Food groups and risk of hepatocellular carcinoma: A multicenter case-control study in Italy / R. Talamini, J. Polesel, M. Montella, L. Dal Maso, A. Crispo, L.G. Tommasi, F. Izzo, M. Crovatto, C. La Becchia, S. Franceschi // Int. J. Cancer. – 2006. – V. 119. – № 12.
- Franceschi, S. Role of macronutrients, vitamins and minerals in the aetiology of squamous-cell carcinoma of the oesophagus / S. Franceschi, E. Bidoli, E. Negri, P. Zambon, R. Talamini, A. Ruol, M. Parpinel, F. Levi, L. Simonato, C. La Vecchia // Int. J. Cancer. – 2000. – V. 86. – № 5.
- Palli, D. Epidemiology of gastric cancer / D. Palli // Ann. Ist. super. sanita. – 1996. – V. 32. – № 1.
- De Stefani, E. Dietary patterns and risk of laryngeal cancer: An exploratory factor analysis in Uruguayan men / E. De Stefani, P. Boffetta, A.L. Ronco, H. Deneo-Pellegrini, G. Acosta, M. Mendilaharsu // Int. J. Cancer. – 2007. – V. 121. – № 5.
- Jenik, H. Krebs und Ernährung / H. Jenik, R. van Leendert // Dtsch. Z. Onkol. – 2002. – V. 34. – № 3.
- Симонова, Г.И. Злокачественные новообразования в Сибири и на Крайнем Севере / Г.И. Симонова, Ю.П. Никитин, Н.С. Бойченко, Т.И. Астахова // Пробл. здоровья населения Крайнего Севера: Матер. 3 научно-практ. конф. и лекции для врачей, Анадырь, 1994. – Новосибирск, 1995.
- Zhang, J. Differences in all-cause, cardiovascular and cancer mortality between Hong Kong and Singapore: Role of nutrition / J. Zhang, H. Kesteloot // Eur. J. Epidemiol. – 2001. – V. 17. – № 5.
- Key, T. Risk factors for prostate cancer / T. Key // Prev. Prostate Cancer: Screen. Versus Chemoprev.: Pros and Cons Bas / New Views Its Biol., Early Events and Clin Behav. Cold Spring Harbor (N.Y.), 1995.

#### Bibliography

- Hill, M.J. Changes and developments in cancer prevention / M.J. Hill // J. Roy. Soc. Promot. Health. – 2001. – V. 121. – № 2.
- Carroll Kenneth, K. Environmental vs. genetic factors in relation to cancer incidence and mortality / K. Carroll Kenneth // Nutrition. – 1996. – V. 12. – № 1.
- Sancho-Garnier, H. Part des comportement humains, et de l'environnement dans la prevention des cancers / H. Sancho-Garnier // C. r. Acad. sci. Ser. 3. – 2000. – V. 323. – № 7.
- Ames, B.N. Causes et prevention du cancer: De nouvelles perspectives / B.N. Ames, L.S. Gold // Energ.-sante. – 1997. – V. 8. – № 4.
- Walker, A.R.P. With recent changes in environmental factors among Africans in South Africa, how have cancer occurrences been affected? / A.R.P. Walker // J. Roy. Soc. Promot. Health. – 2002. – V. 122. – № 3.
- Gordienko, V.P. Vozmozhnihe faktorih socialjnogo riska onkologicheskoy patologii v otdeljno vzyatom regione / V.P. Gordienko, A.A. Vakhnenko // Sib. mezhdunarodniy zhurnal. – Irkutsk. – 2012. – № 8.
- Talamini, R. Food groups and risk of hepatocellular carcinoma: A multicenter case-control study in Italy / R. Talamini, J. Polesel, M. Montella, L. Dal Maso, A. Crispo, L.G. Tommasi, F. Izzo, M. Crovatto, C. La Becchia, S. Franceschi // Int. J. Cancer. – 2006. – V. 119. – № 12.
- Franceschi, S. Role of macronutrients, vitamins and minerals in the aetiology of squamous-cell carcinoma of the oesophagus / S. Franceschi, E. Bidoli, E. Negri, P. Zambon, R. Talamini, A. Ruol, M. Parpinel, F. Levi, L. Simonato, C. La Vecchia // Int. J. Cancer. – 2000. – V. 86. – № 5.
- Palli, D. Epidemiology of gastric cancer / D. Palli // Ann. Ist. super. sanita. – 1996. – V. 32. – № 1.
- De Stefani, E. Dietary patterns and risk of laryngeal cancer: An exploratory factor analysis in Uruguayan men / E. De Stefani, P. Boffetta, A.L. Ronco, H. Deneo-Pellegrini, G. Acosta, M. Mendilaharsu // Int. J. Cancer. – 2007. – V. 121. – № 5.
- Jenik, H. Krebs und Ernährung / H. Jenik, R. van Leendert // Dtsch. Z. Onkol. – 2002. – V. 34. – № 3.
- Симонова, Г.И. Zlokachestvennihe novoobrazovaniya v Sibiri i na Krajnem Severe / G.I. Simonova, Yu.P. Nikitin, N.S. Boychenko, T.I. Astakhova // Probl. zdorovya naseleniya Krajnego Severa: Mater. 3 nauchno-prakt. konf. i lekci dlya vrachej, Anadihrj, 1994. – Novosibirsk, 1995.
- Zhang, J. Differences in all-cause, cardiovascular and cancer mortality between Hong Kong and Singapore: Role of nutrition / J. Zhang, H. Kesteloot // Eur. J. Epidemiol. – 2001. – V. 17. – № 5.
- Key, T. Risk factors for prostate cancer / T. Key // Prev. Prostate Cancer: Screen. Versus Chemoprev.: Pros and Cons Bas / New Views Its Biol., Early Events and Clin Behav. Cold Spring Harbor (N.Y.), 1995.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 597.0/5-11

**Попов П.А. ECOLOGY OF THE COREGONUS NASUS FROM RIVERS AND LAKES OF THE SUBARCTIC REGION OF SIBERIA.** Coregonus nasus in the rivers and lakes of subarctic zone of Siberia is represent by three environmental forms: migratory riverain, lake-riverain and lake. All these variants of Coregonus nasus is characterized by a complex set of adaptations that had formed in the process of natural selection in response to habitat conditions in the reservoirs of tundra and forest tundra. State of the fisheries of Coregonus nasus in the reservoirs Subarctic Siberia is now satisfactory, however this does not exclude the need to regulate its production in accordance with scientific recommendations.

**Key words:** Subarctic region of Siberia, fishes, ecology, Coregonus nasus.

П.А. Попов, д-р биол. наук, проф., в.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: popov@ad-sbras.nsc.ru

## К ЭКОЛОГИИ ЧИРА ИЗ ВОДОЕМОВ СУБАРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ СИБИРИ

Чир представлен в водоемах субарктической зоны Сибири тремя экологическими формами: полупроходной речной и туводными (озерно-речной и озерной). Для всех этих форм вида характерен сложный комплекс адаптаций, сформировавшийся в процессе естественного отбора в ответ на условия обитания в водоемах тундры и лесотундры (низкие температуры воды в летний период, заморные явления во второй половине зимы, невысокий уровень развития кормовой базы). Состояние промысловых запасов чира в водоемах Субарктики Сибири в настоящее время удовлетворительное, что не исключает необходимости регулирования его добычи в соответствии с научными рекомендациями.

**Ключевые слова:** водоемы Субарктики Сибири, рыбы, экология, чир.

Чир (*Coregonus nasus* Pallas, 1776) является одним из десяти видов рыб семейства сиговых (Coregonidae), обитающих в субарктической зоне Сибири " реках и озерах лесотундры и тундры этого региона Северной Азии [1-3]. Изучение разных сторон биологии вида представляет как теоретический интерес (с целью выявления механизмов адаптации рыб к условиям обитания в водоемах Субарктики), так и практический (в связи с необходимостью разработки научных основ охраны и рациональной эксплуатации популяций, ценных в промысловом отношении). Особенно актуально это в районах интенсивного влияния хозяйственной деятельности человека на природные экосистемы, например, в северной части бассейна р. Оби [4].

Чир - сравнительно мономорфный вид и подвиды не выделены [1-2]. В то же время, он, как и другие сиговые, является экологически пластичной рыбой, о чем свидетельствует, в частности, опыт его выращивания в прудовых хозяйствах европейской части России и на Украине [5], а также разведения в озерах на юге Тюменской области [6]. Однако нормальный жизненный цикл чира реализуется только в водоемах субарктической зоны с присущими для них условиями обитания рыб семейства сиговых [1; 7]. Попытки вселения вида в естественные водоемы в лесной зоне европейской части России и на юге Сибири успехом не увенчались [8].

**Морфология.** Для чира характерен свой облик. Его голова относительно небольшая, рыло впереди немного с горбом. Верхнечелюстная кость короткая и широкая (менее 22 % длины головы). Жаберные тычинки (18-28) на первой жаберной дуге короткие. Позвонков - 60-65, пилорических придатков - 118-360. Тело высокое и уплощенное с боков, рот нижний. Его окраска серебристая, но более темная, чем у других сиговых. На боках могут быть серебристо-желтые полосы. Во время нереста голова, тело и плавники покрываются белыми эпителиальными бугорками, которые лучше заметны у самцов [1; 3].

**Распространение и миграции.** Чир является озерно-речной, в меньшей степени - речной рыбой [1; 3; 7], он распространен в бассейне Северного Ледовитого океана от р. Волонга в Чешской губе на западе (46° восточной долготы) до Чуокты и Аляски и залива Куин-Мод (102° западной долготы) - на востоке. На территории Сибири вид обитает как в низовьях крупных рек (Обь, Енисей, Хатанга, Анабар, Лена, Индигирка, Колыма), так и в многочисленных реках меньшего размера, расположенных в пределах субарктической зоны. В последние десятилетия его южная граница ареала смещается к северу под воздействием деятельности человека. Так, в начале XX в. подъем чира по Иртышу отмечался до Тобольска, но уже много десятилетий он в Иртыш не заходит, а по Оби не поднимается выше пос. Березово [9-10].

В низовьях Оби чир обитает в дельте реки, в Обской и Тазовской губах и некоторых их притоках [9-10]. Известен в бассейн Карской губы [11]. В ряде озерно-речных систем Ямала и Гыданского п-ова этот вид представлен озерно-речной формой [9; 12].

В бассейне Енисея основные места обитания чира расположены севернее Полярного круга [13]. В левобережье Енисея чир обитает от Турухана до Танама включительно, в правобережье - от Подкаменной Тунгуски до Пясины включительно [14-16].

В Енисейском заливе чир изредка встречается на устьевых участках притоков [17]. В бассейне р. Хантайки он известен в Малом Хантайском озере, но отсутствует в Большом Хантайском озере. В Хантайском водохранилище и его притоках чир ловился только в первые годы существования водоема [18].

В бассейне оз. Таймыр вид распространен повсеместно, включая Таймырскую губу, но везде малочислен [19-20].

В бассейне р. Хатанги чир обитает от истоков р. Хеты до Хатангского залива, в притоках - реках Попигаи, Жданиха, Боганида и др., в пойменных и материковых озерах; изредка встречается в Хатангском заливе, чаще на обширном мелководье устья рек Большая Балахня и Гусиха [21].

В Анабаре чир известен в пределах среднего и нижнего участков реки. В Лене он обитает преимущественно в низовьях, но есть и в проточных озерах среднего течения. Одним из основных промысловых видов рыб является чир в реках Яна, Индигирка, Алазея и Колыма, в пойменных озерах Колымо-Индигирской низменности [3; 7; 22]. В небольшом числе эта рыба встречается и в солончатых водах дельты и авандельты сибирских рек. В приморских участках р. Нижняя Таймыра чир вылавливается в водах с соленостью до 15%, в северной части дельты Лены - до 13, в устье Колымы - до 9%, [7; 23].

Чир образует в пределах Сибири три экологические формы: нагуливается и размножается в реке (трофически и генеративно речная); нагуливается в озерах и размножается в реке (трофически озерная и генеративно речная); нагуливается и размножается в озерах (трофически и генеративно озерная). Речной чир основную часть жизни проводит в реке, для нагула использует куры, заливы, а в период открытой воды - и связанные с рекой озера. В годы с высоким весенним паводком он заходит в материковые озера, в которых может нагуливаться несколько лет, вплоть до полового созревания. Зимует речной чир преимущественно в озерах [9; 24].

Озерно-речной чир обитает в реках и связанных с ними озерах. Личинки после выклева из икринок рассредоточиваются весной по самым прогреваемым и наиболее кормным участкам водоемов: проток, пойменных и связанных с рекой материковых озер. Молодь и взрослые особи чира нагуливаются здесь же, но уже в период спада половодья выходят в основной своей массе в речные воды. При быстром обмелении и тем более пересыхании протока, соединяющих озера с рекой, молодые, а иногда и взрослые особи остаются в этих озерах, возвращаясь в реки в годы с высоким паводком. В случае промерзания озер и возникновения в них заморы практически все рыбы погибают. Нерест этой формы происходит в реках.

Озерный чир встречается в глубоких и не подверженных зимним заморам озерах, в которых он и нерестится, и нагуливается, хотя места питания и размножения могут и не совпадать [7; 22].

В отличие от других рек Сибири в Оби чир речной экологической формы совершает значительные миграции, причем здесь имеется два его мигрирующего стада. Одно связано с южной частью Обской губы, низовьями Оби и ее уральскими притоками. Другое, более многочисленное, обитает в Тазовской губе и впадающих в нее реках, из которых главную роль как место нагула и нереста играет р. Таз с притоками. Обское стадо зимует в северной половине южной части Обской губы, тазовское - в северной части Тазовской губы. Места зимовки этих стад разобщены [10].

С наступлением лета чир мигрирует из Обской губы в притоки, на лето остается лишь молодь в возрасте 1-2 лет, которая кормится на прибрежных мелководьях, в бухтах и заливах южной части акватории. Нагуливается чир и в протоках и сорах обской дельты и примыкающего к ней участка Нижней Оби, возвращаясь на зимовку в губу. Нерестовая миграция половозрелых особей начинается с конца августа и продолжается в течение сентября-октября. Нерестилища расположены относительно

но недалеко – в уральских притоках Нижней Оби, реках Ляпин, Сыня, Войкар, Сось и др. После нереста часть производителей остается на зимовку в местах размножения и скатывается в Обь весной или даже осенью следующего года [25].

В Тазовской губе чир поднимается весной в реки Таз и Пур, где нагуливается в пределах их нижних участков. На нерест он заходит в р. Таз в конце июля, а в р. Пур, где нерестилища отделены от мест нагула небольшим расстоянием – в конце сентября. По р. Таз особи поднимаются на тысячу км и более – до притоков верхнего течения [24]. Следует отметить, что в последние годы наблюдается уход значительной части чира из Тазовской губы в Обскую губу и в Нижнюю Обь, что связывают [25] с начавшейся в 2004 г. прокладкой через нее Находкинского газопровода.

В низовьях Енисея нагульно-нерестовая миграция чира начинается с июня, когда он поднимается из Енисея в левобережные притоки дельты – Яра, Пелядка, Танама, на устьевые участки Хантайки, Курейки и ряд других рек лесотундровой зоны. Большие скопления при миграции чир не образует, его ход в реки продолжается с июня по октябрь, но основная масса рыб проходит до сентября. Скатывающиеся весной и в начале лета сеголетки рассредоточиваются в пойменной системе Нижнего Енисея и в дельте, преимущественно левобережной. Чир, постоянно обитающий в озерах Нижнего Енисея, выходит из них в реки, как правило, только на нерест. Из глубоких озер он может мигрировать на нагул в менее глубокие и в пойменные водоемы, но на зимовку возвращается в «свои» озера. Из озер с наличием благоприятных условий для нагула, нереста и зимовки рыба в реки практически не выходит [7, 9].

В Анабаре чир больших по протяженности миграций не совершает. В Лене он изредка поднимается до Якутска и выше. В Яне рыба заходит весной на нагул в протоки и заливные озера, а с июля и до ледостава поднимается вверх по реке к нерестилищам. В Индигирке нерестовый ход чира начинается в августе, в среднем течении – в районе нереста, он появляется в сентябре. Аналогичный характер носят миграции вида в Колыме [3; 7; 22].

**Возраст и рост.** Чир относится к сравнительно долгоживущим рыбам. Однако в результате интенсивного вылова возрастная структура его популяций изменилась. Если в прежние годы в уловах встречались особи в возрасте до 18-20 лет, то в настоящее время рыбы старше 10-12 лет редки. В большинстве водоемов Сибири основу уловов чира составляют особи в возрасте 4-7 лет, которые принимают участие в размножении не более двух раз. Масса тела таких рыб не превышает 2,5 кг. Лишь в некоторых труднодоступных реках и озерах севера Сибири чир в настоящее время вырастает до 80-100 см длины и 12-15 кг массы [3; 7; 9; 21; 22].

Линейный и весовой рост чира, как и других рыб, существенно зависит не только от генотипа, но и от условий обитания. Так в Оби в конце второго лета жизни (1+) он имеет в среднем 25 см длины и 222 г массы, в Енисее – 19 см и 119 г, соответственно. К 8+ особи достигают в Оби в среднем 53 см длины и 1900 г массы, в Енисее – 52 см и 2200 г, в оз. Таймыр – 44 см и 1000 г [1; 7; 13; 20]. В р. Танама (Гыданский п-ов) возрастной ряд чира состоит из 14 групп – от 0+ до 13+, длиной от 35 до 630 мм и массой от 500 мг до 3500 г. В пределах каждой возрастной группы отмечены большие колебания размеров рыб. Судя по структуре чешуи, рост танамского чира начинается в текущем году с первых чисел июля. Годовое кольцо закладывается в конце сентября, т.е. активный линейный рост рыб продолжается в течение года не более трех месяцев [3].

Следует отметить, что короткий период роста в течение года в условиях водоемов Субарктики присущ не только чирю. Обобщив результаты, полученные по росту ряпушки и других сиговых из низовьев Лены, В.В. Кузнецов [26] сделал вывод, что в условиях высоких широт основной нагул и рост и солоноватых и пресноводных сигов происходит только в период открытой воды; в остальное время года наблюдается преимущественно поддерживающий метаболизм и развитие половой системы (у неполовозрелых особей) и половых продуктов. Эту же точку зрения высказывает относительно роста полупроходных сигов Лены Е.Н. Кузнецова [27]. В работе [28], посвященной анализу зависимости скорости метаболизма и метаболических адаптаций от температуры среды обитания рыб из водоемов разных широт, сделан вывод о том, что «Адаптация к жизни в низкотемпературных условиях заключается не в повышении интенсивности

энергетического обмена, а в суммарном снижении потребления годовой энергии. Темп роста у полярных организмов на 30-40%, а репродуктивный вклад (оцениваемый по массе и калорийности гонад) на 25-30% ниже, чем у бореальных видов».

**Размножение.** Впервые чир становится половозрелым в водоемах Сибири в возрасте 4+–5+, но в массе – в 7+–9+ и даже в 10+–12+. Причем созревание каждого поколения растягивается на 3-4 года. В Оби в годы с благоприятными условиями роста численности в составе его нерестовых стад преобладают особи в 5+–7+, в периоды спада численности – в 8+–10+ [29]. В водоемах Ямала чир становится половозрелым в 5+–7+, в Надыме и Юрибее (Гыданский п-ов) – в 5+–6+, в Турухане – в 6+–7+ при 51-55 см длины и 2166-2456 г массы тела, в Танама – частично в 5+–6+, в основном – в 7+–8+ при 45-48 см длины и 1200-1600 г массы, в Пясине – в 6+–7+ при 42 см длины и 1100 г массы [3; 7; 30].

Нерестится чир в условиях субарктических водоемов Сибири в октябре – первой половине ноября – период замерзания водоемов и в первые недели после ледостава. Температура воды составляет около 0°C у поверхности и 1,0-1,5°C – в придонном слое. Нерестилища расположены в руслах рек, обычно на участках с песчано-галечными грунтами, глубиной до 10 м и скоростью течения воды 3-4 км/ч.

Как и у других сиговых с длинным жизненным циклом (омуль, муксун, сига-пыжьян) половозрелые особи чира (преимущественно самки) принимают участие в размножении не каждый год, а через 2-3 года. Половозрелые особи, которые оказываются в маловодные годы в отшнуровавшихся от рек озерах, могут не нереститься и большее число лет. Рыбы, пропускающие в данном году нерест, хорошо отличаются от размножающихся по внешнему виду, степени развития гонад, большому содержанию жира на кишечнике, активному питанию и в период нереста.

Следует отметить, что отсутствие ежегодной периодичности нереста – весьма характерная черта биологии размножения сиговых рыб в водоемах Субарктики [1; 3; 31; 32]. Например, в оз. Таймыр отмечены двух- и, возможно, трехлетние пропуски нереста, что выявлено у сига, чира и озерно-речного муксуна. Среди молодых самок наблюдается значительный процент особей, у которых происходит тотальная резорбция икры. В итоге только одна треть репродуктивной части популяции ежегодно участвует в размножении [33]. Основная причина такой растянутости полового созревания и пропусков нереста – замедленный процесс формирования половых продуктов как первой, так и последующих генераций в условиях водоемов Субарктики [1; 32].

Плодовитость чира из водоемов субарктической зоны Сибири существенно колеблется не только в зависимости от возраста рыб, но и особенностей обитания той или иной популяции этого вида. В Оби самка выметывает 20-115 тыс. икринок, в Северной Сосье – 30-83, в Надыме – 29-147, в Юрибее – 39-153, в низовьях Енисея – 33-163, в Турухане – 41-258, в Танама – 10-100, в Нижней Тунгуске – 36-155, в Пясине – 10-107, в оз. Таймыр – 10,8-109,3, в Хатанге – в 8+ – 18,1, в 10+ – 27,7, в 12+ – 29,3, в 15+ – 53,5 тыс. икринок [3; 7; 10; 12; 13; 19; 21]. В этих же пределах находится плодовитость вида в реках Восточной Сибири [3; 7; 22].

Развитие оплодотворенной икры чира происходит в течение нескольких месяцев. В условиях, приближенных к естественным, В.Д. Богдановым [34] было выявлено, что эмбриогенез в реках Сось и Манья (Нижняя Обь) длится в общей сложности 190-220 сут. в диапазоне температур воды от 0,05 до 1°C, причем около 170 сут. развитие проходит при температуре 0,2°C и ниже. На 80-90 сут. у эмбрионов отмечена кровеносная система, элементы крови и начало пульсации сердца. Через 170-180 сут. развития зародыши готовы к выклеву, который зависит в дальнейшем от сроков наступления весны. На инкубационных заводах развитие икринок при общей сумме температуры воды в 145°C продолжается 150-160 сут. [34].

**Питание.** В условиях эксперимента в аквариумах личинки чира оказались способными жить за счет питательных веществ желточного мешка до 42 сут. при температуре 3,8°C, при 9,4°C они перешли на внешнее питание на 5-6-е сут. Весьма интересным фактом, выявленным в ходе этого эксперимента, является то, что первыми кормовыми объектами личинок были бактериальная пленка на поверхности воды аквариумов, а также простейшие, которых вносили в сосуды в виде вытяжки из сенного настоя [35].

В естественных условиях личинки чира первое время после рассасывания желточного мешка питаются зоопланктоном, но довольно скоро переходят на организмы зообентоса. Взрослые особи – типичные бентофаги, основу их рациона составляют личинки хирономид и других насекомых, олигохеты, моллюски, придонные ракообразные. Для нагула чир выбирает места с илистым или песчано-илистым донным субстратом, где обычно хорошо развиты названные группы зообентоса. Питается он в течение всего года, наиболее интенсивно в июле – первой половине августа, активность снижается на местах зимовки, особенно в конце зимы. В Обской губе этому способствуют заморные явления [24; 35]. В период нереста участвующие в нем производители, как правило, не питаются. После вымета половых продуктов чир активно поедает икру как свою, так и других сиговых. Ярко выраженной избирательности в его питании не отмечено, он способен быстро переключаться с одного вида корма на другой, как правило, наиболее обильный в данной ситуации. Интересным представляется выявленный Н.В. Лугаськовой [35] факт повышения в крови количества лейкоцитов и общего сывороточного белка у взрослых особей в период его нагула в низовьях Оби.

**Вылов.** Чир – одна из наиболее ценных промысловых рыб на севере Сибири. В бассейне Оби с 1971 по 1976 гг. ежегодно вылавливалось от 5,2 до 9,0 тыс. ц этой рыбы, с 1976 по 1980 гг. уловы возросли до 12,0 тыс. ц в год [3]. Но в 2001 г. было добыто 7,5, в 2002 г. – 6,1 тыс. ц [36]. В целом по Нижней Оби состояние численности чира может быть оценено как удовлетворительное, этому способствовала многочисленная его генерация 1999 г. рождения и появление в реке тазовского стада [36-37].

В Енисее в 1946-1955 гг. на отрезке реки от устья Нижней Тунгуски до дельты включительно вылавливалось 900-1 800 ц, с 1976 по 1985 гг. – 250-600 ц чира в год [3; 13]. В Якутии самые высокие уловы этой рыбы отмечены в бассейнах рек Индигирка

и Колыма, где в 1960-1968 гг. ежегодно добывалось по 2,0-3,0 тыс. ц. В общей сложности в реках Якутии (Лена, Яна, Индигирка, Колыма) динамика суммарных уловов чира по годам такова: 1942 – 3,4 тыс. ц, 1944 – 7,3, 1947 – 4,6, 1955 – 4,1, 1965 – 3,6, 1975 – 3,3, 1985 – 8,3, 1995 – 2,6, 2000 – 3,5 тыс. ц. В настоящее время промысловые запасы этой рыбы в этом регионе находятся в удовлетворительном состоянии [22].

**Заключение.** Чир представлен в водоемах субарктической зоны Сибири тремя экологическими формами: полупроходной речной и туводными (озерно-речной и озерной), для которых характерен сложный комплекс адаптаций, сформировавшийся в процессе естественного отбора в ответ на условия обитания в водоемах тундры и лесотундры, в т.ч. низкие температуры воды в летний период, заморные явления во второй половине зимы, невысокий уровень развития кормовой базы. Как и у других представителей семейства сиговых (муксуна, пеляди, сига-пыжьяна) адаптивный комплекс у чира состоит из таких черт его физиологии и экологии, как продолжительный цикл жизни, активный линейный и весовой рост (в период открытой воды), а также преобладание поддерживающего метаболизма (в период ледового режима водоемов), пропуски нереста (как приспособление к формированию полноценных половых продуктов к очередному периоду воспроизводства в указанных выше условиях питания), эмбриональное развитие при низких температурах воды, сравнительно широкий спектр питания, основу которого составляют наиболее развитые в водоемах высоких широт организмы зообентоса. Состояние промысловых запасов чира в водоемах Субарктики Сибири в настоящее время удовлетворительное, что не исключает необходимости регулирования его добычи в соответствии с научными рекомендациями. Актуальным является и дальнейшее изучение биологии этого представителя семейства сиговых рыб.

#### Библиографический список

1. Решетников, Ю.С. Экология и систематика сиговых рыб. – М., 1980.
2. Атлас пресноводных рыб России / под ред. Ю.С. Решетникова. – М., 2003. – Т. 1.
3. Попов, П.А. Рыбы Сибири. – Новосибирск, 2007.
4. Пак, И.В. Комплексный подход к оценке стабильности природных популяций рыб (на примере сиговых Тюменской области) // Методы популяционной биологии. – Сыктывкар, 2004. – Ч. 1.
5. Головкин, Г.А. Чир и перспективы его использования в рыболовстве / Г.А. Головкин, В.М. Коровина, Л. И. Лебедева и др. // Изв. ГосНИОРХ. – 1967. – Т. 63.
6. Судаков, В.М. Биологическая характеристика пеляди и чира, выращиваемых в озерах Ханты-Мансийского округа / В.М. Судаков // Вопросы развития рыбного хозяйства Сибири. – Тюмень, 1972.
7. Игнатьев, В.А. Морфология и экология чира Сибири: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Томск, 1972.
8. Кудерский, Л.А. Аклиматизация рыб в водоемах России: состояние и пути развития // Вопросы рыболовства. – 2001. – Т. 2. – № 1(5).
9. Богданов, В.Д. Ретроспектива ихтиологических и гидробиологических исследований на Ямале / В.Д. Богданов, Е.Н. Богданова, О.А. Госькова, И.П. Мельниченко. – Екатеринбург, 2000.
10. Экология рыб Обь-Иртышского бассейна. – М., 2006.
11. Новоселов, А.П. Видовое разнообразие и экологические группы рыб Карской губы // Структурно-функциональные особенности биосистем Севера (особи, популяции, сообщества). – Петрозаводск, 2005. – Ч. 2.
12. Попов, П.А. Характеристика ихтиофауны водоемов Гыданского полуострова // Вестник ТГУ. – 2011. – № 3(15).
13. Подлесный, А.В. Рыбы Енисея, условия их обитания и использования // Изв. ВНИОРХ. – М., 1958. – Т. 44. Промысловые рыбы Оби и Енисея и их использование.
14. Попов, П.А. Анализ ихтиофауны левобережных притоков Нижнего Енисея // Изв. СО АН СССР. – 1986. – № 1. – Сер. Биол. науки.
15. Попов, П.А. Рыбы и рыбные ресурсы правобережных притоков Нижнего Енисея // Ресурсы животного мира Сибири. Рыбы. – Новосибирск, 1990.
16. Разнообразие рыб Таймыра. – М., 1999.
17. Крилицын, В.С. Особенности биологии и распределения промысловых рыб Енисейского залива // Тр. ГосНИОРХ. – 1989. – Вып. 296.
18. Романов, В.И. Особенности формирования ихтиофауны заполярного Хантайского водохранилища / В.И. Романов, О.Г. Карманова // Сибирский экологический журнал. – 2004. – № 4.
19. Романов, Н.С. Ихтиофауна озер полуострова Таймыр / Н.С. Романов, М.А. Тюльпанов // География озер Таймыра. – Л., 1985.
20. Богданов, Н.А. К биологии сиговых озера Таймыр / Н.А. Богданов, Г.И. Богданова // Задачи и проблемы развития рыбного хозяйства на внутренних водоемах Сибири. – Томск, 1996.
21. Лукьянчиков, Ф.В. Итоги и перспективы исследования рыб и их кормовых ресурсов бассейна реки Хатанги // Изв. биол.-геогр. НИИ. – Иркутск, 1971. – Т. 24.
22. Кириллов, А.Ф. Промысловые рыбы Якутии. – М., 2002.
23. Кириллов, А.Ф. Аборигенная ихтиофауна озер дельты Лены // Озера холодных регионов: докл. междунар. конф. – Якутск, 2000. – Ч. 5. Вопросы ресурсосведения, ресурсопользования, экологии и охраны.
24. Лугаськов, А.В. Питание и нагульные миграции чира *Coregonus nasus* в Субарктической части бассейна Оби / А.В. Лугаськов, Л.Н. Степанов // Вопр. ихтиологии, 1988. – Т. 28. – Вып. 2.
25. Богданов, В.Д. Современное состояние воспроизводства сиговых рыб Нижней Оби // Рыболовство и рыбное хозяйство. – 2008. – № 9.
26. Кузнецов, В.В. Рост морфологических форм ленского муксуна и влияние на него абиотических факторов // Вопр. Ихтиологии – 1994. – Т. 34. – Вып. 2.
27. Кузнецова, Е.Н. Рост рыб и стратегии их жизненных циклов: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – М., – 2003.
28. Карамушко, Л.И. Скорость метаболизма и метаболические адаптации у рыб разных широт / Л.И. Карамушко, М.И. Шатуновский, И.Ш. Христиансен // Вопр. Ихтиологии. – 2004. – Т. 44. – Вып. 5.
29. Богданов, В.Д. Динамика возрастной структуры популяций сиговых рыб Нижней Оби / В.Д. Богданов, И.П. Мельниченко // Тез. докл. VIII съезда гидробиол. об-ва РАН. – Калининград, 2001. – Т. 1.
30. Попов, П.А. О росте и времени наступления половой зрелости у чира и сига-пыжьяна реки Танама // Вопр. Ихтиологии. – 1976. – Т. 16. – Вып. 3(98).

31. Попов, П.А. Адаптации рыб к условиям обитания в субарктических водоемах Западной Сибири // Адаптация организмов к условиям Крайнего Севера. – Таллин, 1984.
32. Кошелев, Б.В. Экология размножения рыб. – М., 1984.
33. Володин, В.М. К вопросу о половом цикле сиговых рыб озера Таймыр // Ин-т биологии внутр. вод РАН / Деп. ВИНТИ 18.11.93, № 2858-V93. – Борок, 1993.
34. Богданов, В.Д. Эмбриональное развитие обского чира в естественных условиях // Морфология, структура популяций и проблемы рационального использования лососевидных рыб: тез. координац. совещ. по лососевидным рыбам. – Л., 1983.
35. Лугаськова, Н.В. Эколого-физиологические особенности крови сиговых рыб в период нагула в субарктической зоне бассейна реки Оби // Вопр. Ихтиологии. – 2003. – Т. 43. – № 6.
36. Мамонтов, Ю.П. Рыбное хозяйство внутренних водоемов России (Белая книга) / Ю.П. Мамонтов, А. И. Литвиненко, В.Я. Складаров. – Тюмень, 2003.
37. Чертыковцев, П.И. Биология чира р. Таз // Основы охраны природы. – 2011. – № 11.

## Bibliography

1. Reshetnikov, Yu.S. Ehkologiya i sistematika sigovihkh rihb. – М., 1980.
2. Atlas presnovodnihkh rihb Rossii / pod red. Yu.S. Reshetnikova. – М., 2003. ? Т. 1.
3. Попов, П.А. Rihbih Sibiri. – Novosibirsk, 2007.
4. Pak, I.V. Kompleksniy podkhod k ocenke stabilnosti prirodniikh populyatsiy rihb (na primere sigovihkh Tyumenskoy oblasti) // Metodicheskoye posobie po biologii. ? Sirkhivkar, 2004. – Ch. 1.
5. Golovkov, G.A. Chir i perspektiva ego ispolzovaniya v rihbovodstve / G.A. Golovkov, V.M. Korovina, L. I. Lebedeva i dr. // Izv. GosNIORKh. – 1967. – Т. 63.
6. Sudakov, V.M. Biologicheskaya kharakteristika pelyadi i chira, vhrathivaemihkh v ozerakh Khatih-Mansiyskogo okruga / V.M. Sudakov // Voprosih razvitiya rihbnogo khoz-va Sibiri. – Tyumenj, 1972.
7. Ignatjev, V.A. Morfologiya i ehkologiya chira Sibiri: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Tomsk, 1972.
8. Kuderskiy, L.A. Akklimatizatsiya rihb v vodoemakh Rossii: sostoyanie i puti razvitiya // Voprosih rihbolovstva. – 2001. – Т. 2. – № 1(5).
9. Bogdanov, V.D. Retrospektiva ikhtiologicheskikh i gidrobiologicheskikh issledovaniy na Yamale / V.D. Bogdanov, E.N. Bogdanova, O.A. Gosjkova, I.P. Meljnichenko. – Ekaterinburg, 2000.
10. Ehkologiya rihb Obj-Irtihshskogo bassejina. – М., 2006.
11. Novoselov, A.P. Vidovoe raznoobrazie i ehkologicheskie gruppih rihb Karskoj gubih // Strukturno-funkcionalniye osobennosti biosistem Severa (osobi, populyacii, sobtvestva). – Petrozavodsk, 2005. – Ch. 2.
12. Попов, П.А. Kharakteristika ikhtiofaunih vodoemov Gihdanskogo poluostrova // Vestnik TGU. – 2011. – № 3(15).
13. Podlesniy, A.V. Rihbih Eniseya, usloviya ikh obitaniya i ispolzovaniya // Izv. VNIORKh. – М., 1958. – Т. 44. Promihsluvihe rihbih Obi i Eniseya i ikh ispolzovanie.
14. Попов, П.А. Analiz ikhtiofaunih levoberezhnihkh pritokov Nizhnego Eniseya // Izv. SO AN SSSR. – 1986. – № 1. – Ser. Biol. nauki.
15. Попов, П.А. Rihbih i rihbniye resursih pravoberezhnihkh pritokov Nizhnego Eniseya // Resursih zhivotnogo mira Sibiri. Rihbih. – Novosibirsk, 1990.
16. Raznoobrazie rihb Taymihra. ? М., 1999.
17. Krinichn, V.S. Osobennosti biologii i raspredeleniya promihsluvihihkh rihb Eniseyskogo zaliva // Tr. GosNIORKh. – 1989. – Vihp. 296.
18. Romanov, V.I. Osobennosti formirovaniya ikhtiofaunih zapolyarnogo Khatayjskogo vodokhranilitha / V.I. Romanov, O.G. Karmanova // Sibirskiy ehkologicheskij zhurn. – 2004. – № 4.
19. Romanov, N.S. Ikhtiofauna ozer poluostrova Taymihra / N.S. Romanov, M.A. Tyuljanov // Geografiya ozer Taymihra. – Л., 1985.
20. Bogdanov, N.A. K biologii sigovihkh ozer Taymihra / N.A. Bogdanov, G.I. Bogdanova // Zadachi i problemih razvitiya rihbnogo khozyaystva na vnutrennih vodoemakh Sibiri. – Tomsk, 1996.
21. Lukjanchikov, F.V. Itogi i perspektivih issledovaniya rihb i ikh kormovihkh resursov bassejina reki Khatangi // Izv. biol.-geogr. NII. – Irkutsk, 1971. – Т. 24.
22. Kirillov, A.F. Promihsluvihe rihbih Yakutii. – М., 2002.
23. Kirillov, A.F. Aborigennaya ikhtiofauna ozer deljih Lenih // Ozera kholodnihkh regionov: dokl. mezhdunar. konf. – Yakutsk, 2000. – Ch. 5. Voprosih resursovedeniya, resursopolzovaniya, ehkologii i okhranah.
24. Lugasjkov, A.V. Pitanie i naguljniye migracii chira Coregonus nasus v Subarkticheskoy chasti bassejina Obi / A.V. Lugasjkov, L.N. Stepanov // Voпр. ikhtiologii, 1988. – Т. 28. – Vihp. 2.
25. Bogdanov, V.D. Sovremennoe sostoyanie vosproizvodstva sigovihkh rihb Nizhney Obi // Rihbovodstvo i rihbnoe khozyaystvo. – 2008. – № 9.
26. Kuznecov, V.V. Rost morfologicheskikh form lenskogo muksuna i vliyanie na nego abioticheskikh faktorov // Voпр. Ikhtiologii – 1994. – Т. 34. – Vihp. 2.
27. Kuznecova, E.N. Rost rihb i strategii ikh zhiznennihkh ciklov: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – М., – 2003.
28. Karamushko, L.I. Skorostj metabolizma i metabolicheskie adaptacii u rihb raznihkh shirot / L.I. Karamushko, M.I. Shatunovskiy, Yj.Sh. Khristiansen // Voпр. Ikhtiologii. – 2004. – Т. 44. – Vihp. 5.
29. Bogdanov, V.D. Dinamika vozrastnoy strukturih populyatsiy sigovihkh rihb Nizhney Obi / V.D. Bogdanov, I.P. Meljnichenko // Tez. dokl. VIII sjezda gidrobiol. ob-va RAN. – Kaliningrad, 2001. – Т. 1.
30. Попов, П.А. O roste i vremeni nastupleniya polovoyj zrelosti u chira i siga-pihzhjyana reki Tanama // Voпр. Ikhtiologii. – 1976. – Т. 16. – Vihp. 3(98).
31. Попов, П.А. Adaptacii rihb k usloviyam obitaniya v subarkticheskikh vodoemakh Zapadnoy Sibiri // Adaptatsiya organizmov k usloviyam Krayjnego Severa. – Tallin, 1984.
32. Koshelev, B.V. Ehkologiya razmnosheniya rihb. – М., 1984.
33. Volodin, V.M. K voprosu o polovom cikle sigovihkh rihb ozer Taymihra // In-t biologii vnutr. vod RAN / Dep. VINITI 18.11.93, № 2858-V93. – Borok, 1993.
34. Bogdanov, V.D. Ehmbriionalnoe razvitie obskogo chira v estestvennihkh usloviyah // Morfologiya, struktura populyatsiy i problemih racionalnogo ispolzovaniya lososevidnihkh rihb: tez. koordinac. soveth. po lososevidnim rihbam. – Л., 1983.
35. Lugasjkova, N.V. Ehkologo-fiziologicheskie osobennosti krovi sigovihkh rihb v period nagula v subarkticheskoy zone bassejina reki Obi // Voпр. Ikhtiologii. – 2003. – Т. 43. – № 6.
36. Mamontov, Yu.P. Rihbnoe khozyaystvo vnutrennih vodoemov Rossii (Belaya kniga) / Yu.P. Mamontov, A. I. Litvinenko, V.Ya. Sklyarov. – Tyumenj, 2003.
37. Chertihkovcev, P.I. Biologiya chira r. Taz // Osnovih okhranah prirodih. – 2011. – № 11.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 532.5

*Sarapulov V.N., Svetlichnyy A.N., Khakhaev I.A.* **PREPARATION OF THE INITIAL INFORMATION FOR PERFORMANCE OF CALCULATIONS: FIELDS OF DEPTH OF THE SEA, ATMOSPHERIC INFLUENCES, HYDRODYNAMIC CHARACTERISTICS CHARACTERISTICS ON THE OPEN BORDERS OF THE SEA.** In the Amur area it is planned to construct Cosmodrome «East» – the future Russian cosmodrome. During construction the starting complex of a booster rocket of middle class which steps will be separated and fall to sea of Okhotsk will be constructed. The assessment of ecological damage from space activity of cosmodrome «East» is a problem topical and actual. For this purpose a first step in this direction should become preparation of the initial information for performance of calculations: fields of depth of sea of Okhotsk, atmospheric influences.

**Key words:** ecological condition, water exchange, reversive current, vortical system, a shelf, circulation of the sea, convection.

**В.Н. Сарпулов**, канд. воен. наук, доц., н.с. ОАО «Научно-исследовательский институт программных средств», г. Санкт-Петербург; E-mail: vsarapulov@nii-ps.ru; **А.Н. Светличный**, канд. техн. наук, доц., первый зам. генерального директора ОАО «Научно-исследовательский институт программных средств», г. Санкт-Петербург, E-mail: SPB\_NIPS@con-sirius.ru; **И.А. Хахаев**, канд. физ.-мат.наук, доц., руководитель центра компетенций ОАО «Научно-исследовательский институт программных средств», г. Санкт-Петербург; E-mail: ikhakhaev@nii-ps.ru

## ПОДГОТОВКА ИСХОДНОЙ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ РАСЧЕТОВ: ПОЛЕЙ ГЛУБИНЫ МОРЯ, АТМОСФЕРНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ, ТЕРМОГИДРОДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ОТКРЫТЫХ ГРАНИЦАХ ОХОТСКОГО МОРЯ

В статье поднимается проблема строительства Космодром «Восточный» в Амурской области. Предполагается, что в результате строительства стартового комплекса ступени ракет среднего класса, будут отделяться и падать в Охотское море. В этой связи становится актуальной оценка экологического ущерба от космической деятельности космодрома «Восточный». Первым шагом оценки должна стать подготовка исходной информации для выполнения расчетов: поля глубины Охотского моря, атмосферные воздействия, термогидродинамические характеристики.

**Ключевые слова:** экологическое состояние, водный обмен, реверсивный ток, вихревая система, циркуляции моря, конвекция.

Вместе с природными особенностями хозяйственная деятельность на морских и прибрежных пространствах формирует экологическое состояние моря, то есть реальные во времени и в пространстве экологические условия. Они непостоянны во времени и в пространстве, что обуславливает изменчивость экологического состояния моря. С 2012 года ведется строительство космодрома «Восточный» в Амурской области, в 2015 году планируется первый пуск ракеты-носителя среднего класса, ступень которого будет в штатном режиме отделяться и падать в Охотское море. До начала космической деятельности космодрома «Восточный» необходимо иметь исходную информацию для выполнения расчетов будущих загрязнений от космической деятельности космодрома «Восточный»: поля глубины моря, атмосферных воздействий, термогидродинамических характеристик на открытых границах моря и т.д.

Расчет динамики загрязнений во многом зависит от динамики моря, которая может быть рассчитана на основании моде-

ли численного интегрирования. Для решения уравнений динамики моря, если речь идет о краткосрочном прогнозе течений, наряду с информацией об атмосферном воздействии на поверхности требуется знание полей течений, температуры и солёности во всей толщине моря. Данных таких наблюдений нет и это положение следует каким-то образом обойти. Одним из возможных здесь может быть подход, основанный, например, на методах теории оптимального управления.

Охотское море имеет ряд уникальных особенностей, например, оно относится к наиболее продуктивному морю в мире, а продуктивность Западно-Камчатского шельфа является наивысшей в мире и составляет около 20 т/км. В дальневосточных морях России сосредоточены запасы промысловых видов рыб и ракообразных, имеющих мировое значение: минтай, тихоокеанские лососи, камчатский краб. В тихоокеанских водах сохранились большие (по сравнению с Северной Атлантикой) запасы трески. Вдоль побережья Охотского моря проходят важнейшие

Таблица 1

Средняя температура воды по горизонтам °С  
(для точки с координатами 46,5° с.ш. 150,5° в.д.; данные за 1942 – 2005 г.г.)

Горизонт, м	январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
0	2,37	0,34	-0,44	0,05	1,27	2,08	5,26	6,04	10,0	8,12	4,47	3,08
10	2,38	0,32	-0,42	0,10	1,30	1,68	4,48	5,47	8,20	6,76	5,03	3,09
20	2,37	0,33	-0,23	0,10	1,14	1,47	3,57	4,07	6,31	6,45	4,56	3,09
50	2,50	0,86	-0,09	0,25	0,38	1,10	1,70	2,16	2,42	4,17	3,48	3,06
100	3,06	1,01	0,29	0,50	0,12	0,98	1,30	1,53	1,90	2,53	2,46	2,66
200	2,25	1,46	0,60	0,70	0,72	0,94	1,16	1,41	1,13	1,68	1,44	1,59
400	1,71	1,21	1,25	1,10	1,2	3	1,01	1,11	1,28	1,44	1,49	1,39

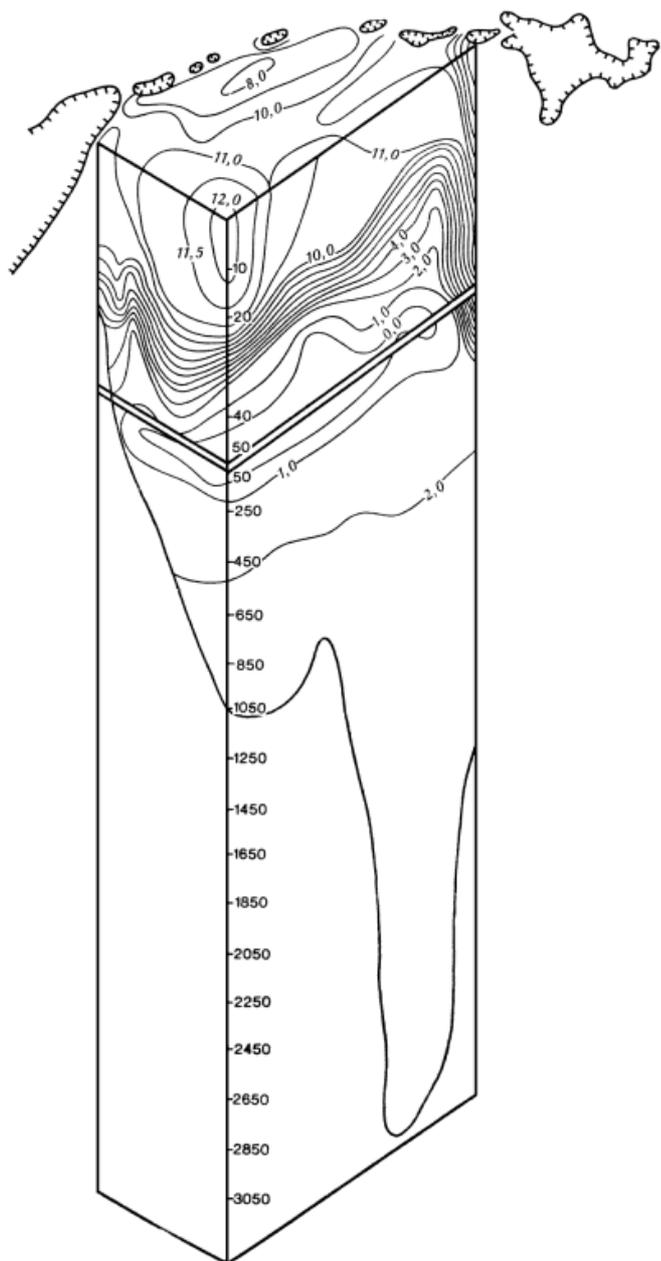


Рис. 1. Распределение температуры на поверхности и по глубине в Охотском море

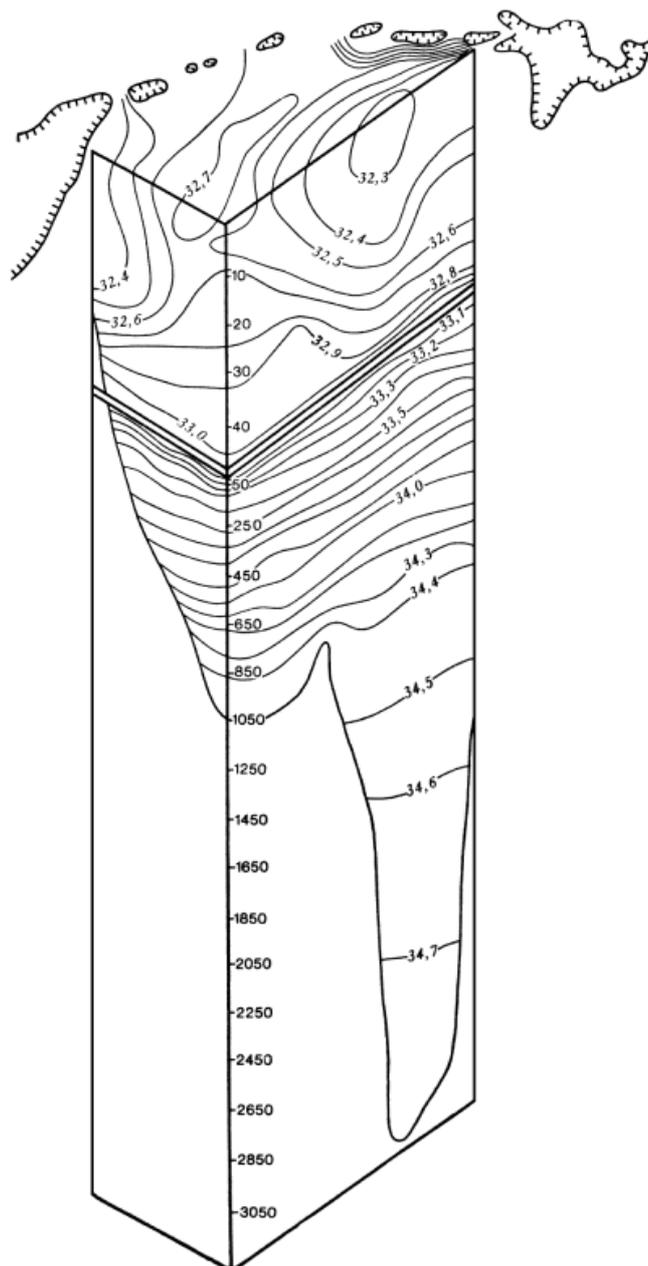


Рис. 2. Распределение солёности на поверхности и по глубине в Охотском море

пути миграций морских млекопитающих и птиц, так например, на Шантарских островах Охотского моря находится одно из самых крупных мировых лежбищ морских котиков. Если загрязнения будут иметь место, то надо знать, куда эти загрязнения течениями будет уносить и не навредит ли это обитателям Охотского моря. В силу этого тема проводимого исследования является актуальной.

Деятельность космодрома «Восточный» будет характеризоваться усилением антропогенного воздействия на морскую экосистему. Распространение загрязняющих веществ может приобрести локальный и даже региональный масштабы. Поэтому загрязнение моря и его биоты становится важнейшей проблемой страны, а необходимость охраны морской среды от загрязнений диктуется требованиями рационального использования природных ресурсов. Никто не будет оспаривать целесообразность охраны морей и развитой в нем жизни от вреда, который могут нанести загрязнения.

В первую очередь, необходимо определить, какова температура и солёность вод Охотского моря, от этого во многом будет зависеть растворимость загрязнений в морской воде и способность моря к самоочищению. Зимой температура воды

у поверхности Охотского моря составляет от  $-1,8$  до  $2,0$   $^{\circ}\text{C}$ . Летом температура повышается до  $10-18$   $^{\circ}\text{C}$  [1-3].

Ниже поверхностного слоя, на глубинах около 50-150 метров, находится промежуточный холодный слой воды, температура которого не изменяется в течение года и составляет около  $-1,7$   $^{\circ}\text{C}$ . Поступающие в море через Курильские проливы воды Тихого океана формируют глубинные водные массы с температурой  $2,5-2,7$   $^{\circ}\text{C}$  (у самого дна  $-1,5-1,8$   $^{\circ}\text{C}$ ). В прибрежных районах со значительным речным стоком вода имеет температуру зимой около  $0$   $^{\circ}\text{C}$ , летом составляет  $8-15$   $^{\circ}\text{C}$ . Средние температуры воды по горизонтам показаны в таблице 1.

Солёность поверхностных морских вод –  $32,8-33,8$  промилле [4-5]. Солёность промежуточного слоя –  $34,5$ ‰. Глубинные воды имеют солёность  $34,3-34,4$  ‰. Для сравнения: солёность Балтийского моря составляет  $1$ ‰, т.е. солёность Охотского моря очень высокая, что существенно может сказаться на растворимости загрязнений при попадании в море. Прибрежные воды имеют солёность менее  $30$  ‰. Распределение солёности в Охотском море сравнительно мало изменяется по сезонам и характеризуется ее повышением в восточной части, находящейся под воздействием тихоокеанских вод, и понижением в западной ча-

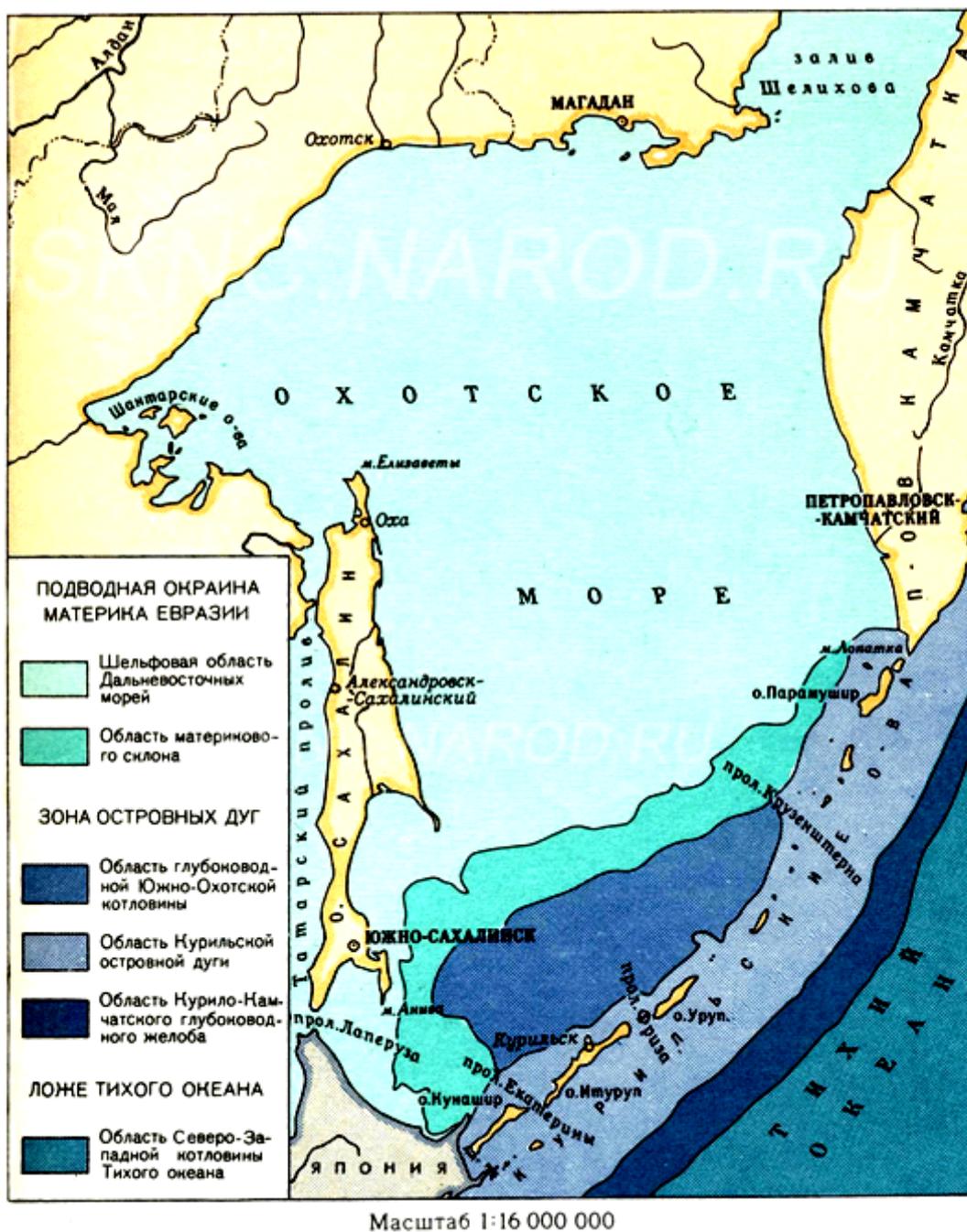


Рис. 3. Геоморфологическое районирование дна Охотского моря

сти, опресняемой материковым стоком. В западной части соленость на поверхности 28-31‰, а в восточной она 31 – 32‰ и более (до 33‰ вблизи Курильской гряды). В северо-западной части моря, вследствие опреснения, соленость на поверхности 25‰ и менее, а толщина опресненного слоя около 30-40 м.

С увеличением глубины Охотского моря происходит увеличение солености. На горизонтах 300-400 м в западной части моря соленость равна 33,5‰, а в восточной около 33,8‰. На горизонте 100 м соленость равна 34,0‰ и далее ко дну возрастает незначительно – всего на 0,5 – 0,6‰. Температура и соленость определяют величины и распределение *плотности* вод Охотского моря [6-7]. В соответствии с этим более плотные воды наблюдаются зимой в северных районах и менее плотные в относительно теплом прикурильском районе.

Летом плотность воды уменьшается, ее наименьшие величины приурочены к зонам влияния берегового стока, а наибольшие отмечаются в районах распространения тихоокеанских вод. Плотность увеличивается с глубиной. Зимой она повышается

сравнительно немного от поверхности до дна. Летом ее распределение зависит в верхних слоях от величин температуры, а на средних и нижних горизонтах – от солености.

В летнее время создается заметная плотностная стратификация вод по вертикали, особенно значительно плотность увеличивается на горизонтах 25-35-50 м, что связано с прогревом вод в открытых районах и опреснением у берегов.

Особый интерес представляет *дно Охотского моря*, так как от его рельефа и протяженности береговой линии во многом будут определяться *линии тока*. Геоморфологическое районирование дна Охотского моря показано на рис. 3. Охотское море расположено в зоне перехода материка к ложу океана. Разнообразен и неровен *рельеф* дна Охотского моря (рис. 4) [8]. В целом его характеризуют следующие основные черты. Северная часть моря представляет собой материковую отмель – подводное продолжение азиатского материка. Ширина материковой отмели в районе Аяно-Охотского побережья примерно 100 миль, в районе Удской губы – 140 миль. Между меридианами Охотска

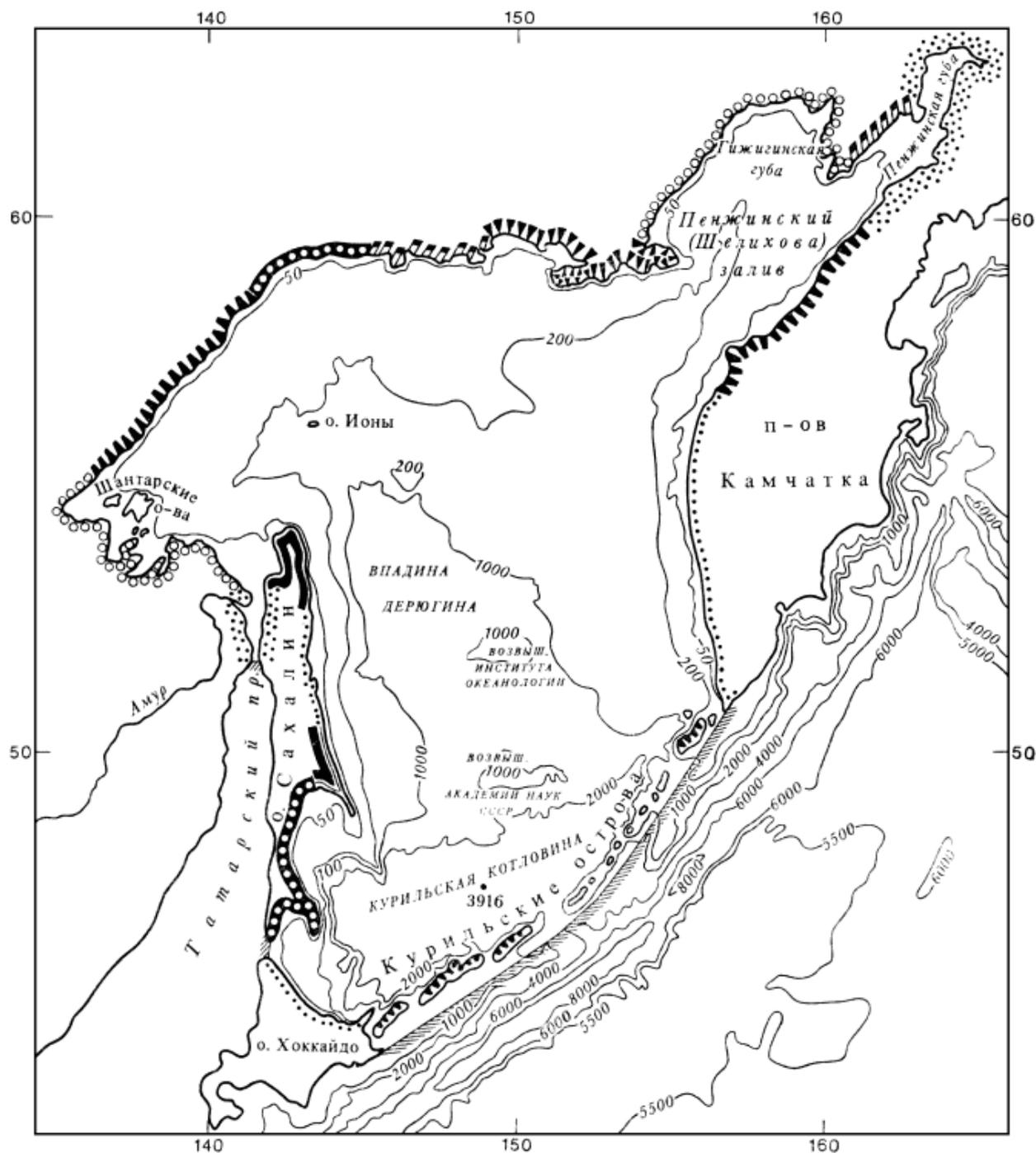


Рис. 4. Типы берегов и рельеф дна Охотского моря

и Магадана ее ширина возрастает до 200 миль. С западного края котловины моря расположена островная отмель Сахалина, с восточного края – материковая отмель Камчатки. Шельф занимает около 22% площади дна. Остальная, большая часть (около 70%) моря, находится в пределах материкового склона (от 200 до 1500 м), на котором выделяются отдельные подводные возвышенности, впадины и желоба. Самая глубоководная южная часть моря глубже 2500 м, представляющая собой участок ложа, занимает 8% общей площади. Она вытянута полосой вдоль Курильских островов, постепенно сужаясь от 200 км против о. Итуруп до 80 км против пролива Крузенштерна.

#### Глубины Охотского моря

Распределение глубин в Охотском море можно видеть в таблице 2 [9-10]. Оно отражает важную особенность подводного рельефа дна Охотского моря: наличие двух обширных ступеней на глубине до 200 м (шельф) и от 900 до 1700 м (краевое плато с нижним шельфом – 38,4%). Площадь материкового скло-

на (глубины 1500-3000 м) примерно равна 114,3 тыс. км<sup>2</sup> (12,8%), средняя крутизна его условно равна 10'. Нижнее подножие континентального склона и днище глубоководной котловины располагаются на глубине свыше 3000 м.

С юго-запада на северо-восток подножие простирается на 2463 км, а с юго-востока на северо-запад на 1482 км. Длина береговой линии моря составляет 10460 км. Более 41% площади моря занято шельфом с глубинами менее 200 м. И только 10% площади занимает Курильская впадина с глубинами более 2000 м.

Условия водообмена [11] Охотского моря с Тихим океаном определяются размерами и глубиной проливов между Курильскими островами. В гряде Курильских островов более 30 проливов с суммарной шириной 500 км, из которых наиболее широкие и глубокие проливы Буссоль и Крузенштерна. Глубина первого – 2318 м, второго – 1920 м. В двух других крупных проливах Фриза и Четвертом Курильском глубины около 900 и 600 м соответственно. Из общей площади сечения, на первый пролив прихо-

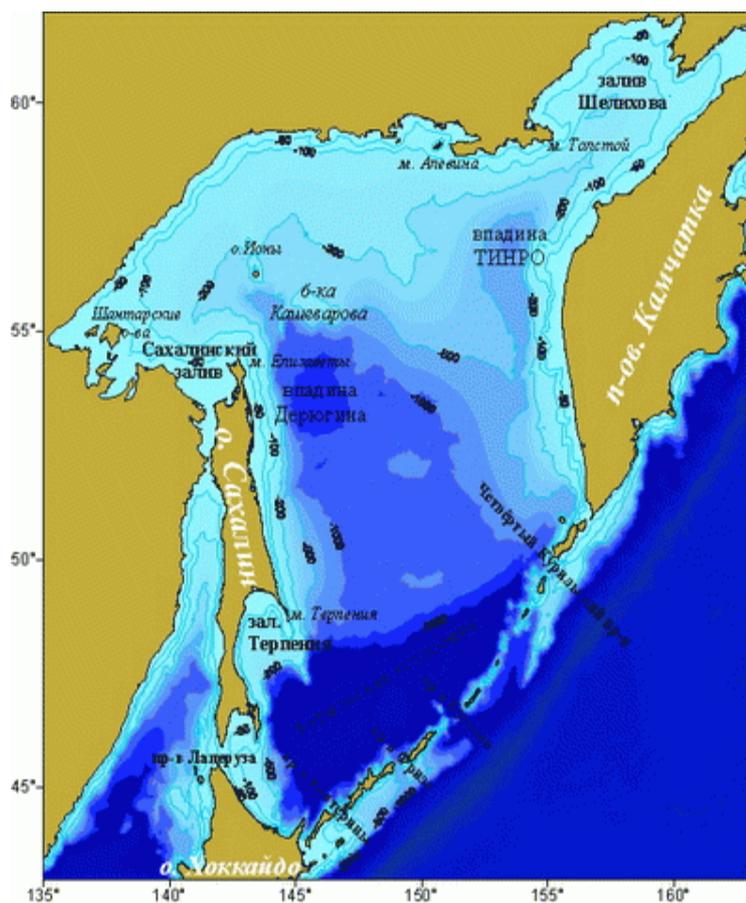


Рис. 5. Батиметрическая карта Охотского моря

дится 43,3%, на второй – 24,4%, на третий – 9,2%, на четвертый – 8,1%.

С Японским Охотское море соединяется мелководными проливами Лаперуза и Невельского, ширина которых 44 и 7 км, а глубины менее 75 и 14 м соответственно.

Достаточно противоречивые сведения имеются о водообмене Охотского моря с Тихим океаном через Курильские проливы, что связано с недостаточным количеством непосредственных измерений течений в проливах. Определенно можно сказать, что движение вод в проливах двухстороннее и реверсив-

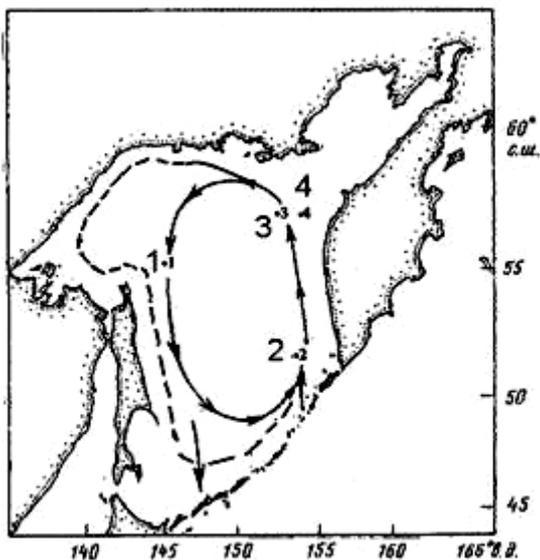


Рис. 6. Схема крупномасштабных течений Охотского моря

ное (меняющее направление на противоположное, в зависимости от фазы прилива).

Также можно выделить проливы по преобладанию в них поступления или выноса вод из моря. В северных проливах, особенно в Четвертом Курильском, преобладает поступление тихоокеанской воды, в том числе глубинной. В средней части гряды, включая пролив Буссоль, имеет место двусторонняя схема переноса воды от поверхности до дна. В южных проливах преобладает вынос вод из Охотского моря. Количество объема вод, поступающих в море и из него в океан, существенно изменяются в разные сезоны года, а так же от года к году и зависят от изменчивости атмосферных процессов в данном регионе. На рис. 5 представлена бариметрическая карта Охотского моря, на которой глубины обозначены:

- темно-синим цветом – глубины более 1500 м;
- светло-синим цветом – глубины до 800 м;
- темно-зеленым цветом – глубины до 500 м;
- светло-зеленым цветом – глубины до 200 м (шельф).

#### Течения Охотского моря

Представления о циклоническом характере общей циркуляции моря сложились в конце XIX – начале XX вв., в основном, на базе косвенных данных (рис. 6). Из-за отсутствия прямых измерений течений основным методом исследования остаются расчеты на математических моделях динамическим методом, например (К.В. Моршкин, 1966) [12].

Результаты измерений течений в Охотском море подтверждают наличие циклонической циркуляции. (К.А. Рогачев, 2001). Течения измерялись 3 месяца на банке Кашеварова на горизонте 140 м на расстоянии 14 м от дна. Течения однонаправлены с севера на юг (рис. 7, а). На рисунке видно, что течения изменяются с высокой частотой, и постоянная составляющая так же велика (45-120 см/с.). Необходимо отметить, что по поводу природы наблюдаемых на банке Кашеварова течений существует 4 различных мнения.

Так, К.А. Рогачев (2001) считает, что высокочастотные течения – это течения приливные. Низкочастотные течения образуются в результате взаимодействия двух приливных гармоник с близкими периодами 25,82ч. и 23,93ч. Образуются модуляции с периодами 13,66 суток (I-II, II-III, III-IV и т. д., рис. 7 а, б). В.Н. Зырянов (1985) считает, что банка Кашеварова является примером топографической вихревой системы. Управляющим механизмом динамики вод в районе банки является вихревой тор, образованный антициклоническим вихрем Тейлора-Хогга и его циклоническим сателлитом.

А.Л. Бондаренко (А.Л. Бондаренко и др., 2004) выделяет фильтром скользящее равновесное среднее с периодом осреднения 48 ч. крупномасштабные течения  $U$  (обозначены на рисунке жирной линией) и течения собственно приливных волн  $V$  (рис. 7, б). Сопоставление рисунков 7,а и 7,б показывает, что в моменты I, II, III и т. д. амплитуды колебаний скорости собственно волновых течений минимальны, а в моменты II, II2, III2 и т. д. – максимальны.

Волновой перенос  $U$  изменяется с тем же периодом 13,66 суток, и пропорционально величинам амплитуд колебаний скорости течений приливных волн  $V$  приблизительно в соответствии с уравнением [12].

$$U = 3V. \quad (1)$$

Максимальные скорости течений приливных волн  $V$  равны 35 см/с, а максимальные скорости крупномасштабных циркуляционных течений  $U$  равны 120 см/с. А.П. Бондаренко (2004) делает вывод: приливные волны  $V$  также как и континентальные шельфовые волны, способны создавать волновые переносы с большими скоростями.

На рис. 6 показаны течения моря, представленные в виде линий тока, которые обозначены плавной жирной линией со стрелками. 1-4 – пункты буйковых постановок (А.П. Бондаренко, 2003). Пунктирная линия – предполагаемый контур крупномасштабной циркуляции, совпадающий с линией изобат.

В своей работе В.Н. Щевьев (2005) высказывает сомнения в возможности волн амплитудой до 35 см/с., колебаний около положения равновесия, создавать однонаправленный перенос масс воды с максимальными скоростями до 120 см/с. Рассмат-

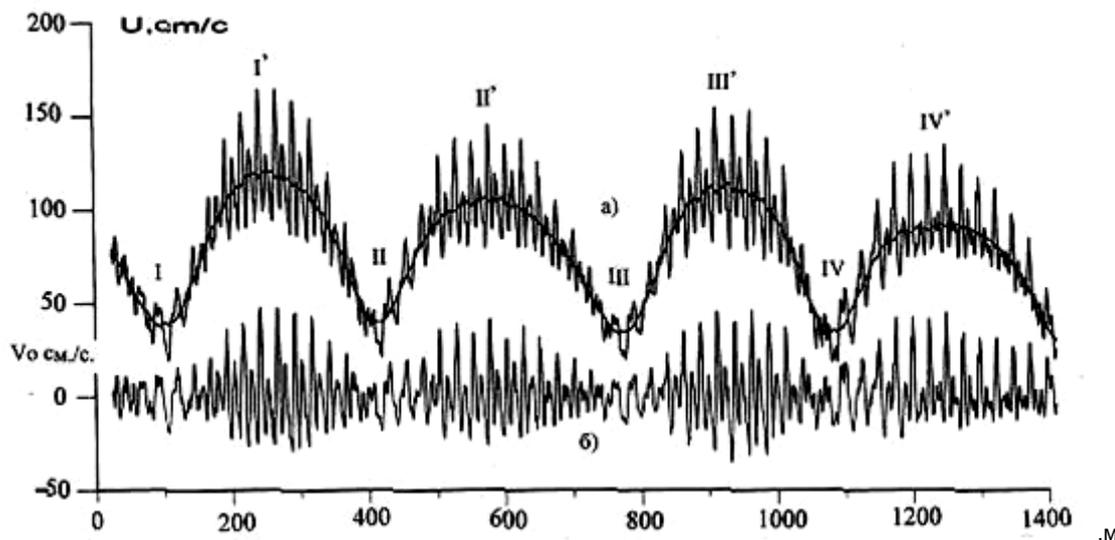


Рис. 7. Течения в Охотском море на банке Кашеварова (Рогачев К. А., 2001) а – верхнее течение; б – нижнее течение

ривается иная интерпретация этого уникального эксперимента. В дополнение к результатам измерений (рис. 6) произведен спектральный анализ высокочастотных колебаний, которые представлялись приливыми. Он показал, что это инерционные колебания с периодом (13,63 – 15,38 ч.) и двух гармоник (рис. 7, а).

Более правдоподобно можно объяснить результаты наблюдений (рис. 6) следующим образом: во всех внутренних и окраинных морях северного полушария существуют длиннопериодные волновые течения, обтекающие бассейн циклонически. На рис. 7 изображен результат измерения суммарного течения, нижнего течения и верхнего течения. Результирующее движение этих течений и есть крупномасштабная циклоническая циркуляция. Движение длиннопериодного волнового течения отклоняется в поле Кориолисовой силы. Образуются инерционные волны (рис. 7, б).

Главное богатство Охотского моря – это промысловые животные, прежде всего, рыба. Здесь добывается главным образом ее наиболее ценные виды – лососевые (кета, горбуша, нерка, кижуч, чавыча) и их икра. Лов этой рыбы лимитирован. Кроме того, в море в ограниченных количествах вылавливается сельдь, треска, камбала и другие виды морской рыбы. Охотское море – главный район крабового промысла. В море ведется добыча кальмаров. На Шантарских островах сосредоточено одно из самых крупных стад морских котиков, добыча которых строго регламентирована.

В Ульбанском заливе Охотского моря между Сахалинским заливом и Удской губой проводят лето разные стада белух (белуха – белый кит). Результаты авиационных учетов белух 2009-

2010 гг. показали, что летом в Ульбанском заливе одновременно может находиться более 1000 животных [12]. В Ульбанском заливе также обитают гренландские киты, популяция которых в Охотском море находится под угрозой исчезновения. Периодически заходят в залив для охоты на китов и тюленей косатки плотоядного экотипа.

Таким образом, в условиях деятельности космодрома «Восточный» задача сохранения уникальнейшего разнообразия растительного и животного мира Охотского моря является чрезвычайно злободневной. Сохранение биоты необходимо начать с подготовки исходной информации по полям глубины моря, по атмосферным воздействиям, по термогидродинамическим характеристикам на открытых границах моря, то есть надо изучить динамику течений и массопереноса в Охотском море, чтобы в дальнейшем выработать комплекс мер для защиты от загрязняющих факторов космической деятельности космодрома «Восточный».

#### Атмосферные воздействия

По своему расположению Охотское море находится в зоне муссонного климата умеренных широт, на который существенно влияют физико-географические особенности моря [13]. Так, его значительная часть на западе глубоко вдается в материк и лежит сравнительно близко от полюса холода азиатской суши, поэтому главный источник холода для Охотского моря находится на западе, а не на севере. Сравнительно высокие хребты Камчатки затрудняют проникновение теплого тихоокеанского воздуха. Только на юго-востоке и на юге море открыто к Тихому океану и Японскому морю, откуда в него поступает значитель-

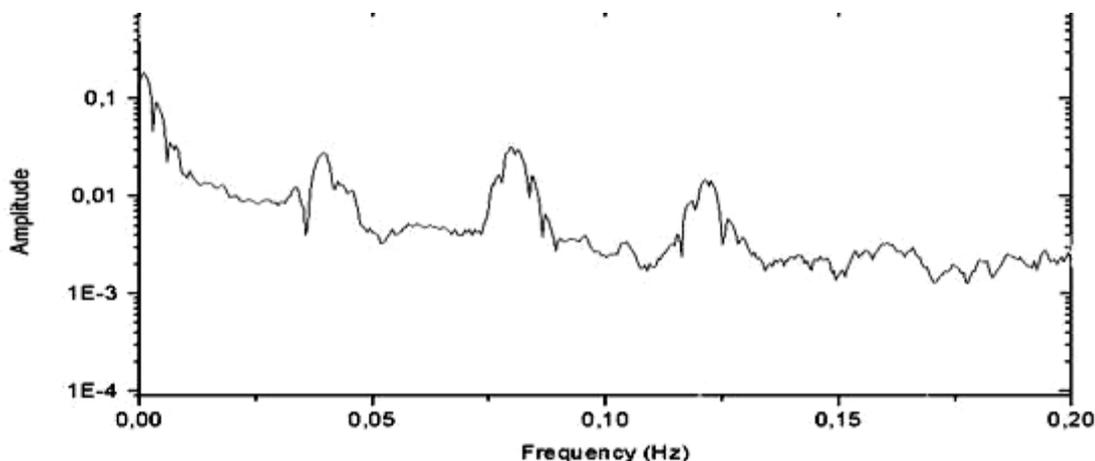


Рис. 8. Функция спектральной плотности течений на банке Кашеварова (построил И.П. Трубкин, ГОИН)

ное количество тепла. Однако влияние охлаждающих факторов сказывается сильнее, чем отепляющих, поэтому Охотское море в целом самое холодное из дальневосточных морей. Вместе с тем его большая меридиональная протяженность обуславливает значительные пространственные различия синоптической обстановки и метеорологических показателей в каждый сезон. В холодную часть года с октября по апрель на море воздействуют Сибирский антициклон и Алеутский минимум. Влияние последнего распространяется главным образом на юго-восточную часть моря. Такое распределение крупномасштабных барических систем обуславливает господство сильных устойчивых северо-западных и северных ветров, часто достигающих штормовой силы. Маловетрие и штили почти полностью отсутствуют, особенно в январе и феврале. Зимой скорость ветра обычно равна 10-11 м/с.

Сухой и холодный зимний азиатский муссон значительно выхолаживает воздух над северными и северо-западными районами моря. В самом холодном месяце (январе) средняя температура воздуха на северо-западе моря равна – 20-25°, в центральных районах – 10-15°, только в юго-восточной части моря она равна – 5-6°, что объясняется согревающим влиянием Тихого океана.

Для осенне-зимнего времени характерен выход циклонов преимущественно континентального происхождения. Они влекут за собой усиление, ветра, иногда понижение температуры воздуха, но погода остается ясной и сухой, так как с ними поступает континентальный воздух с охлажденного материка Азии.

В марте -апреле происходит перестройка крупномасштабных барических полей. Сибирский антициклон разрушается, а Гонульский максимум усиливается. В результате в теплый сезон (с мая по октябрь) Охотское море находится под воздействием Гонульского максимума и области пониженного давления, расположенной над Восточной Сибирью. В соответствии с таким распределением центров действия атмосферы в это время над морем преобладают слабые юго-восточные ветры. Их скорость обычно не превышает 6-7 м/с. Наиболее часто эти ветры наблюдаются в июне и июле, хотя в эти месяцы иногда отмечаются более сильные северо-западные и северные ветры. В общем тихоокеанский (летний) муссон слабее азиатского (зимнего), так как в теплое время года горизонтальные градиенты давления невелики.

Летом воздух прогревается неодинаково над всем морем. Средняя месячная температура воздуха в августе понижается с юго-запада на северо-восток от 18° на юге, до 12-14° в центре и до 10-10,5° на северо-востоке Охотского моря. В теплое время года над южной частью моря довольно часто проходят океанические циклоны, с которыми связано усиление ветра до штормового, который может продолжаться до 5-8 дней [14].

**Вывод.** Подготовленная исходная информация для выполнения расчетов: полей глубины моря, атмосферных воздействий, термогидродинамических характеристик на открытых границах моря может быть использована для численного решения модели, в результате которого можно будет оценить экологический ущерб от космической деятельности космодрома «Восточный».

#### Библиографический список

1. Якунин, Л.П. Атлас границ распространения и крупных форм льда Дальневосточных морей России. – Владивосток, 1995.
2. Belkin, I.M. 2001 Okhotsk Sea SST fronts from Pathfinder 1985-1996 satellite data. Proc. 16th International Symp. – Okhotsk Sea and Sea Ice, Mombetsu, 2001.
3. Levitus, S. 1982. Climatological atlas of the World Ocean. NOAA Prof. Pap., 13.
4. Богданов, К.Т. Структура, динамика и гидролого-акустические характеристики вод проливов Курильской гряды / К.Т. Богданов, В.В. Мороз. – Владивосток, 2000.
5. Добровольский, А.Д. Моря СССР / А.Д. Добровольский, Б.С. Залогин. – М., 1982.
6. Зуенко, Ю.И. Структура водных масс прибрежных районов Охотского моря / Ю.И. Зуенко, Г.И. Юрасов // Метеорология и гидрология. – 1997. – № 3.
7. Мороз, В.В. Пространственная структура поля скорости звука в районе Курило-Камчатского течения / В.В. Мороз, Ф.Ф. Храпченков // Океанология. – 2001. – № 1. – Т. 41.
8. Antonov J.I., S. Levitus, T.P. Boyer et al. 1999. World Ocean Atlas 1998. CD-ROM Documentation. Version 1. NODC Int. Rep. 15. OCL NODC/NESDIS/NOAA, Silver Spring, USA.
9. Preller R.H. and P.J. Hogan. Oceanography of the Sea of Okhotsk and Japan/East Sea. Coastal segment (11,S). In The Sea, 1998. – Vol. 11. – Chapter 15.
10. Tally L.D. and Y. Nagata, eds. The Okhotsk Sea and Oyashio region. PICES Sci. Rep., 1995. – № 2. – PICES/IOS.
11. Tally L.D. and Y. Nagata, eds. The Okhotsk Sea and Oyashio region. PICES Sci. Rep., 1995. – № 2. – PICES/IOS.
12. Лочия Охотского моря. Южная часть моря, 1959. – Вып. 1.
13. ПРОЕКТ «МОРИЯ». Гидрометеорология и гидрохимия морей. ОХОТСКОЕ МОРЕ. // под ред. Ф.С. Терзиева [и др.]. – СПб., 1998. – Т. IX. – Вып. 1. – Гидрометеорологические условия.
14. [Э/р]. – Р/д: <http://www.awi-bremerhaven.de/GEO/ODV/>

#### Bibliography

1. Yakunin, L.P. Atlas granic rasprostraneniya i krupnikh form l'da Dal'nevostochnnikh morey Rossii. – Vladivostok, 1995.
2. Belkin, I.M. 2001 Okhotsk Sea SST fronts from Pathfinder 1985-1996 satellite data. Proc. 16th International Symp. – Okhotsk Sea and Sea Ice, Mombetsu, 2001.
3. Levitus, S. 1982. Climatological atlas of the World Ocean. NOAA Prof. Pap., 13.
4. Bogdanov, K.T. Struktura, dinamika i gidrologo-akusticheskie kharakteristiki vod proshivov Kuril'skoy gryadih / K.T. Bogdanov, V.V. Moroz. – Vladivostok, 2000.
5. Dobrovolskiy, A.D. Morya SSSR / A.D. Dobrovolskiy, B.S. Zalogin. – M., 1982.
6. Zuenko, Yu.I. Struktura vodnikh mass pribrezhnikh rayonov Okhotskogo morya / Yu.I. Zuenko, G.I. Yurasov // Meteorologiya i gidrologiya. – 1997. – № 3.
7. Moroz, V.V. Prostranstvennaya struktura polya skorosti zvuka v rayone Kurilo-Kamchatskogo techeniya / V.V. Moroz, F.F. Khrapchenkov // Okeanologiya. – 2001. – № 1. – Т. 41.
8. Antonov J.I., S. Levitus, T.P. Boyer et al. 1999. World Ocean Atlas 1998. CD-ROM Documentation. Version 1. NODC Int. Rep. 15. OCL NODC/NESDIS/NOAA, Silver Spring, USA.
9. Preller R.H. and P.J. Hogan. Oceanography of the Sea of Okhotsk and Japan/East Sea. Coastal segment (11,S). In The Sea, 1998. – Vol. 11. – Chapter 15.
10. Tally L.D. and Y. Nagata, eds. The Okhotsk Sea and Oyashio region. PICES Sci. Rep., 1995. – № 2. – PICES/IOS.
11. Tally L.D. and Y. Nagata, eds. The Okhotsk Sea and Oyashio region. PICES Sci. Rep., 1995. – № 2. – PICES/IOS.
12. Lociya Okhotskogo morya. Yuzhnaya chast' morya, 1959. – Vihp. 1.
13. ПРОЕКТ «МОРИЯ». Гидрометеорология и гидрохимия морей. ОХОТСКОЕ МОРЕ. // под ред. F.S. Terzieva [i dr.]. – SPb., 1998. – Т. IX. – Vihp. 1. – Gidrometeorologicheskie usloviya.
14. [Eh/r]. – R/d: <http://www.awi-bremerhaven.de/GEO/ODV/>

Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 574:556:519.63

Gazenko O.Yu., Sarapulov V.N., Khakhaev I.A. **HYDRODYNAMIC ANALOG OF WATER AND ICE CIRCULATION ADAPTATION ON CONDITION OF THE SEA OF OKHOTSK.** The project of the new «Vostochny» space launching center has started in the Amour region. The first carrier rocket is scheduled to start in 2015. In 2018 is scheduled the beginning of the manned rockets launching, which will drop their separated stages into the Sea of Okhotsk. In this report we propose this tool as a model of sea water dynamics to solve some issues regarding ecological safety related to the space launching program when the space center «Vostochny» will be fully operational.

**Key words:** ecological state, marine ecosystems, human factor effect, sea water dynamics, computer simulation, barotropic circulation, baroclinic circulation.

**О.Ю. Гаценко**, д-р тех. наук, проф., генеральный директор ОАО «Научно-исследовательский институт программных средств», г. Санкт-Петербург, E-mail: SPB\_NIPS@con-sirius.ru; **В.Н. Сарпулов**, канд. воен. наук, доц., н.с. ОАО «Научно-исследовательский институт программных средств», г. Санкт-Петербург; E-mail: vsarapulov@nii-ps.ru; **И.А. Хахаев**, канд. физ.-мат.наук, доц., руководитель центра компетенций ОАО «Научно-исследовательский институт программных средств», г. Санкт-Петербург, E-mail: vsarapulov@nii-ps.ru

## АДАПТАЦИЯ ГИДРОДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЦИРКУЛЯЦИИ ВОДЫ И ЛЬДА К УСЛОВИЯМ ОХОТСКОГО МОРЯ

Статья посвящена решению некоторых вопросов, касающиеся экологической безопасности, связанных с космическими запусками программы космодрома «Восточный». В частности, уделяется внимание проблеме математического моделирования динамики течений в Охотском море.

**Ключевые слова:** экологическое состояние морских экосистем, влияние человеческого фактора, динамика морской воды, компьютерное моделирование, баротропные составляющие кровообращения, бароклинная модель циркуляции.

Данная работа посвящена проблеме математического моделирования динамики течений в Охотском море. Для оценки загрязняющего воздействия на экосистему моря требуются знания о гидродинамических параметрах моря. К важнейшим параметрам относятся:

- скорости течений и их распространение по объему;
- турбулентные эффекты в течениях;
- давление, температура, соленость на поверхности и на разных глубинах;
- ветровая ситуация на поверхности моря;
- воздействие ветра при трении с поверхностью моря;
- воздействие ветра на гидродинамику моря;
- сток рек;
- циркуляция льда и т.д.

Определив гидродинамические параметры моря, можно строить прогноз о том, каким образом будут распространяться загрязнения при падении в него ступеней ракет-носителей, пускаемых с космодрома «Восточный», и оценивать экологический ущерб от воздействия загрязнений на флору, фауну и население региона.

Охотское море с экологической и биологической сторон имеет ряд уникальных особенностей: Охотское море, например, относится к наиболее продуктивному морю в мире, а продуктивность Западно-Камчатского шельфа является наивысшей в мире и составляет около 20 т/км. Вдоль побережья Охотского моря проходят важнейшие пути миграций морских млекопитающих и птиц.

В фитопланктоне моря преобладают диатомовые водоросли, в зоопланктоне -веслоногие ракообразные и медузы, личинки моллюсков и червей. На литорали отмечаются многочисленные поселения мидий, литорин и др. моллюсков, усонюгих рачков баланусов, морских ежей, из ракообразных много амфинод и крабов.

Самой богатой и распространённой группой растительных организмов в зоне литорали являются бурые водоросли. В Охотском море широко распространены также красные, в северо-западной части – зелёные водоросли. Из рыб наиболее ценными являются лососёвые: кета, горбуша, кижуч, чавыча, нерка. Известны промысловые скопления сельди, минтая, камбалы, трески, наваги, мойвы, корюшки. Обитают млекопитающие – киты, тюлени, сивучи, морские котики. Большое экономическое значение имеют камчатский и синий, или плосконогий, крабы (по запасам промыслового краба Охотское море стоит на первом месте в мире).

В связи со строительством космодрома «Восточный» требуются инструменты для обеспечения минимизации рисков экологического загрязнения. Изучение динамики Охотского моря является в настоящее время актуальной задачей.

Современным инструментом теоретических и практических исследований крупномасштабной океанской циркуляции является численное моделирование. Приведенные оценки показывают, что задача численного расчета функции тока и анализа общей циркуляции моря требует больших вычислительных затрат и высокого сеточного разрешения [1-7]. Структурная схема решения задачи гидродинамики моря может быть описана следующей схемой (рис. 1).

Для решения задачи гидродинамики моря смоделируем свободное стационарное турбулентное течение в приповерхностном слое, которое может быть вызвано преобладающими ветрами или приливной волной. Алгоритм моделирования такого течения описан в [11]. Моделирование проводится при численных расчетах методом конечных объемов с использованием свободного программного пакета OpenFOAM, предназначенного для решения задач механики сплошных сред и массопереноса. Для моделирования задач массопереноса в OpenFOAM требуется, в первую очередь, определить тип расчетной задачи и выбрать решатель (готовый алгоритм для расчетов в соответствии с выбранным типом задачи), а затем задать параметры пространственной сетки для формирования расчетных объемов и коэффициенты расчетной модели.

В нашем случае задача состоит в расчете турбулентного течения несжимаемой жидкости. В пакете OpenFOAM решатель этой задачи называется simpleFoam. Для формирования пространственной сетки был выбран объем в виде параллелепипеда, в котором приповерхностное течение формируется в части одной из граней. Исходный объем для формирования сетки показан на рис. 2.

Ось X, совпадающая с направлением течения, ориентирована вдоль ребра 0-1, ось Y – вдоль ребра 0-3, ось Z – вдоль ребра 0-8. Грань 0-1-2-3 соответствует дну области моря, грань 8-9-10-11 – поверхности моря. Для реализации модели приповерхностного течения рассматривается свободное течение через псевдогрань 4-7-11-8. Псевдогрань 0-3-7-4 описывается как «стенка». Для граней, являющихся «стенками» (псевдогрань 0-3-7-4 и грань 8-9-10-11 при расчетах используются так называемые «пристеночные функции»). Толщину слоя приповерхностного течения можно варьировать путем изменения высоты ребра 4-7.

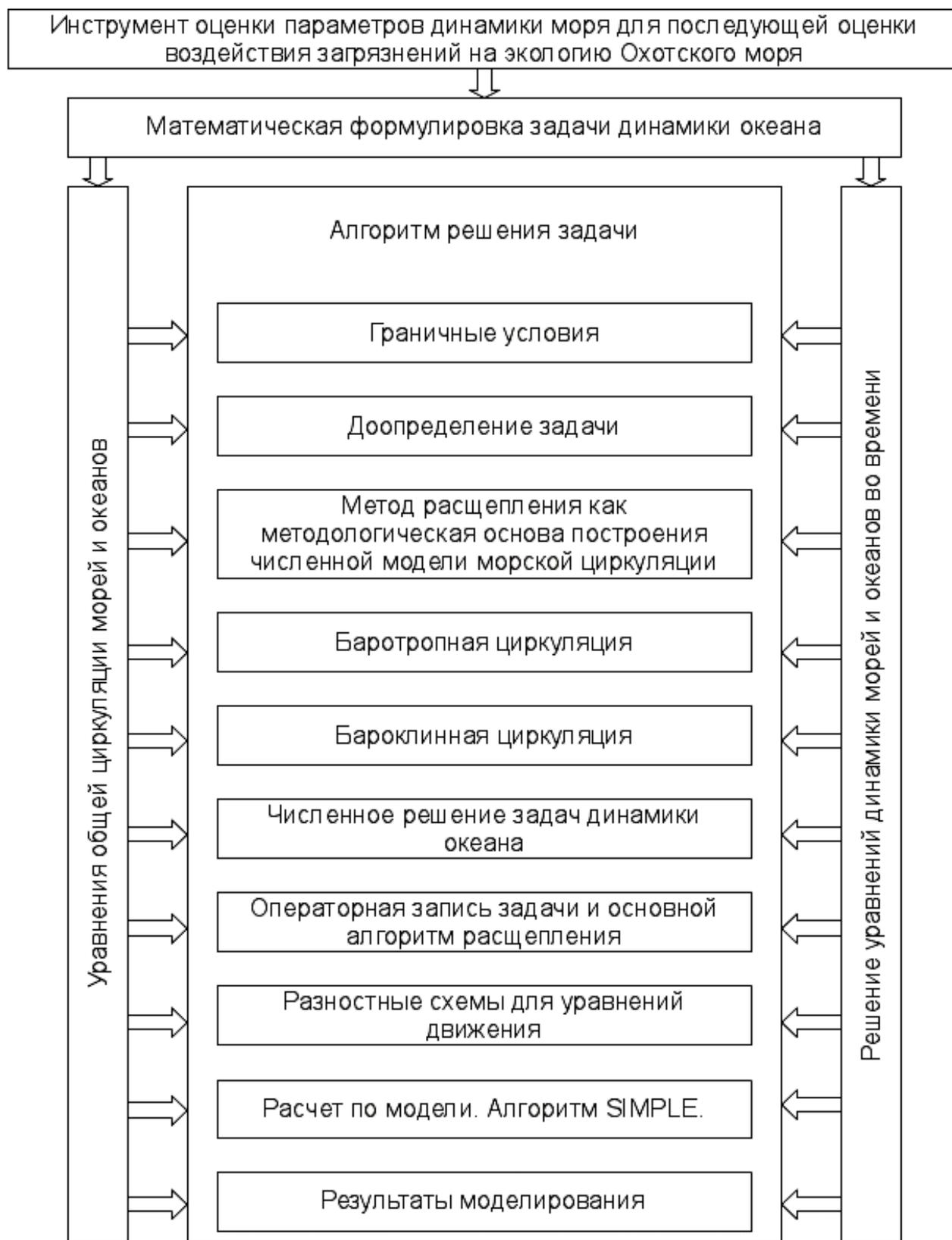


Рис. 1. Структурная схема решения задачи гидродинамики моря

В качестве параметров сетки были выбраны линейные размеры расчетного объема в  $10\,000 \times 10\,000 \times 800$  м, разделенные соответственно на  $50 \times 50 \times 40$  ячеек. Таким образом, размер расчетной ячейки составлял  $200 \times 200 \times 20$  м, общее количество ячеек – 100 000. Параметрами модели являются вектор скорости  $V$  (задается значениями компонент  $V_x, V_y, V_z$ ), показатель баротропии  $p'$ , кинематическая вязкость  $\nu$ , кинематическая вязкость турбулент-

тного обмена температурой  $\eta$ , коэффициент диссипации кинетической энергии турбулентности  $\epsilon$  и скорость диссипации кинетической энергии турбулентности  $k$  [7]. Все параметры задаются для начального момента времени на гранях моделируемого объема. Для расчетов было принято направление скорости вдоль оси  $X$  и значение скорости 1 м/с. Турбулентность рассчитывается в модели напряжений, усреднённых по Рейнольдсу.

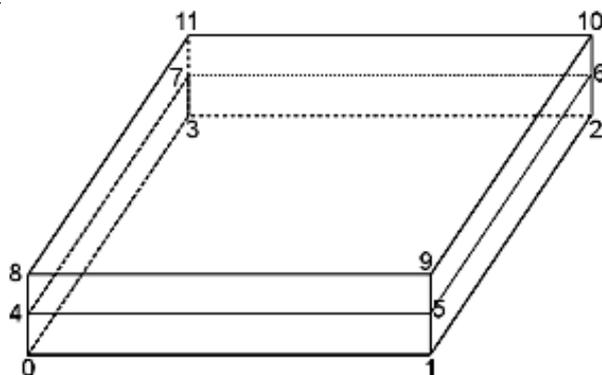


Рис. 2. Модельный объем для расчета течений

С учетом линейных размеров моделируемого объема и скорости течения, а также условия наличия стационарного потока был определен интервал времени для моделирования (в расчетные уравнения входит абсолютная величина времени  $t$ ). Этот интервал составлял 40 000 секунд (более 11 часов) с шагом по времени в 100 секунд.

Алгоритм SIMPLE (Semi-Implicit Method for Pressure-Linked Equations – полунявный метод для связывающих давление уравнений, реализованный в simpleFoam, состоит в следующем.

1. Задание поля давления  $p^*$ .
2. Решение уравнений движения, таких, как уравнения для получения  $u^*$ ,  $v^*$ ,  $w^*$  [12, с. 81]:

$$a_s u_s^* = S a_{ns} u_{ns}^* + \epsilon + (p_p^* + p_n^*) A_s$$

$$a_n n_n^* = S a_{ns} n_{ns}^* + \epsilon + (p_p^* + p_n^*) A_n$$

$$a_w w_t^* = a_{ns} n_{ns}^* + \epsilon + (p_p^* + p_n^*) A_n$$

3. Решение уравнения для  $p^*$ .

4. Расчет  $p$  путем добавления  $p'$  к  $p^*$  [12, с. 81]:

$$p = p^* + p';$$

5. Расчет  $u$ ,  $v$ ,  $w$  с учетом соответствующих значений со звездочкой и с помощью формул для поправки скорости [12, с. 82]:

$$u_s = u_s^* + d_s (p_p' + p_n')$$

$$v_n = v_n^* + d_n (p_p' + p_n')$$

$$w_t = w_t^* + d_t (p_p' + p_n')$$

6. Решение дискретных аналогов для *других параметров модели*, таких, как *вязкость* и *коэффициенты диссипации*, если они влияют на поле течения через физические свойства. Если какой-то параметр модели не влияет на поле течения, он рассчитывается после получения сходимости решения для поля течения.

7. Представление скорректированного давления  $p$  как нового  $p^*$ , возвращение к пункту 2 и повторение всей процедуры до тех пор, пока не будет получено сходящееся решение.

Расчеты при указанных параметрах сетки и интервале времени заняли около 30 минут. Для визуализации результатов использовался свободный пакет *ParaView*, входящий в комплект утилит *OpenFOAM*. Далее приводятся результаты оценочных расчетов, полученные для указанной модели при описанных выше условиях.

На рис. 3 представлены неоднородности баротропии [12] в поверхностном слое модельного объема. Из графика видно, что самый высокий коэффициент баротропии (выделено красным цветом) находится в нижней части нашего модельного объема, то есть отношение плотности к давлению здесь может достигать самого высокого положительного значения. Здесь же, в нижней части объема, находится и самое низкое значение баротропии, имеющее отрицательные значения (выделено темно-синим цветом). Здесь же находятся значения баротропии и средних значений и все это в перемешанном состоянии. Это говорит о том, что баротропия моря неоднородна, перепады баротропии приводят к перемешиванию и даже к вихреобразованию тока вод, а это, в свою очередь, приводит к высокой турбулентности как по горизонтали, так и по вертикали, образуя баротропную и бароклинную турбулентность. Такое состояние тока вод в приповерхностном слое может носить неопределенный характер и это должно служить основанием для определения вероятностного прогноза преобладающего течения.

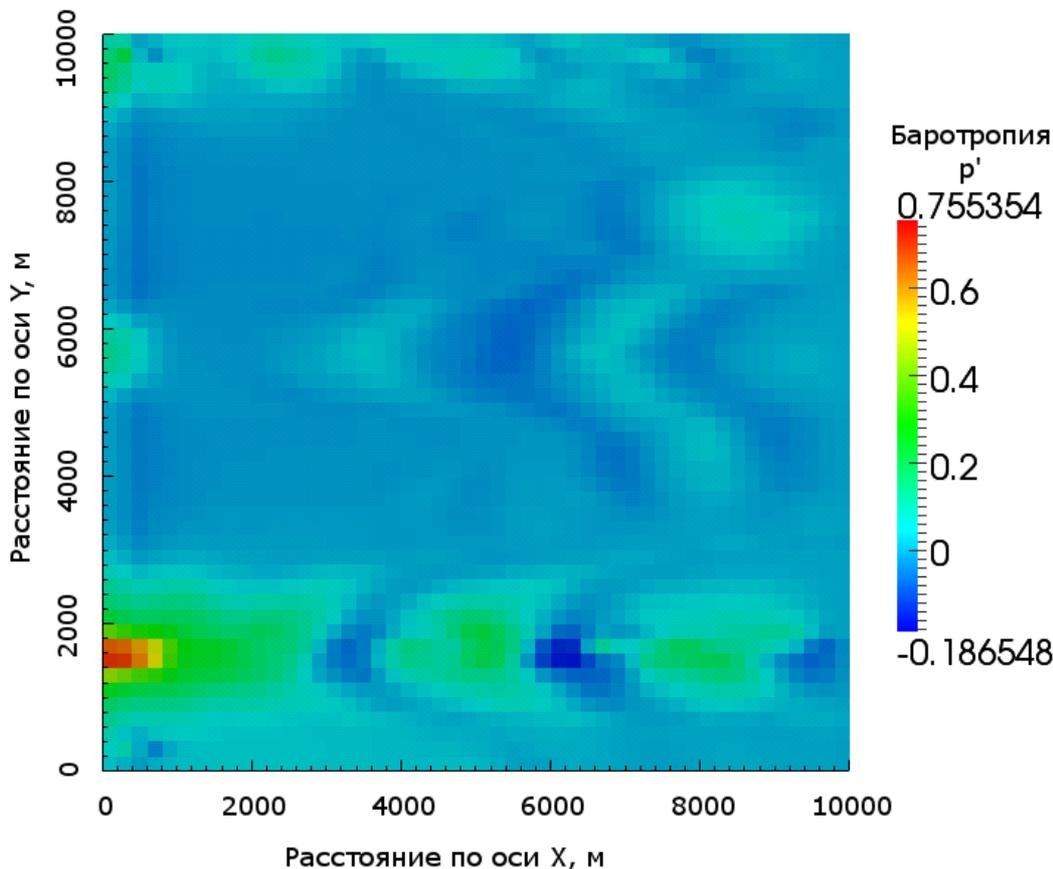


Рис. 3. Неоднородности баротропии в поверхностном слое модельного объема

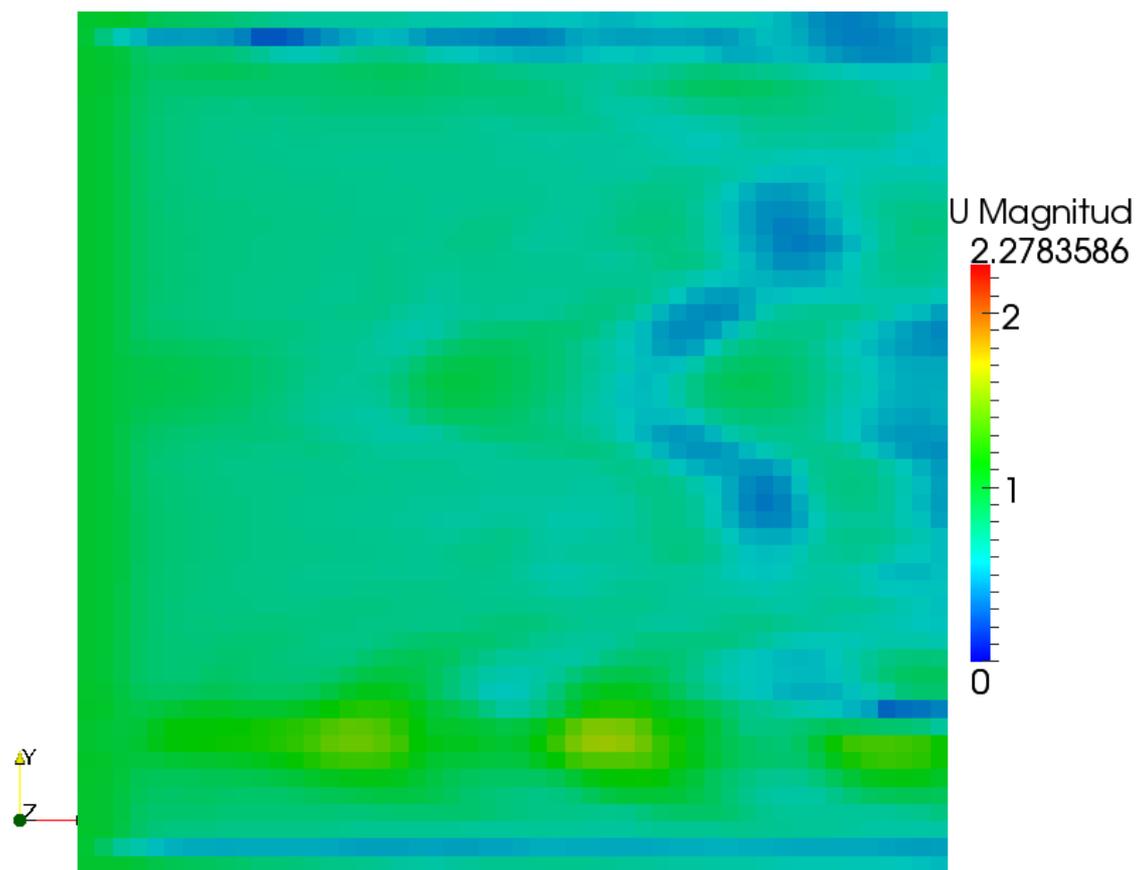


Рис. 4. Неоднородности линий тока в поверхностном слое модельного объема

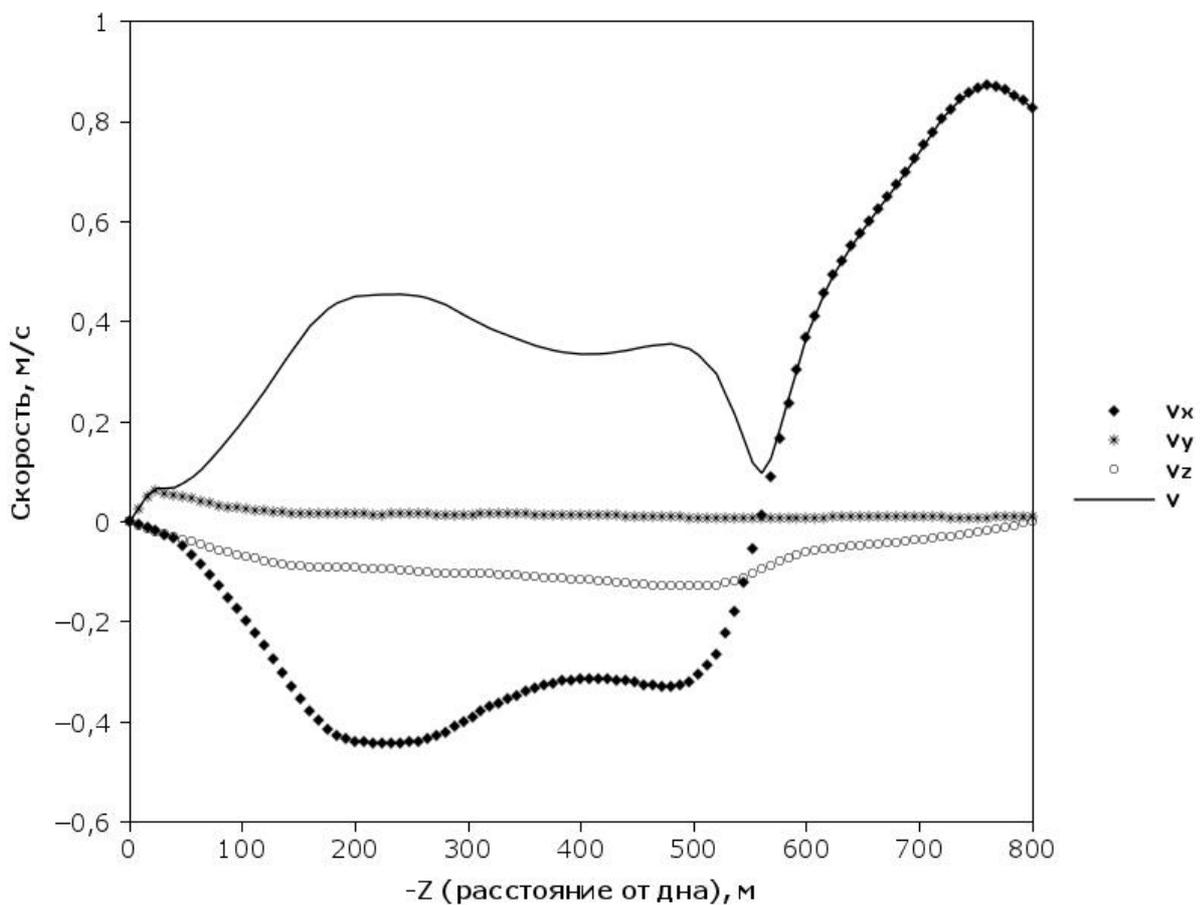


Рис. 5. Изменение компонент вектора скорости от «дна» к поверхности

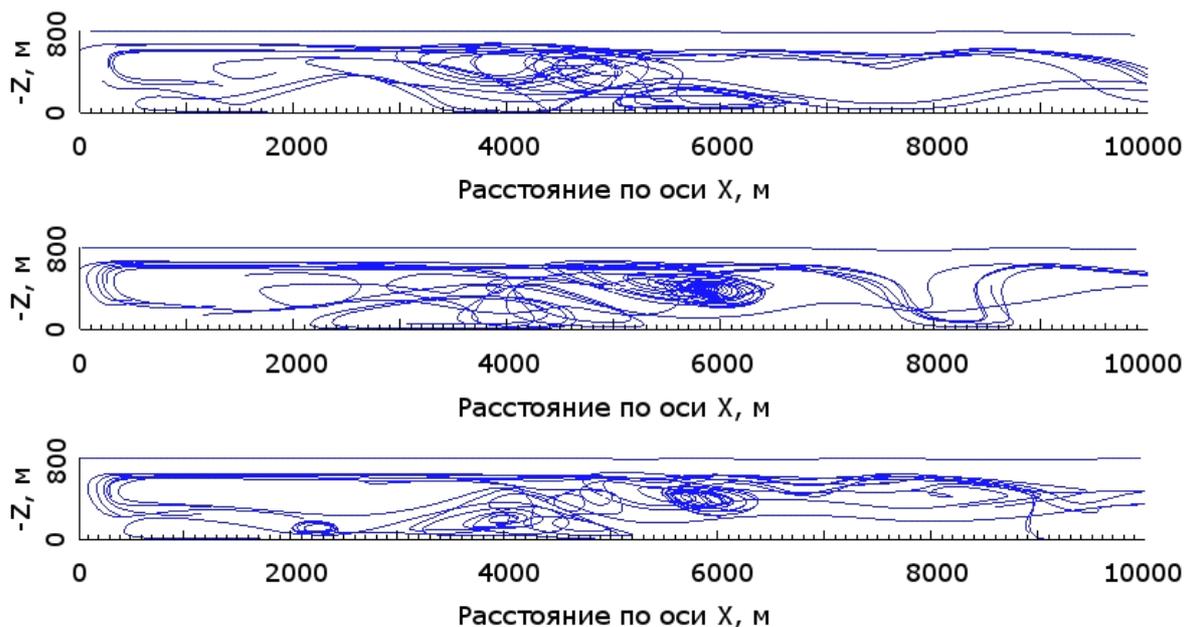


Рис. 6 (а, б, в). Линии тока в вертикальной плоскости модельного объема

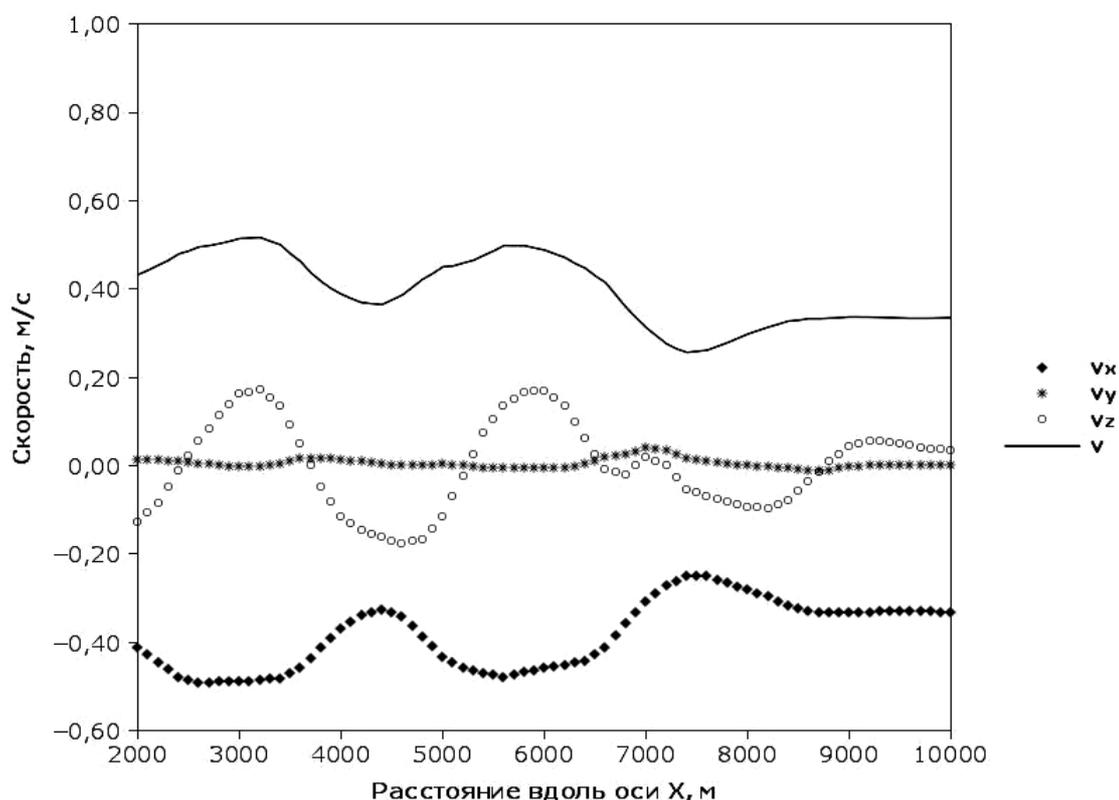


Рис. 7. Изменение компонент вектора скорости на глубине 400 м в средней части модельного объема

На рис. 4 представлены расчетные неоднородности линий тока в поверхностном слое модельного объема. Неоднородности здесь – это вариации бароклинной составляющей линий тока, связанные с вариациями составляющих вектора скорости. Чем выше неоднородность, тем больше турбулентность. Самую высокую неоднородность имеют нижние слои поверхностного слоя, частично средние и практически придонные составляющие поверхностного слоя. Самую низкую неоднородность имеют глубинные (но не донные) и приповерхностные линии тока, а также срединные линии тока в правой части исследуемого объема.

Основную часть поверхностного слоя составляет ток вод средней неоднородности, откуда можно сделать вывод, что большинство тока вод поверхностного слоя нашего модельного объема составляют токи вод средней неоднородности.

На рис. 5 показан результат расчета изменения скорости тока вод от «дна» к поверхности  $V$  и ее компонент  $V_x$ ,  $V_y$ ,  $V_z$ . Графики рисунка показывают, что изменение общей скорости  $V$  стремительно нарастает от 0 («дна») вверх на глубину до значения 0,45 м/с, а затем также плавно падает вниз до 0,1 м/с. Затем вектор скорости стремительно нарастает от 0,1 м/с до 0,9 м/с.

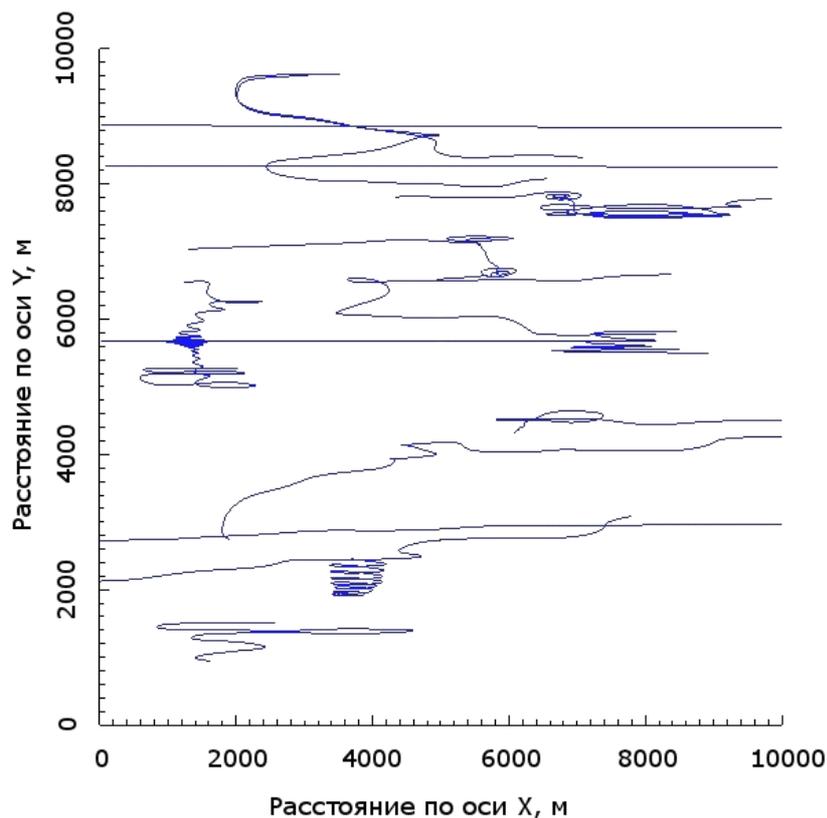


Рис. 8. Линии тока на глубине 400 м в средней части модельного объема

Самое динамическое изменение имеет составляющая компонента вектора скорости  $V_x$ , сначала она стремительно опускается в область отрицательных значений, а затем, после некоторого плавного периода изменения, стремительно нарастает, переходя в область положительных значений до величины 0,9 м/с. Компоненты скорости  $V_y$ ,  $V_z$  имеют плавную динамику, но в совокупности общая скорость меняется динамично. Такая динамика скорости тока вод и ее компонент показывает, что скорость течений в Охотском море полностью соответствует их высокой турбулентности и динамичному вертикальному и горизонтальному их перемешиванию.

На Рис. 6 (а,б,в) представлены линии тока в вертикальной плоскости модельного объема. Выбирались разные точки сетки модельного объема по пути возможного распространения неразстворимого загрязнения и рассматривались линии тока в таких ячейках сетки. В решении нашей модели ярко прослеживаются вихревые линии тока, причем в разных ячейках сетки картина носит ярко выраженный турбулентный характер и картина в каждой ячейке сетки разная. Именно такая вихревая картина течений является основанием для динамичного развития и изменения и баротропии, и вектора скорости течения, и неоднородности линий тока.

На рис. 7 показано изменение компонент вектора скорости на глубине 400 м в средней части модельного объема. Динамика изменения компонент скорости показывает, что скорость движения тока вод имеет выраженную гармонику.

На рис. 8 представлены линии тока в квазистационарном режиме глубине 400 м в средней части модельного объема. Как

видно из рисунка, преобладающими в модельном объеме имеют место быть турбулентные и даже вихревые течения. Линии тока, особенно в срединной части исследуемого объема, имеют вид закручивающихся спиралей, это показывает высокую турбулентность тока вод как по вертикальной, так и по вертикальной составляющим.

Амплитуда изменения общей скорости движения вод составляет: от значения 0,2 м/с до 0,55 м/с. Вариации составляющих вектора скорости говорят о том, что вариации бароклинной составляющей линий тока неоднородности течения вод в модельном объеме тесно увязаны в единый процесс и оказывают на него значительное влияние. Только рассмотрение всего комплекса развития процесса движения линий тока может дать полную картину их динамики.

Граничные, начальные условия решения задачи, константы и некоторые коэффициенты выбирались применительно к условиям Охотского моря, поэтому результаты численного моделирования можно со всем основанием отнести к результатам оценки распространения компонентов ракетного топлива от мгновенного точечного источника при штатных и аварийных ситуациях падения ступени ракеты-носителя именно в Охотском море.

**Вывод.** Параметры динамики Охотского моря, полученные в результате решения задачи численного моделирования, могут стать инструментом по оценке загрязнения Охотского моря для минимизации экологического ущерба, который может быть получен в результате космической деятельности космодрома «Восточный».

#### Библиографический список

1. Марчук, Г.И. Численное решение задач динамики атмосферы и океана. – Л., 1974.
2. Марчук, Г.И. Методы вычислительной математики. – М., 1980.
3. Марчук, Г.И. Методы расщепления. – М., 1988.
4. Марчук, Г.И. Математическое моделирование циркуляции океана / Г.И. Марчук, А.С. Саркисян. – М., 1988.
5. Марчук, Г.И. Математические модели в геофизической гидродинамике и численные методы их реализации / Г.И. Марчук, В.П. Дымников, В.А. Залесный. – Л., 1987.
6. Алексеев, Г.В. О развитии конвективных движений под воздействием локальных возмущений плотности на поверхности моря / Г.В. Алексеев, О.М. Йоханнессен, Д.В. Ковалевский // Известия АН. Физика атмосферы и океана. – 2001. – № 3. – Т. 37.
7. Современные проблемы вычислительной математики и математического моделирования: в 2 т. // Математическое моделирование / отв. ред. В.П. Дымников. – М., 2005.
8. Ибраев, Р.А. Математическое моделирование термогидродинамики Каспийского моря: дис. ... д-ра физ.-мат. наук. – М., 2000.

9. Мошонкин, С.Н. Оценки коэффициентов турбулентности для модели циркуляции океана // Вычислительная математика и математическое моделирование: труды международной конф. – М., 2000. – Т. 2.
10. Демин, Ю.Л. Калибровка моделей циркуляции и воспроизведения климата Мирового океана / Ю.Л. Демин, Р.А. Ибраев, А.С. Саркисян // Изв. АН СССР. Физика атм. и океана. 1991. – № 10. – Т. 27.
11. Патанкар, С. Численные методы решения задач теплообмена и динамики жидкости / под ред. В.Д. Виоленского. – М., 1984.
12. Голубева, О.В. Курс механики сплошных сред. – М., 1972.

## Bibliography

1. Marchuk, G.I. Chislennoe reshenie zadach dinamiki atmosferih i okeana. – L., 1974.
2. Marchuk, G.I. Metodih vihchislitel'noy matematiki. – M., 1980.
3. Marchuk, G.I. Metodih rasthepleniya. – M., 1988.
4. Marchuk, G.I. Matematicheskoe modelirovanie cirkulyacii okeana / G.I. Marchuk, A.S. Sarkisyan. – M., 1988.
5. Marchuk, G.I. Matematicheskie modeli v geofizicheskoy gidrodinamike i chislenniye metodih ikh realizaciy / G.I. Marchuk, V.P. Dihmnikov, V.A. Zalesniy. – L., 1987.
6. Alekseev, G.V. O razvitii konvektivnykh dvizheniy pod vozdeystviem lokalnykh vozmutheniy plotnosti na poverkhnosti morya / G.V. Alekseev, O.M. Yjokhannessen, D.V. Kovalevskiy // Izvestiya AN. Fizika atmosferih i okeana. – 2001. – № 3. – Т. 37.
7. Sovremennye problemih vihchislitel'noy matematiki i matematicheskogo modelirovaniya: v 2 t. // Matematicheskoe modelirovanie / otv. red. V.P. Dihmnikov. – M., 2005.
8. Ibraev, R.A. Matematicheskoe modelirovanie termogidrodinamiki Kaspiyskogo morya: dis. ... d-ra fiz.-mat. nauk. – M., 2000.
9. Moshonkin, S.N. Ocenki koefficientov turbulentsnosti dlya modeli cirkulyacii okeana // Vihchislitel'naya matematika i matematicheskoe modelirovanie: trudih mezhdunarodnoy konf. – M., 2000. – Т. 2.
10. Demin, Yu.L. Kalibraciya modeley cirkulyacii i vosproizvedeniya klimata Mirovogo okeana / Yu.L. Demin, R.A. Ibraev, A.S. Sarkisyan // Izv. AN SSSR. Fizika atm. i okeana. 1991. – № 10. – Т. 27.
11. Patankar, S. Chislenniye metodih resheniya zadach teploobmena i dinamiki zhidkosti / pod red. V.D. Violenkogo. – M., 1984.
12. Golubeva, O.V. Kurs mekhaniki sploshnykh sred. – M., 1972.

Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 636.082.231:577

*Zaiko O.A., Konovalova T.V. THE INFLUENCE OF PRECOCIOUS MEAT BREED FAMILIES GENE POOL ON LEAD ACCUMULATION IN SOME ORGANS AND TISSUES OF PIGS.* It is shown the influence of Precocious Meat pig breed families gene pool on lead accumulation in skeleton muscles, lungs and bristle under the conditions of a farm bordering the megalopolis

*Key words: family, gene pool, pigs, lead, the power of influence.*

*O.A. Zайко, ст. преп. НГАУ, г. Новосибирск, E-mail: okorotkevich@gmail.com;*

*T.B. Коновалова, аспирант НГАУ, г. Новосибирск, E-mail: vpetukhov@ngs.ru*

## ВЛИЯНИЕ ГЕНОФОНДА СЕМЕЙСТВ СКОРОСТЕЛОЙ МЯСНОЙ ПОРОДЫ НА АККУМУЛЯЦИЮ СВИНЦА В НЕКОТОРЫХ ОРГАНАХ И ТКАНЯХ СВИНЕЙ

Показано влияние генофонда семейств скороспелой мясной породы свиней на накопление свинца в скелетной мускулатуре, легких и щетине в условиях хозяйства, граничащего с мегаполисом.

*Ключевые слова: семейство, генофонд, свиньи, свинец, сила влияния.*

Свинец является наиболее распространенным и опасным загрязнителем окружающей среды. В результате техногенеза и природных явлений ежегодно в биосферу попадает 25 тыс. т, а с промышленными выбросами – 440 тыс. т этого металла [1; 2]. Для свинца установлены очень жесткие ПДК в объектах окружающей среды. СанПиН 2.3.2.560-96 четко регламентирует допустимые значения металла в продуктах животного происхождения. Допустимое содержание свинца в мясе составляет 0,5 мг/кг, субпродуктах убойных животных – 0,6, в почках – 1,0 и молоке – 0,1 мг /кг [3].

Свинец и его соединения относятся к политропным ядам, действующим на все органы и системы [4]. Установлена высокая корреляция между содержанием свинца и кадмия в селезенке бычков герефордской породы [5]. Выявлены межвидовые различия по аккумуляции тяжелых металлов, в том числе и свинца, в органах и тканях разных видов животных [6-10].

В племенной работе с конкретным стадом и целой породой разведение по линиям и семействам имеет исключительно большое значение [11-13]. Однако практически отсутствуют данные о влиянии этих структурных единиц породы на накопление отдельных химических элементов в органах и тканях животных.

### Материал и методы исследования

Исследования проведены на свиньях скороспелой мясной породы (СМ-1) Новосибирской селекции в возрасте 6 месяцев в племазаве №1 Новосибирской области, у которых, по данным зоотехнического и племенного учета, изучили живую массу в возрасте 21 суток и 2 месяца, а также среднесуточный прирост живой массы за период между этими возрастными. Все

концентрированные корма были заготовлены на сельскохозяйственных угодьях данного хозяйства, граничащего с крупным мегаполисом Сибири. В лаборатории СибНИИЖ Россельхозакадемии методом атомно-абсорбционной спектроскопии на немецком атомно-абсорбционном спектрофотометре «AAS-3» по ГОСТу определяли концентрацию свинца в скелетной мускулатуре, легких и щетине 6-ти месячных свиней. Определено содержание некоторых микроэлементов в зерне, которое не превышало ПДК.

Результаты обработаны методом вариационной статистики [11] на персональном компьютере с использованием программы Statistica (StatSoft Inc., США).

### Результаты исследования и обсуждение

Живая масса поросят скороспелой мясной породы в возрасте 21 суток составила 6,50 кг, в 2 месяца – 19,70 кг, что соответствовало на момент исследования показателям класса элита (таблица 1). При этом среднесуточный прирост за период от 21 суток до 2 месяцев составил 339 г. Коэффициенты вариации этих показателей роста были практически одинаковы во все периоды онтогенеза (10,7% – 15,2 %).

Характеристика генофонда трех семейств животных скороспелой мясной породы свиней по накоплению свинца в скелетной мускулатуре, легких и щетине свидетельствует об определенных различиях между ними (таблица 2). Так, у свиней, полученных от маток семейства Северянки, в скелетной мускулатуре концентрация свинца была в 1,4 раза меньше, чем у животных из семейства Снегурки ( $P < 0,05$ ).

Таблица 1

Живая масса и среднесуточный прирост молодняка от 21 суток до 2 месяцев

Показатель	$\bar{x} \pm S \bar{x}$	$\sigma \pm S \sigma$	$C_v \pm S C_v$	Lim
Живая масса в 21 сутки, кг	6,50±0,23	0,99±0,16	15,2±2,5	5-9
Живая масса в 2 мес, кг	19,70±0,50	2,11±0,35	10,7±1,8	16-25
Среднесуточный прирост, г	339±9,63	40,86±6,81	12,0±2,0	231-410

Таблица 2

Влияние генофонда семейств на содержание свинца в некоторых органах и тканях свиней, мг/кг

Родоначальница семейства	Орган, ткань	$\bar{x} \pm S \bar{x}$	$\sigma \pm S \sigma$	$C_v \pm S C_v$
Северянка	Скелетная мускулатура	0,52±0,04	0,07±0,03	13,5±5,5
Снегурка		0,73±0,07	0,23±0,05	31,5±7,0
Синица		0,69±0,12	0,21±0,08	30,4±12,4
Северянка	Легкие	0,97±0,06	0,10±0,04	10,3±4,2
Снегурка		0,71±0,05	0,16±0,04	22,5±5,0
Синица		0,57±0,16	0,28±0,11	49,1±20,0
Северянка	Щетина	0,26±0,07	0,12±0,05	46,1±18,8
Снегурка		0,17±0,02	0,07±0,03	41,2±8,8
Синица		0,17±0,02	0,03±0,01	17,6±7,2

Наибольшее содержание данного металла в легких было у животных семейства Северянки, которое было на 0,26 мг/кг больше по сравнению с семейством Снегурки ( $P < 0,01$ ) и на 0,40 мг/кг больше, чем у семейства Синицы ( $P < 0,05$ ). Сила влияния генофонда семейства на изменчивость содержания свинца в легких свиней составила 42,1% ( $P < 0,05$ ).

Резистентность и накопление свинца в разных органах и тканях организма, видимо, обусловлена разными генетическими системами, что обусловлено их биохимическими и физиологическими особенностями, в том числе, в районах антропогенного загрязнения.

Необходимо отметить, что содержание свинца в скелетной мускулатуре у животных семейства Северянки и в легких – у свиней семейства Синицы соответствовало верхним границам ПДК (соответственно 0,5 и 0,6 мг/кг. В остальных вариантах наблюдалось превышение ПДК по содержанию свинца 1,18-1,61 раза в хозяйстве, граничащем с крупным мегаполисом. Аккумуляция свинца в исследованных органах зависит от генетических особенностей отдельных животных, которые проявляются и в меж-

семейной дифференциации по устойчивости к накоплению данного металла.

Не выявлено достоверных различий между семействами по концентрации металла в щетине свиней.

Животные, полученные от свиноматок из семейства Северянки, имели наименьшую изменчивость по содержанию свинца в скелетной мускулатуре и легких по сравнению с другими группами. Коэффициент корреляции соответственно был меньше на 16,9-18,0 и 12,2-38,8%. Наоборот среднеквадратическое отклонение и коэффициент вариации содержания металла в щетине были наименьшими у свиней из семейства Синицы.

#### Выводы

В одних и тех же условиях среды выявлено влияние генофонда семейств скороспелой мясной породы свиней по аккумуляции свинца в скелетной мускулатуре и легких. Это свидетельствует о наследственной обусловленности аккумуляции металла в этой ткани и органе. Поэтому путем селекции на данный признак возможно добиться снижения накопления экотоксиканта в мышечной ткани, с целью получения экологически безопасной продукции

#### Библиографический список

- Боев, В.М. Химические канцерогены среды обитания и злокачественные новообразования / В.М. Боев, В.Ф. Куксанов, В.В. Быстрых. – М., 2002.
- Кашин, А.С. Антропогенно-экологические органопатологии молодняка животных. Профилактика и терапия. – Барнаул, 2002.
- Санитарные правила и нормы. СанПиН 2.3.2.560-96. Гигиенические требования к качеству и безопасности продовольственного сырья и пищевых продуктов. – М., 1992.
- Fowler, V.A. Molecular and cell biology of lead / V.A. Fowler // Cellular and molecular biology of metals. – Bosa Rosa, 2010.
- Нарожных, К.Н. Содержание кадмия в некоторых органах и ткани бычков геррефордской породы / К.Н. Нарожных, Ю.В. Ефанова, О.С. Короткевич // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4(35).
- Короткевич, О.С. Биохимические, гематологические параметры в аккумуляции тяжелых металлов в органах и тканях свиней скороспелой мясной породы / О.С. Короткевич, О.А. Желтикова, В.Л. Петухов // Докл. Рос. акад. с.-х. наук. – 2009. – № 4.
- Petukhova, T.V. Content of heavy metals in the muscle tissue of cattle / T.V. Petukhova // 16th International conference on Heavy Metals in the Environment 23-27 September 2012.- Rome (Italy)- E3S Web of Conference 1, 15002 (2013).
- Стрижкова, М.В. Содержание свинца в органах и тканях бычков черно-пестрой породы/ М.В. Стрижкова, О.С. Короткевич, Т.В. Петухова // Главный зоотехник. – 2011. – № 6.
- Петухов, В.Л. Содержание тяжелых металлов в мышцах судака / В.Л. Петухов, И.С. Миллер, О.С. Короткевич // Вестник НГАУ. – 2012. – № 2.
- Dukhanin, I.A. Heavy metals accumulation in liver and kidneys of pigs / I.A. Dukhanin, S.A. Patrashkov, V.L. Petukhov, E.V. Batenyova, E.V. Kamalidinov // XIII International Conference on Heavy Metals in the Environment (ICHET) – Rio de Janeiro, 2005.
- Дмитриев, Н.Г. Породное преобразование молочного скота. – М., 1990.
- Петухов, В.Л. Генетическая структура кемеровской и крупной белой пород свиней по системам групп крови / В.Л. Петухов, А.И. Желтиков, В.В. Гарт [и др.] // Сельскохозяйственная биология. – 2004. – № 2.
- Ильин, В.В. Изучение некоторых продуктивных и биологических особенностей красного степного скота Алтайского края / В.В. Ильин, А.И. Желтиков, О.С. Короткевич // Достижения науки и техники АПК. – 2012. – № 2.
- Васильева, Л.А. Биометрия. – Новосибирск, 1999.

## Bibliography

1. Boev, V.M. Khimicheskie kancerogenih sredih obitaniya i zlokachestvennihe novoobrazovaniya / V.M. Boev, V.F. Kuksanov, V.V. Bihstrihkh. – M., 2002.
2. Kashin, A.S. Antropogenno-ekologicheskie organopatologii molodnyaka zhivotnihkh. Profilaktika i terapiya. – Barnaul, 2002.
3. Sanitarniye pravila i normih. SaiPiN 2.3.2.560-96. Gigienicheskie trebovaniya k kachestvu i bezopasnosti prodovoljstvennogo sihrjya i pithevihkh produktov. – M., 1992.
4. Fowler, B.A. Molecular and cell biology of lead / B.A. Fowler // Cellular and molecular biology of metals. – Bosa Rosa, 2010.
5. Narozhnikh, K.N. Soderzhanie kadmiya v nekotirihkh organakh i tkani bihchkov gerefordskoy porodih / K.N. Narozhnikh, Yu.V. Efanova, O.S. Korotkevich // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2012. – № 4(35).
6. Korotkevich, O.S. Biokhimicheskie, gematologicheskie parametrov v akumulyatsii tyazhelihkh metallov v organakh i tkanyakh sviney skorospeloy myasnoy porodih / O.S. Korotkevich, O.A. Zheltikova, V.L. Petukhov // Dokl. Ros. akad. s.-kh. nauk. – 2009. – № 4.
7. Petukhova, T.V. Content of heavy metals in the muscle tissue of cattle / T.V. Petukhova // 16th International conference on Heavy Metals in the Environment 23-27 September 2012.- Rome (Italy)- E3S Web of Conference 1, 15002 (2013).
8. Strizhkova, M.V. Soderzhanie svinca v organakh i tkanyakh bihchkov cherno-pestroy porodih/ M.V. Strizhkova, O.S. Korotkevich, T.V. Petukhova // Glavniy zootekhnik. – 2011. – № 6.
9. Petukhov, V.L. Soderzhanie tyazhelihkh metallov v mihschakh sudaka / V.L. Petukhov, I.S. Miller, O.S. Korotkevich // Vestnik NGAU. – 2012. – № 2.
10. Dukhanin, I.A. Heavy metals accumulation in liver and kidneys of pigs / I.A. Dukhanin, S.A. Patrashkov, V.L. Petukhov, E.V. Batenyova, E.V. Kamaldinov // XIII International Conference on Heavy Metals in the Environment (ICHET) – Rio de Janerio, 2005.
11. Dmitriev, N.G. Porodnoe preobrazovanie molochnogo skota. – M., 1990.
12. Petukhov, V.L. Geneticheskaya struktura kemerovskoy i krupnoy beloy porod sviney po sistemam grupp krovi / V.L. Petukhov, A.I. Zheltikov, V.V. Gart [i dr.] // Seljskokhozyaystvennaya biologiya. – 2004. – № 2.
13. Iljin, V.V. Izuchenie nekotirihkh produktivnihkh i biologicheskikh osobennostey krasnogo stepnogo skota Altajjskogo kraya / V.V. Iljin, A.I. Zheltikov, O.S. Korotkevich // Dostizheniya nauki i tekhniki APK. – 2012. – № 2.
14. Vasiljeva, L.A. Biometriya. – Novosibirsk, 1999.

*Статья поступила в редакцию 01.08.13*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	2		
<b><u>ФИЛОЛОГИЯ</u></b>			
<b>Н.А. Гузь</b> РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ В РОМАНАХ И.А. ГОНЧАРОВА .....	3	<b>А.Н. Белошапкин</b> ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ТЕКСТАХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ЖАНРОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕСС-РЕЛИЗОВ ГУ МЧС РОССИИ ПО ХАКАСИИ) .....	43
<b>Т.Ф. Извекова</b> СЕМАНТИКА ОППОЗИЦИИ «СМЕРТЬ – РОЖДЕНИЕ» В АЛТАЙСКОМ ФОЛЬК- ЛОРЕ .....	6	<b>И.Г. Казачук</b> ВАРИАТИВНОЕ БЕСПРЕДЛОЖНО- ПРЕДЛОЖНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРО- ЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ .....	45
<b>Л.А. Литвинова</b> ОПЫТ ФОРМАЛИЗАЦИИ СТЕПЕНИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ ЛЕКСЕМ В СИНОНИМИЧЕСКОМ РЯДУ (НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМИЧЕСКО- ГО РЯДА «VILLAGE» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ) .....	8	<b>Мадаени Али, Мостафави Геро Хусейн</b> ГЕНДЕР АДРЕСАНТА В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ .....	47
<b>М.М. Уружбекова</b> НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО И РУССКО- ГО ЯЗЫКОВ .....	13	<b>И.В. Савельева</b> ТЕКСТОВЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ПОРОЖДЕНИИ ИНТЕРНЕТ КОММЕН- ТАРИЕВ: ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕС- КИЙ АСПЕКТ .....	50
<b>А.А. Шмаков</b> КОММУНИКАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВА- НИЕ КАК МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ БЫТИЯ ТЕКСТА С ОБРАЩЕНИЕМ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ .....	15	<b>А.М. Чепасова</b> МЕСТОИМЕНИЕ СЕБЯ В ГЛАГОЛЬНОМ СЛОВСОЧЕТАНИИ – ЧЛЕН СИНТАК- СИЧЕСКОГО РЯДА .....	53
<b>А.Б. Кызы Джалилова</b> КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В МУХАДСКОМ И ХНОВСКОМ ДИАЛЕКТАХ РУТУЛЬС- КОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ .....	18	<b>М.В. Бец</b> ВЫЯВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ К НОВОСТЯМ .....	55
<b>Д.Н. Жаткин, А.А.Рябова</b> ОЧЕРК С.Ф. УВАРОВА «МАРЛО, ОДИН ИЗ ПРЕДШЕСТВЕННИКОВ ШЕКСПИ- РА» (1859) КАК ПЕРВЫЙ ОПЫТ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА АНГЛИЙСКОГО ДРАМАТУРГА В РОССИИ .....	20	<b>Н.П. Зыбина</b> ЯВЛЕНИЕ АГНОНИМИИ В ЛЕКСИКО- НЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: ЭКСПЕ- РИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ .....	57
<b>О.Н. Иванищева</b> РОДНОЙ ЯЗЫК КАК УСЛОВИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКА- ЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НАСЕЛЕНИЯ МУРМАНСКОЙ ОБЛАСТИ) .....	22	<b>А.С. Толчян</b> «ГАМЛЕТ» ШЕКСПИРА И «ТРАГЕДИЯ МЕСТИ» .....	59
<b>Н.В. Лаврентьева</b> РЕЦЕПЦИЯ ОБРАЗА ФАУСТА В ТВОРЧЕСТВЕ Б.ПАСТЕРНАКА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯ- ТИЯ «НЕМЕЦКОГО ТЕКСТА» .....	25	<b>Н.С. Серээдар</b> МОДЕЛЬ СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРОСТЫХ ПРЕДЛО- ЖЕНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ .....	61
<b>Н.В. Малышева</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАЛ- ЛЕЛИ ЯКУТСКОГО И УЙГУРСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСНОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ НАЗВАНИЯ ЖИЛИЩ, ПРЕДМЕТОВ БЫТА, ОРУДИЙ ТРУДА, ОДЕЖДЫ И ПИЩИ) .....	28	<b>А.Н. Смолина, Н.О. Валанчус</b> ЖАНР ДУХОВНОЙ БЕСЕДЫ С ЧИТАТЕЛЕМ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ .....	63
<b>Н.А. Оросина</b> СКАЗИТЕЛЬСКАЯ «ШКОЛА» В СИСТЕМЕ ЭПИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ НАРОДА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ .....	32	<b>А.О. Топоева</b> СТРАТЕГИИ АССОЦИИРОВАНИЯ АНТОНИМИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬ- НЫХ В РУССКОЙ И ХАКАССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ .....	68
<b>Т.Г. Варченко, Л.А. Рачковская</b> К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕС- КОМ АППАРАТЕ И СТАНОВЛЕНИИ КРЫЛАТОЛОГИИ КАК САМОСТОЯ- ТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ .....	34	<b>М.А. Аверина</b> АНАЛИТИЗМ – ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-СОЮЗОВ .....	71
<b>И.В. Грекова</b> ЖИЗНЕОПИСАНИЕ СВЯТОГО: ПРО- БЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЖАНРА .....	37	<b>Е.А. Гаршина</b> ПАМЯТЬ КАК ВЕДУЩАЯ АКСИОЛОГЕ- МА РОМАНА-ВОСПОМИНАНИЯ «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА» И.А. БУНИНА .....	72
<b>Е.М. Александрова</b> ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКО- ВОЙ ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНТРОПОНИМОВ .....	39	<b><u>ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ</u></b>	
		<b>Р.М. Абдулгалимов</b> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТ- НОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНС- КОГО ПРОФИЛЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНО- СТИ .....	77
		<b>А.Д. Федотова</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА .....	79
		<b>Н.В. Бурова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИЙ КУЛЬТУРЫ ДОНСКИХ КАЗАКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ .....	82
		<b>В.П. Лукьяненко, Р.А. Воликов</b> БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДАРНЫХ ДВИЖЕНИЙ БОКСЕРОВ .....	85
		<b>И.Е. Гайдукова</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОИСКОВЫХ ГРУПП МОЛОДЕЖИ .....	86
		<b>Л.А. Кочерова</b> ПРОБЛЕМНО-ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕН- НИХ ДЕЛ .....	88
		<b>Т.А. Кузьмина, И.Н. Семенова</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТьюТОРСКИХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИ- ЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ .....	90
		<b>А.Б. Кузьмина, О.В. Соловьева</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛО- ГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	93
		<b>С.Н. Мартусенко</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИ- ОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....	94
		<b>А.Р. Масалимова</b> КОРПОРАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА НАСТАВНИКОВ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ПОДХОДЫ .....	96
		<b>Г.В. Мерхелевич</b> СУЩНОСТЬ ПРИНЦИПА ОБЕСПЕЧЕ- НИЯ ЛИЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ .....	99
		<b>Е.В. Смотрова</b> ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОРИЕНТИР В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И ОБРАЗОВАНИЯ .....	100
		<b>О.А. Цепко, Н.Л. Иванова</b> ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ ПОГОДЫ НА ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СТУДЕН- ТОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ .....	103
		<b>Е.В. Черкесова</b> О СУЩНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И МУЗЕЯ В СОЦИАЛЬНО- ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЯХ .....	106
		<b>А.Г. Бобкова, В.В. Коваль</b> ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕЙ К ОТЦОВСТВУ .....	108
		<b>Е.С. Ларина, В.В. Коваль</b> СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗРЕНИЕМ .....	110
		<b>И.Ю. Радионова, В.В. Коваль</b> ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ КОНФОРМ- НОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	111
		<b>Е.П. Пескова, Т.В. Алексеева, В.В. Коваль</b>	

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ..... 113	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ..... 151	ПРОФЕССИЙ ..... 183
<b>В.С. Чернявская, А.В. Судоргина</b> СТРАТЕГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ДИЗАЙНЕРА ..... 115	<b>А.А. Цакоев</b> ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ..... 152	<b>О.А. Захарова, Г.В. Ахметжанова</b> ПРИНЦИПЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ КОРПОРАТИВНО-АКАДЕМИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА (КАП) ..... 187
<b>Р.Р. Алиева</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ..... 117	<b>Н.А. Бологова</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ..... 154	<b>А.Р. Лукинова, Е.А. Гришина</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУГГЕСТИВНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.. 189
<b>Н.В. Андриевских</b> ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ..... 120	<b>И.К. Дракина</b> ТРЕБОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ УМЕНИЯМ СТУДЕНТОВ ..... 156	<b>В.Г. Мальцев</b> ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В МЕСТНЫЕ ЛОКАЛЬНЫЕ СЕТИ ЕДИНОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. НОРИЛЬСКА ..... 192
<b>Д.Н. Васильева</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗОНЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ЦЕЛЬ, СТРУКТУРА, ПРИНЦИПЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ..... 123	<b>Е.Н. Кухарчик, Е.В. Федосенко</b> ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ РОССИИ И ИСПАНИИ..158	<b>Т.И. Назаренко</b> К ВОПРОСУ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ..... 195
<b>Т.Г. Везиров</b> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДВУЗА ..... 126	<b>И.Ю. Лисенкова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ МАЛОГО БИЗНЕСА В СФЕРЕ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА ..... 162	<b>Е.С. Склюева</b> САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 196
<b>А.В. Вороненко</b> ПРОФИЛИ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПОКАЗАТЕЛИ ИХ ГОТОВНОСТИ К РЕГУЛИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ТРАНСФЕРА ТЕХНОЛОГИЙ ..... 128	<b>В.Я. Никитин</b> АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 164	<b>Ю.В. Сорокопуд</b> НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ ..... 198
<b>В.И. Горояая, Е.Н. Ермишкина, Н.Ф. Петрова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ..... 131	<b>М.Б. Синяговская</b> МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОПЕНГАГЕНСКОГО ПРОЦЕССА И СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 166	<b>Ю.В. Толбатова</b> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ..... 200
<b>Е.В. Григорьева</b> НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 134	<b>М.А. Харлов</b> РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА МАЛОГО ГОРОДА ..... 169	<b>В.П. Шибеев, Л.М. Шибеева</b> СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ УСПЕШАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ..... 202
<b>Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ХАРИЗМАТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ...137	<b>С.Б. Перевозкин, Ю.М. Перевозкина, Н.В. Дмитриева, Н.А. Самойлик</b> РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ «МНОГОМЕРНАЯ ОЦЕНКА СТРАХА» ..... 172	<b>В.П. Исеев</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ..... 203
<b>Ю.А. Егорова</b> ПРОБЛЕМА СОГЛАСОВАНИЯ ЦЕЛЕЙ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДХОДЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ ..... 141	<b>В.С. Шаромова</b> ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ . 177	<b>Л.А. Польщикова</b> ОБОГАЩЕНИЕ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИДЕЯМИ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА ..... 206
<b>Л.С. Зникина, Е.М. Рожнева</b> ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 145	<b>Л.Р. Белобородова, Н.С. Белобородова</b> ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 179	<b>О.А. Тимофеева</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ ..... 209
<b>Л.В. Осипа</b> ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «РЕШЕНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ» . 149	<b>Н.В. Буравцова, В.И. Коваленко</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ..... 181	<b>О.А. Угрюмова</b> КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ ..... 212
<b>Ф.Н. Алипханова, Р.Ш. Садыханова</b> КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ	<b>Е.Ю. Бычкова</b> СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РЕМЕСЛЕННЫХ	<b>С.А. Щелоков</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ..... 213
		<b>А.И. Юдина</b> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ: ОТ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ К СОВРЕМЕННОМУ СОСТОЯНИЮ ..... 215
		<b>А.И. Юдина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СФЕРЕ ДОСУГА ..... 218

<b>Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСХОДНЫЕ ПОЗИЦИИ СОЗДАНИЯ СКРИНИНГОВОЙ ДИАГНОСТИКИ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ САМОРАЗРУШАЮЩЕГО И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ 220	<b>А.В. Романова</b> МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРОФИ- ЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИ- КОВ ..... 260	XX СТОЛЕТИЙ ..... 291
<b>Л.В. Зубова, А.А. Харьковская</b> К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРЕС- СОУСТОЙЧИВОСТИ И СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ..... 223	<b>Н.Л. Слугина, Е.Ю. Сидорова</b> АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОПРОСА ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ..... 262	<b>Б.У. Итемгенова</b> ТРАДИЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ ПАВЛОДАРА ..... 292
<b>С.В. Басков</b> ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ К ИНФОРМАЦИОННО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ ..... 229	<b>В.В. Базелюк</b> РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГО- ТОВКИ ..... 265	<b>А.И. Раимбергенов</b> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЖИЗНЬ ГОРОДА АКТОБЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН ..... 294
<b>В.В. Дудко</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬ- НОСТЬ КАК КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ..... 232	<b>Е.В. Лопуга</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ИНДИ- ВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ..... 267	<b>М.Г. Филиппова</b> ТИПОГРАФИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ ..... 296
<b>Е.Р. Зинкевич, О.С. Кульбах</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ ..... 234	<b>Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова</b> КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ФАКУЛЬТЕТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА ..... 269	<b>О.Н. Харсенюк</b> СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ КУЗБАССКОГО ДЖАЗА: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ... 299
<b>Н.Р. Кондратенко</b> ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА У НАЧИНАЮЩЕГО ВОКА- ЛИСТА ..... 237	<b>Т.В. Улитенко</b> К ПРОБЛЕМЕ СЛОЖНОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ ..... 272	<b>Л.И. Нехведович</b> ЖАНР КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ ..... 302
<b>М.А. Костенко, Н.Б. Костенко</b> СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПЕРСОНАЛА СЛУЖБЫ ДЕТСКОГО ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ ..... 240	<b>Н.А. Фролова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ ..... 274	<b>КУЛЬТУРОЛОГИЯ</b>
<b>В.В. Мазелис, А.Л. Мазелис,</b> <b>В.С. Черняевская</b> ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В ДИАГНОСТИКЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ВРАЧА И БОЛЬНОГО ..... 242	<b>М.А. Мазур</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ..... 276	<b>И.З. Алиева</b> О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ АСПЕКТАХ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПО ЭКОЛОГИИ ..... 305
<b>Н.С. Фирсова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙ- СТВИЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕ- НИИ РАССКАЗА ..... 245	<b>Е.В. Майстренко,</b> <b>В.И. Майстренко,</b> <b>А.Ф. Берестовая</b> ВЫРАЖЕННОСТЬ СИМПТОМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ДОМИНАНТНОСТИ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА УЧИТЕЛЕЙ ЮГРЫ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ ..... 281	<b>С.В. Сосненко, Э.Ф. Садыкова,</b> <b>М.Г. Ваганов</b> ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ФОРМЫ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ ..... 307
<b>С.А. Баширова</b> СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТА- НИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА ..... 247	<b>ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ</b>	<b>А.В. Скопина, Вэй Хунбо</b> РОЛЬ ПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ ЭВЕНКОВ НА СЕВЕРЕ КИТАЯ ..... 309
<b>О.А. Долматова</b> ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ МАТЕ- РИНСТВА У ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУР- НОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 249	<b>С.Ш. Байжанова</b> МИР ОБРАЗОВ ПАВЛОДАРСКОГО ФОТОХУДОЖНИКА ЕДЫГЕ НИЯЗОВА ..... 283	<b>Л.Ю. Егле</b> ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО БЫТОВАНИЯ ДУХОВНЫХ СТИХОВ НА ТЕРРИТОРИИ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ ..... 312
<b>К.В. Петрачков</b> ВОЕННАЯ СТРОЕВАЯ ПЕСНЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЖАНР ..... 251	<b>М.П. Попандопуло</b> У ИСТОКОВ ХУДОЖЕСТВЕННО- МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПАВЛО- ДАРСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ ..... 284	<b>Ю.Ю. Сугрובה</b> СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОБЪЕКТИ- ВАЦИИ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА ... 314
<b>А.В. Шперлинь</b> ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ДОХОДА И ОТНОШЕНИЯ К ДЕНЬГАМ НА ВЫРАЖЕННОСТЬ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ..... 255	<b>С.А. Прохоров</b> ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ВОПЛОЩЕНИЯ ДЕКОРАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЖИВОПИ- СИ, ВЫПОЛНЕННЫХ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-АРХИТЕКТУР- НОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ..... 286	<b>Н.В. Кузнецова</b> «ТВОРЧЕСКОЕ МЕНЬШИНСТВО» И ЕГО РОЛЬ В КУЛЬТУРЕ ..... 316
<b>Е.В. Романов</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КУРСЕ БИОЛОГИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ДЛЯ РАДИАЦИОННО-НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ..... 257	<b>Л.Н. Турлюн</b> ТВОРЧЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ХУДОЖНИКОВ ..... 288	<b>ИСТОРИЯ</b>
	<b>С.М. Будкеев</b> ОРГАННАЯ КУЛЬТУРА ЕВРОПЫ В КАРТИНАХ МИРА XVII –	<b>Е.В. Гордон</b> ИЗ ИСТОРИИ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ НА АЛТАЕ: РЕЙД ОТРЯДА ПЕТРА СУХОВА ..... 320
		<b>Н.С. Модоров, Р.В. Мезенцев,</b> <b>И.Н. Рыжков</b> ОСВОЕНИЕ РУССКИМ КРЕСТЬЯН- СТВОМ ПРЕДГОРНОГО АЛТАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.В. (НА ПРИМЕРЕ С. КУЯГАН) ..... 323
		<b>И.В. Куприянова</b> СТАРООБРЯДЧЕСКАЯ СЕМЬЯ: РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРНАЯ ДОМИ- НАНТА ..... 326
		<b>ЮРИСПРУДЕНЦИЯ</b>
		<b>А.И. Кольченко</b> СИСТЕМА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВА- НИЯ В СФЕРЕ ЭНЕРГЕТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ..... 331
		<b>А.В. Майоров</b> СООТНОШЕНИЕ УРОВНЯ БЕЗОПАС-

НОСТИ И ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ ..... 334	<b>С.В. Бородулина</b> СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАН- СТВЕ ..... 374	<b>В.Н. Сарапулов, А.Н. Светличный, И.А. Хахаев</b> ПОДГОТОВКА ИСХОДНОЙ ИНФОРМА- ЦИИ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ РАСЧЕТОВ: ПОЛЕЙ ГЛУБИНЫ МОРЯ, АТМОСФЕР- НЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ, ТЕРМОГИДРО- ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ОТКРЫТЫХ ГРАНИЦАХ ОХОТСКО- ГО МОРЯ ..... 419
<b>О.Г. Яткевич</b> К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТЕ ОКАЗАНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННОЙ ЮРИДИЧЕС- КОЙ ПОМОЩИ ..... 336	<b>С.Д. Бортников, В.В. Халев</b> ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДНОСТИ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПЕРЕХОДНЫЕ ПЕРИОДЫ В СУЩЕ- СТВОВАНИИ ОБЩЕСТВА ..... 376	<b>О.Ю. Гаценко, В.Н. Сарапулов, И.А. Хахаев</b> АДАПТАЦИЯ ГИДРОДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЦИРКУЛЯЦИИ ВОДЫ И ЛЬДА К УСЛОВИЯМ ОХОТСКОГО МОРЯ ..... 426
<b><u>ЭКОНОМИКА</u></b>		
<b>Р.Т. Адарина</b> ТЕНДЕНЦИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОСНОВНЫХ ФОНДОВ И ИНВЕСТИРО- ВАНИИ РЕСУРСОНАБЖАЮЩИХ ПОДОТРАСЛЕЙ КОММУНАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ..... 339	<b>И.А. Грешилова</b> ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ НЕПРЕ- РЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕК- СТЕ УНИВЕРСАЛИЙ ВОЗРАСТА .... 379	<b>О.А. Зайко, Т.В. Коновалова</b> ВЛИЯНИЕ ГЕНОФОНДА СЕМЕЙСТВ СКОРОСПЕЛОЙ МЯСНОЙ ПОРОДЫ НА АККУМУЛЯЦИЮ СВИНЦА В НЕКОТОРЫХ ОРГАНАХ И ТКАНЯХ СВИНЕЙ ..... 432
<b>Р.Т. Адарина, Э.Б. Сарбашев</b> ДИВЕРСИФИКАЦИЯ СЕЛЬСКОЙ ЭКОНОМИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ ..... 343	<b>В.П. Дик</b> КАТЕГОРИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ НАУЧНО-ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ ..... 382	ИНФОРМАЦИЯ ..... 443
<b>Т.В. Летаева</b> ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНЫХ ИНВЕСТИ- ЦИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КОРПОРА- ЦИИ «РОСАТОМ» ..... 346	<b>Э.М. Думнова</b> ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЧИВОСТИ СОЦИ- ОГРУППОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕ- МЕННОГО МИРА ..... 384	
<b>Е.А. Попова</b> О НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ВУЗА) .... 348	<b>Р.В. Каланчин</b> РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИРОД- НЫХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РИТМОВ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ПРОГНОЗИРО- ВАНИИ ..... 386	
<b>Д.В. Федулов</b> ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ..... 351	<b>И.Н. Каланчина, Т.А. Артамонова</b> КАКИМ ВИДИТСЯ ЧЕЛОВЕК БУДУЩЕ- ГО: О РАЗЛИЧНЫХ ОСНОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ФУТУРОЛОГИИ .. 388	
<b><u>МЕДИЦИНА</u></b>		
<b>Е.В. Соболяникова</b> ПРЕВЕНТИВНОЕ ВЫЯВЛЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НЕРВНО-МЫШЕЧНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ..... 354	<b>Ю.И. Орлов</b> ФИЛОСОФИЯ ХОЗЯЙСТВА КАК МИРОВОЗРЕНЧЕСКАЯ ОСНОВА ХОЗЯЙСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА ..... 391	
<b>А.Н. Ишеков, И.Г. Мосягин</b> ПОКАЗАТЕЛИ СТАБИЛОМЕТРИИ В ДИНАМИКЕ АРКТИЧЕСКОГО РЕЙСА ..... 356	<b>Н.П. Орлова</b> ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ И УЛЬТУРФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ ..... 393	
<b>Т.Г. Опенко, Ю.П. Никитин, Г.И. Симонова</b> ЛИПИДЫ, МАССА ТЕЛА, АРТЕРИАЛЬ- НОЕ ДАВЛЕНИЕ И РАК ..... 358	<b>Г.В. Рыбинцева</b> МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО БАРОК- КО В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЭПОХИ ..... 395	
<b>С.В. Пронин, М.Г. Чухрова, О.Л. Кунфурева, В.С. Пронин</b> СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТАЯ СИСТЕМА И ЛАТЕНТНОЕ ПОТРЕБЛЕНИЕ АЛКОГОЛЯ СРЕДИ ДЕКРЕТИРОВАН- НЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП ..... 362	<b>Л.К. Синцова, О.Л. Сытых</b> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИР- ОВАНИЯ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОСТИ. 399	
<b>М.И. Чепрасова</b> СИСТЕМА ГЕМОСТАЗА У БОЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕН- НЫМИ НЕВРОПАТИЯМИ ..... 366	<b><u>ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ</u></b>	
<b><u>ФИЛОСОФИЯ</u></b>		
<b>О.Г. Авилова, Т.В. Герасименко, Р.Ю. Наумов</b> ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ И ПРИЗНАКОВ ГОСУДАР- СТВА ..... 368	<b>А.В. Каримова</b> СОДЕРЖАНИЕ НИТРАТ-ИОНОВ В ПИТЬЕВЫХ ВОДАХ ВОСТОЧНО- КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ ..... 402	
<b>С.А. Ан, Е.И. Варова</b> БУДДИЗМ И БУДДИЙСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ ..... 370	<b>Д.А. Субботин</b> РОСТ И РАЗВИТИЕ МОЛОДНЯКА ОРЛОВСКОЙ РЫСИСТОЙ ПОРОДЫ ПРИ ВКЛЮЧЕНИИ В РАЦИОН ПЛЮ- ЩЕННОГО ОВСА ..... 405	
<b>Т.А. Артамонова, И.Н. Каланчина</b> ИДЕАЛ БУДУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ РУССКОЙ ФИЛОСО- ФИИ ..... 372	<b>Н.А. Мешков</b> ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИ- РОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ОНКОЛО- ГИЧЕСКОЙ СМЕРТНОСТИ ВЗРОСЛО- ГО НАСЕЛЕНИЯ Г. ТОМСКА ОТ ХАРАКТЕРА ПИТАНИЯ ..... 408	
	<b>П.А. Попов</b> К ЭКОЛОГИИ ЧИРА ИЗ ВОДОЕМОВ СУБАРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ СИБИРИ ..... 414	

ALPHABETICAL INDEX .....	2	<b>Beloshapkin A.N.</b> THE LANGUAGE PERSONALITY IN TEXTS OF INFORMATION GENRES (ON THE EXAMPLE OF PRESS RELEASES OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA ACROSS KHAKASSIA) .....	42	TRADITIONS OF CULTURE OF THE DON COSSACKS IN EDUCATIONAL SPHERE .....	82
<b>FILEOLOGY</b>		<b>Kazachuk I.G.</b> VARIATIVE NON-PREPOSITIONAL- PREPOSITIONAL GOVERNMENT OF PFRASEOLOGICAL UNITS .....	44	<b>Lukyanenko V.P., Volikov R.A.</b> BIOMECHANICAL FEATURES OF BOXERS' STRIKING ACTIONS .....	85
<b>Guzi N.A.</b> RHYTHMICAL ORGANIZATION IN NOVELS BY I.A. GONCHAROV .....	3	<b>Madayeni A., Mostafavi Gero H.</b> SPEAKER GENDER IN SPEECH ETIQUETTE .....	47	<b>Gaydukova I.E.</b> PSIKHOLOGO-PEDAGOGICHESKY FEATURES OF JOINT ACTIVITY OF SEARCH GROUPS OF YOUTH .....	86
<b>Izvekova T.F.</b> SEMANTICS OF THE OPPOSITION «DEATH – BIRTH» IN THE ALTAI FOLKLORE .....	6	<b>Savelyeva I.V.</b> TEXT STRATEGIES OF ONLINE COMMENTS GENERATION: LANGUAGE PERSONOLOGICAL ASPECT .....	50	<b>Kocherova L.A.</b> PROBLEM-TASK APPROACH IN THE SYSTEM OF INITIAL TRAINING OF EMPLOYEES OF BODIES OF INTERNAL AFFAIRS .....	88
<b>Litvinova L.A.</b> THE DEGREE OF SEMANTIC SIMILARITY IN A SYNONYMIC SEQUENCE AND ITS FORMALIZATION EXPERIENCE (BASED UPON THE INFORMATION OF THE «VILLAGE» LEXEME AND ITS SYNONYMIC SEQUENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE) .....	8	<b>Chepasova A.M.</b> PRONOUN «MYSELF» IN VERBAL COMBINATIONS AS A MEMBER OF SYNTACTIC LINE .....	53	<b>Kuzmina T.A., Semenova I.N.</b> THE RESEARCH OF POSSIBILITY OF FORMATION OF TUTOR'S ABILITIES OF PEDAGOGICAL EDUCATION BACHELORS IN THE COURSE OF TRAINING MATHEMATICS .....	90
<b>Uruzhbekova M.M.</b> NATIONAL FEATURES IN PAREMIYA OF THE DARGWA AND RUSSIAN LANGUAGES .....	13	<b>Bets M.V.</b> DETECTION OF LINGUALTURAL CHARACTERS OF NATIONAL LINGUISTIC PERSONALITY USING THE INTERNET COMMENTS TO NEWS ...	55	<b>Kuzmina A.B., Solovyeva O.V.</b> MODEL OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS .....	93
<b>Shmakov A.A.</b> COMMUNICATIVE MODELING AS A TECHNIQUE OF STUDYING OF BEING OF A TEXT WITH A FORM OF ADDRESS IN INTERNET-COMMUNICATION .....	15	<b>Zybina N.P.</b> THE PHENOMENON OF AGNONIM IN THE LEXICON LANGUAGE PERSONALITY: AN EXPERIMENTAL STADY .....	57	<b>Martusenko S.N.</b> FORMATION OF A PROFESSIONAL CULTURE OF THE POLICE IN CONDITIONS OF INITIAL TRAINING .....	94
<b>Dzhalilova A.B.</b> KIZI CATEGORY OF TIME IN MUKHAD AND KHNOV DIALECTS OF RUTUL LANGUAGE IN COMPARISON WITH ENGLISH LANGUAGE .....	18	<b>Topchyan A.S.</b> SHAKESPEARE'S HAMLET AND «REVENGE TRAGEDY» .....	59	<b>Masalimova A.P.</b> MENTORS' CORPORATIVE TRAINING: BASIC APPROACHES .....	96
<b>Zhatkin D.N., Ryabova A.A.</b> S.F.UVAROV'S ESSAY «MARLOWE, ONE OF SHAKESPEARE'S PREDECESSORS» (1859) AS THE FIRST STUDY OF THE ENGLISH DRAMATIST'S CREATIVE WORK IN RUSSIA .....	20	<b>Sereedar N.Ch.</b> THE MODEL OF A SUBJECT STATE IN ELEMENTARY SIMPLE SENTENCES IN THE TUVINIAN LANGUAGE .....	61	<b>Merkhelevich G.V.</b> PRINCIPLES AND WAYS OF ADDRESSING NON-PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL INTERESTS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROVIDING THE LANGUAGE TEACHING FOR MEDICAL UNIVERSITY PROFESSORS .....	99
<b>Ivanishcheva O.N.</b> MOTHER TONGUE AS A CONDITION OF ETHNIC IDENTITY (IN THE EXAMPLE OF MURMANSK REGION) .....	22	<b>Smolina A., Valanchus N.</b> THE GENRE OF SPIRITUAL CONVERSATION WITH READER IN MODERN RUSSIAN ORTHODOX INTERNET COMMUNICATION .....	63	<b>Smotrova E.V.</b> HUMAN VALUES AS A GUIDING LINE IN MODERNIZATION OF SOCIAL RELATIONSHIPS AND EDUCATION .....	100
<b>Lavrenteva N.V.</b> RECEPTION OF THE FAUST'S IMAGE IN THE BORIS PASTERNAK' WORKS IN THE CONTEXT OF THE PERCEPTION OF THE «GERMAN TEXT» .....	25	<b>Topoeva A.O.</b> THE ASSOCIATIVE STRATEGIES OF THE ANTONYMIC ADJECTIVES IN THE RUSSIAN AND KHAKASS LINGUOCULTURES .....	68	<b>Tsepko O.A., Ivanova N.L.</b> INFLUENCE OF WEATHER FACTORS ON STUDENTS' PSYCHOMOTOR ABILITIES IN THE CONDITIONS OF ENVIRONMENTAL EXTREMES .....	103
<b>Malysheva N.V.</b> LEXICAL AND SEMANTIC PARALLELS OF YAKUT AND UIGUR LANGUAGES (DENOMINATION OF HOUSES, HOUSEHOLD ITEMS, TOOLS, CLOTHING, FOOD) .....	28	<b>Averina M.A.</b> ANALYTISM – MAIN PRINCIPLE OF STRUCTURAL ORGANIZATION OF PHRASEOLOGISMS – CONJUNCTIONS .....	71	<b>Cherkesova E.V.</b> ABOUT THE NATURE OF INTERACTION BETWEEN THE SCHOOL AND THE MUSEUM IN THE SOCIAL PARTNERSHIP .....	106
<b>Orosina N.A.</b> «STORY-TELLING SCHOOL» IN THE SYSTEM OF EPIC TRADITIONS OF THE PEOPLE: TO PROBLEM STATEMENT .....	32	<b>Garshina E.A.</b> «MEMORY» AS THE MAIN AXIOLOGIC UNIT IN THE NOVEL «LIFE OF ARSENJEV» BY I.A. BUNIN .....	72	<b>Bobkova A.G., Koval V.V.</b> PROBLEMS OF READINESS OF YOUNG MEN FOR FATHERHOOD .....	108
<b>Varchenko T.G., Rachkovskaya L.A.</b> TO THE ISSUE OF TERMINOLOGICAL APPARATUS AND FORMATION OF CATCHWORDS SCIENCE AS A SPECIAL LINGUISTIC DISCIPLINE .....	34			<b>Larina E.S., Koval V.V.</b> SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH WEAK EYESIGHT .....	110
<b>Grekova I.V.</b> HAGIOGRAPHY: THE PROBLEM OF DETERMINATION OF GENRE .....	37			<b>Radionova I.Y., Koval V.V.</b> PROBLEM OF CORRECTION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S CONFORMAL BEHAVIOR .....	111
<b>Aleksandrova E.M.</b> THE SPECIFICS OF CREATING PUNS BASED ON PERSONAL NAMES .....	39			<b>Peskova E.P., Koval V.V., Alekseeva T.V.</b> MANIFESTATION OF EMPATHY ABILITIES IN ADOLESCENCE .....	113
		<b>Abdulgalimov R.M.</b> SPECIALIST MEDICAL PROFILE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY .....	77		
		<b>Fedotova A.D.</b> BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS PROJECTION: COMPETENCE-BASED MODEL OF GRADUATE. ....	79		
		<b>Burova N.V.</b> PEDAGOGICAL POTENTIAL OF			
		<b>PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY</b>			

<b>Chernjavskaja V.S., Sudorgina A.V.</b> STRATEGIC THINKING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEMAND DESIGNER ..... 115	<b>Bologova N.A.</b> THE MODEL OF REFLECTIVE POSITION OF THE MANAGEMENT STAFF OF THE PROCESS OF IMPROVEMENT OF QUALIFICATION ..... 154	LANGUAGE TEACHING OF THE TALENTED CHILDREN ..... 189
<b>Alieva R.R.</b> MODEL OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE FUTURE TEACHER TRAINING ..... 117	<b>Drakina I.K.</b> REQUIREMENTS OF A FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD TO PROFESSIONAL ABILITIES OF STUDENTS ..... 156	<b>Maltsev V.G.</b> EXPERIENCE INTEGRATING EDUCATIONAL RESOURCES IN LOCAL AREA NETWORKS EMO NORILSK ..... 192
<b>Andrievskih N.V.</b> HEURISTIC METHODS OF TEACHING PHYSICS AS COMPONENTS OF THE TECHNOLOGY OF SELF-DEVELOPMENT OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOL ..... 119	<b>Kukharchik E.N., Fedosenko E.V.</b> THE FEATURES OF THE MODELS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION TEACHERS IN SECONDARY SCHOOLS IN RUSSIA AND SPAIN ..... 158	<b>Nazarenko T.I.</b> TO THE QUESTION OF FAMILY EDUCATION IN FOREIGN BEHAVIOURAL PSYCHOLOGY ..... 195
<b>Vasilyeva D.N.</b> EDUCATIONAL INTERACTIVE ZONES IN THE SYSTEM OF CONTINUING ART EDUCATION: ESSENCE, PURPOSE, STRUCTURE, PRINCIPLES AND EDUCATIONAL FUNCTIONS ..... 123	<b>Lisenkova i.ju.</b> TEACHING TRAINING ISSUES FOR SMALL BUSINESSES IN THE AREA CLOTHING MANUFACTURE ..... 161	<b>Sklyueva E.S.</b> SELF-ESTEEM OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY ..... 196
<b>Vezirov T.G.</b> DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE MAGISTRACY IN CONDITIONS OF INFORMATION EDUCATION ENVIRONMENT PEDAGOGICAL UNIVERSITY ..... 126	<b>Nikitin V.Ja.</b> ACTUAL ASPECTS OF PROVIDING THE QUALITY ASSURANCE WHEN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING ..... 164	<b>Sorokopud Yu.V.</b> NEW REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF TEACHERS OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CURRENT REALITIES ..... 198
<b>Voronenko A.</b> PROFILES OF INNOVATIVE COMPETENCE OF LEADERS OF THE HIGHER EDUCATION AS INDICATORS OF THEIR READINESS TO REGULATE ACTIVITIES IN THE FIELD OF TRANSFER OF TECHNOLOGY ..... 128	<b>Sinyagovskaya M.B.</b> THE MECHANISM OF THE IMPLEMENTATION OF THE COPENHAGEN PROCESS AND CURRENT FEATURES IN THE DEVELOPMENT OF THE EUROPEAN SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION ..... 166	<b>Tolbatova J.V.</b> EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION AT STUDENTS OF COMPETENCE OF DEFINITION OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY ..... 200
<b>Gorovaya V.I., Ermishkina E.N., Petrova N.F.</b> TEACHER INTERACTION AS A MECHANISM FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS ..... 131	<b>Kharlov M.A.</b> REFLEXIVE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN A SMALL TOWN COLLEGE ..... 169	<b>Shibayev V.P., Shibayev L.M.</b> SYSTEM OF WORK ON INCREASE OF PROGRESS OF STUDENTS ..... 202
<b>Grigoryeva E.V.</b> SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL FOUNDATION TO FORM AND REALIZE THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN CONDITION OF EDUCATION INTERNATIONALIZATION ..... 134	<b>Perevozkin S.B., Perevozkina J.M., Dmitrieva N.V., Samojlik N.A.</b> WORKING OUT AND THE PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE TECHNIQUE «THE MULTIDIMENSIONAL ESTIMATION OF FEAR» ..... 172	<b>Isaev V.P.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES FUTURE PROFESSIONAL PROFILE OF SPECIALISTS SOCIONOMIC ..... 203
<b>Dmitrieva N.V., Buravtsova N.V.</b> PSYCHOLOGICAL CONCEPT OF CHARISMATIC PERSONALITIES ..... 137	<b>Sharomova V.S.</b> INFLUENCE OF PARENTS ON THE DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL SPHERE OF THE CHILD WITH SPEECH DISORDERS ..... 177	<b>Polshchikova L.A.</b> ENRICHMENT OF LEGAL EDUCATION OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE BY IDEAS OF THE NATURAL RIGHT ..... 206
<b>Egorova Y.A.</b> THE PROBLEM OF GOALS CONCORDANCE BY THE SUBJECTS OF EDUCATION AND APPROACHES TO ITS SOLUTION ..... 141	<b>Beloborodova L.R., Beloborodova N.S.</b> DECORATIVE AND APPLIED ART AS A MEANS OF FORMING NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE ..... 179	<b>Timofeeva O.A.</b> MODEL OF THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCE SOCIALIZATION OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES ..... 209
<b>Znikina L.S., Rozhneva E.M.</b> LINGVO-COMMUNICATIVE STRATEGIES OF STUDENTS' DIFFERENTIATED FOREIGN LANGUAGES TEACHING ..... 145	<b>Buravtsova N.V., Kovalenko V.I.</b> PSYCHOLOGICAL CAUSES OF DEVELOPMENT ORGANIZATION AND MANAGEMENT SKILLS FOR FUTURE MANAGERS ..... 181	<b>Ygrumova O.A.</b> CULTURE OF INTERNATIONAL DIALOGUE AMONG YOUTH ..... 212
<b>Osipa L.V.</b> FORMING ALGORITHMIC AWARENESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING ELECTIVE CORSE «SOLVING COMPUTATIONAL PROBLEMS WITH THE USE OF SOFTWARE TOOLS» ..... 149	<b>Bychkova E.Y.</b> STRUCTURE AND CONTENT OF THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS CRAFT TRADES ..... 183	<b>Schelokov S.A.</b> THE PROBLEM OF COMPETENCE OF EDUCATIONAL STUDIES IN MODERN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY ..... 213
<b>Aliphanova F.N., Sadyhanova R.S.</b> CRITERIA OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL QUALITIES OF MEDICAL STUDENTS ..... 150	<b>Zakharova O.A., Akhmetzhanova G.V.</b> THE PRINCIPLES OF NETWORK COOPERATION IN THE STRUCTURE OF CORPORATE AND ACADEMIC PARTNERSHIP ..... 187	<b>Yudina A.I.</b> FORMATION OF CULTURE OF A HEALTHY LIFESTYLE IN ASPECT OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS: FROM NATIONAL TRADITIONS TO A CURRENT STATE ..... 215
<b>Tsakoyev A.A.</b> FORMATION OF SPORTS CULTURE IDENTITY OF STUDENTS ..... 152	<b>Lukinova A.R., Grishina E.A.</b> THE SUGGESTIVE TEXTS RELIANCE IN THE PROCESS OF THE FOREIGN	<b>Yudina A.I.</b> PEDAGOGICAL MAINTINENCE OF TEEN-AGERS SOCIALIZATION IN THE SPHERE OF LEISURE ..... 218
		<b>Epanchintseva G.A., Kozlovskaja T.N.</b> INITIAL POSITION OF THE THEORY OF DIAGNOSIS OF EARLY DETECTION SCREENING OF SELF-DESTRUCTIVE AND SUICIDAL BEHAVIOR ..... 220
		<b>Zubova L.V., Kharkova A.A.</b> THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP STRESSOUS TYCHIVOSTI AND SUICIDAL SYMPTOMS IN ADOLESCENCE ..... 223

<b>Baskov S.V.</b> FORMATION AT STUDENTS OF ABILITY TO INFORMATION AND INFORMATIVE ACTIVITY WHEN TRAINING IN PHYSICS ..... 229	MANAGEMENT TRAINING OF FUTURE TEACHERS ..... 265	<b>CULTUROLOGY</b>
<b>Dudko V.V.</b> PEDAGOGICAL INTENTIONALITY AS COMPETENCE OF THE TEACHER ..... 232	<b>Lopuga E. V.</b> FORMING THE FISCAL ACTIVITYMMT'S ELEMENTS OF INDIVIDUAL TEACHER'S HEALTHY LIFESTYLE DURING ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION ..... 267	<b>Aliyeva I.Z.</b> ABOUT SCIENTIFIC RESEARCH ASPECTS OF THE BIBLIOGRAPHIC INFORMATION SYSTEM ON ECOLOGY ..... 305
<b>Zinkevich E.R., Koulbakh O.S.</b> THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF CONDUCTING THE TEST OF STUDENTS IN MEDICAL INSTITUTE ..... 234	<b>Tenjukova G.G., Khrisanova E.G.</b> CULTURAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER- MUSICIANS ..... 269	<b>Sosnenko S.V., Sadykova E.F., Vaganov M.G.</b> EVOLUTIONARY FORMS OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE ..... 307
<b>Kondratenko N.R.</b> ART-FIGURATIVE REPRESENTATIONS IN CONDITIONS OF FORMATION OF THE VOCAL APPARATUS FOR STARTERS VOCALIST ..... 237	<b>Ulitenko T.V.</b> THE PROBLEM COMPLEXITY OF A SUBJECTIVE PICTURE OF LIFE PATH OF PERSON ..... 272	<b>Wei Hongbo, Skopina A.V.</b> ROLE OF FOOD IN THE PROCESS OF EVENKS' IDENTITY FORMATION ON THE NORTHERN CHINA ..... 309
<b>Kostenko M.A., Kostenko N.B.</b> SPECIFICS OF THE MOTIVATIONAL ENVIRONMENT OF THE CHILDREN'S HOTLINE STAFF ..... 240	<b>Frolova N.A.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING HOME INDEPENDENT WORK OF STUDENTS- MUSICIANS ..... 274	<b>Egle L.U.</b> PECULIARITIES OF CONTEMPORARY REPRESENTATION OF SPIRITUAL VERSES IN THE KEMEROVO REGION ..... 312
<b>Mazelis V.V., Mazelis A.L. Chernjavskaja V.S.</b> FEEDBACK IN THE DIAGNOSIS OF STRUCTURE CONCEPTIONS OF DOCTOR AND PATIENT INTERRELATIONS ..... 242	<b>Mazur M.A.</b> FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE OF POLICE OFFICERS ..... 276	<b>Sugrobova Yu. Yu.</b> MODERN FORMS OF OBJECTIVIZATION OF CULTURAL CREATIVITY ..... 314
<b>Firsova N.S.</b> FORMATION OF FIFTH GRADERS' COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN LITERATURE CLASSES WHEN STUDING SHORT STORY .... 245	<b>Maystrenko E.V., Maystrenko V.I., Berestovaya A.F.</b> THE MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME AND THE DOMINANT HEMISPHERE OF THE BRAIN OF YUGRA TEACHERS WITH DIFFERENT LENGTH OF WORK ..... 280	<b>Kuznetsova N.V.</b> «CREATIVE MINORITY» AND ITS ROLE IN CULTURE ..... 316
<b>Bashirova S.A.</b> SOCIAL PROBLEMS OF EDUCATION OF CHILDREN – ORPHANS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE COMPANY ..... 247	<b>ARTS STADIES</b>	
<b>Dolmatova O.A.</b> EDUCATION VALUES MATERNITY THE ADOLESCENT GIRLS MEANS OF THE SOCIAL- CULTURAL ACTIVITY ..... 249	<b>Bayzhanova S.Sh.</b> WORLD OF IMAGES OF THE PAVLODAR PICTORIALIST EDYGE NIYAZOV ..... 283	<b>HISTORY</b>
<b>Petrachkov K.V.</b> MILITARY MARCHING SONG AS A SPECIFIC GENRE OF MUSIC ..... 251	<b>Popandopulo M.P.</b> AT SOURCES OF ART AND MUSICAL CULTURE OF THE PAVLODAR PRIIRTYSHJE ..... 284	<b>Gordon E.V.</b> HISTORY OF THE CIVIL WAR IN ALTAI REGION: PETER'S SUKHOVA REID SQUAD ..... 320
<b>Schperlin. A.B.</b> THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF INCOME AND THE RATIO OF MONEY ON THE SEVERITY OF BURNOUT .. 255	<b>Prokhorov S.A.</b> SUMMARY OF EXPERIENCE AVATAR PROPERTIES OF DECORATIVE PAINTING MADE BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGY IN ART AND ARCHITECTURAL DESIGN ..... 286	<b>Modorov N.S., Mezencev R.V., Ryzhkov I.N.</b> DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEASANTRY FOOTHILL ALTAI REGION DURING THE SECOND HALF XIX – THE BEGINNING XX OF THE CENTURY (FOR EXAMPLE VILLAGE KUYAGAN) ..... 323
<b>Romanov E.V.</b> PARTICULAR QUALITIES OF THE FORMATION OF TEACHING TECHNIQUES OF ACTUAL ISSUES OF RADIATION SAFETY IN HIGH SCHOOL BIOLOGY COURSE FOR RADIATION- DISADVANTAGED AREAS ..... 257	<b>Turlyun L.N.</b> CREATIVITY OF DOMESTIC AND FOREIGN COMPUTER ARTISTS ..... 288	<b>Kuprianova I.V.</b> OLD BELIEVER FAMILY: RELIGIOUS AND CULTURAL DOMINANCE ..... 326
<b>Romanova A.V.</b> PERFORMANCE'S MODEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PREVENTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S DEVIANT BEHAVIOR ..... 260	<b>Budkeev S.M.</b> EUROPEAN ORGAN'S CULTURE IN THE WORLD PICTURES OF XVII – XX CENTURYS ..... 291	<b>JURISPRUDENCE</b>
<b>Sugina N.L., Sidorova E.U.</b> AUTOMATE SURVEY THE VIEWS OF STAKEHOLDERS THE FORMATION OF THE GRADUATE COMPETENCE MODEL ..... 262	<b>Itemgenova B.U.</b> TRADITION IN CONTEMPORARY ART PAVLODAR ..... 292	<b>Kolchenko A.I.</b> SYSTEM LEGAL REGULATION IN THE SPHERE OF POWER INDUSTRY AT THE MODERN STAGE ..... 331
<b>Bazelyuk V.V.</b> SOLUTION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL PROBLEMS IN THE PROCESS OF CONFLICT	<b>Raimbergenov A.I.</b> ART LIFE OF THE CITY OF AKTOBE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN ..... 294	<b>Mayorov A.V.</b> VALUE FOR SECURITY LEVEL AND PERSONALITY VICTIMIZATION ..... 334
	<b>Philippova M.G.</b> TYPOGRAPHY AS PART OF AN INTERACTIVE ENVIRONMENT ..... 296	<b>Jatkevich O.G.</b> ON THE SUBJECT OF RENDERING QUALIFIED LEGAL ASSISTANCE .... 336
	<b>Harsenyuk O.N.</b> PAGES OF HISTORY KUZBASS JAZZ: DEVELOPMENT PROBLEMS ..... 299	<b>ECONOMICS</b>
	<b>Nekchvyadovich L.I.</b> GENRE AS A FUNDAMENTAL CATEGORY OF ART CRITICISM ..... 302	<b>Adarina R.T.</b> TRENDS OF USING OF FIXED ASSETS AND INVESTMENT OF PUBLIC UTILITIES ..... 339
		<b>Adarina R.T., Sarbashev E.B.</b> DIVERSIFICATION OF RURAL ECONOMY AS FACTOR DEVELOPMENTS OF RURAL TERRITORIES ..... 343
		<b>Letaeva T.V.</b> ASSESSMENT OF SOCIAL

INVESTMENTS OF THE STATE ATOMIC ENERGY CORPORATION ROSATOM ..... 346

**Popova E.A.**

ABOUT THE SCIENTIFIC ORGANIZATION OF WORK (ON THE EXAMPLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION CHAIR) ..... 348

**Fedulov D.V.**

TERRITORIAL MARKETING: SUPPOSITIONS AND DISTINCTIVE FEATURES OF EVOLUTION ..... 351

**MEDICINE**

**Sobol'nikova E.V.**

THE PREVENTIVE IDENTIFICATION AND CORRECTION OF CHILDREN WITH NEUROMUSCULAR DISEASE ..... 354

**Ishkov A.N., Mosyagin I.G.**

INDICES OF STABILOMETRY DURING ARCTIC VOYAGE ..... 355

**Openko T.G., Nikitin Yu.I., Simonova G.I.**

LIPIDS, BODY WEIGHT, BLOOD PRESSURE AND CANCER ..... 358

**Pronin S.V., Chukhrova M.G., Kunfureva O.L., Pronin V.S.**

CARDIO-VASCULAR SYSTEM AND LATENT DRINKING AMONG DECREE PROFESSIONAL GROUPS ..... 362

**Cheprasova M.I.**

HEMOSTATIC SYSTEM IN PATIENTS PROFESSIONALLY CAUSED NEUROPATHY ..... 366

**PHILOSOPHY**

**Avilova O.G., Gerasimenko T.V.**

**Naumov R.Yu.**

PROBLEM OF DEFINITION OF ESSENCE AND STATE SIGNS ..... 368

**An S.A., Varova E.I.**

BUDDHISM AND BUDDHIST ASSOCIATION IN MODERN CHINA. 370

**Artamonova T.A., Kalanchina I.N.**

THE IDEAL FUTURE HUMAN THROUGH THE LENS OF RUSSIAN PHILOSOPHY ..... 372

**Borodulina S.V.**

SOCIAL IDENTITY ON THE POST-SOVIET SPACE ..... 374

**Bortnikov S.D., Halev V.V.**

THE PROBLEM OF TRANSITIONALITY IN HUMANITIES EDUCATION AND TRANSITIONAL PERIODS IN EXISTING OF THE SOCIETY ..... 376

**Greshilova I.A.**

PHILOSOPHICAL REFLECTION OF CONTINUOUS EDUCATION IS IN CONTEXT OF UNIVERSALII OF AGE ..... 379

**Dick V.P.**

CATEGORY OF RESPONSIBILITY IN SYSTEM OF SCIENTIFIC AND PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE ..... 382

**Dumnova E.M.**

PROBLEM OF VARIABILITY OF SOTSIOGRUPPOVA OF MENTALITY OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE MODERN WORLD ..... 384

**Kalanchin R.V.**

VALUE OF INTERACTION OF NATURAL AND SOCIOCULTURAL RHYTHMS IN THE STATE FORECASTING .....386

**Kalanchina I.N., Artamonova T.A.**

WHAT THE FUTURE MANKIND SEEMS: ABOUT THE VARIOUS BASES OF MODERN FUTUROLOGY .....388

**Orlov Yu.I.**

ECONOMY PHILOSOPHY AS BASIS OF ECONOMIC AND ECONOMIC LIFE OF SOCIETY .....391

**Orlova N.P.**

EDUCATION AS THE PHENOMENON OF CULTURE AND ULTURFILOSOFSKY APPROACH TO EDUCATION .....393

**Rybintseva G.V.**

MUSICAL ART OF BAROQUE IN THE CONTEXT OF THE EPOCH OUTLOOK.....395

**Sintsova L.K., Sytykh O.L.**

PROBLEMS OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF NEW SOCIALITY.....399

**ECOLOGY.**

**ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT**

**Karimova A.V.**

THE CONTENT OF NITRATE IONS IN DRINKING WATER OF EAST KAZAKHSTAN REGION .....402

**Subbotin D.A.**

THE GROWTH AND DEVELOPMENT OF YOUNG ORLOV TROTTERS WHEN INCLUDED IN THE DIET ROLLED OATS .....405

**Meshkov N.A.**

EPIDEMIOLOGICAL MODELING OF CORRELATION BETWEEN CANCER MORTALITY AND DIET AMONG ADULT POPULATION OF TOMSK .....408

**Popov P.A.**

ECOLOGY OF THE COREGONUS NASUS FROM RIVERS AND LAKES OF THE SUBARCTIC REGION OF SIBERIA .....414

**Sarapulov V.N., Svetlichniy A.N., Khakhaev I.A.**

PREPARATION OF THE INITIAL INFORMATION FOR PERFORMANCE OF CALCULATIONS: FIELDS OF DEPTH OF THE SEA, ATMOSPHERIC INFLUENCES, HYDRODYNAMIC CHARACTERISTICS HARACTERISTICS ON THE OPEN BORDERS OF THE SEA .....419

**Gazenko O.Yu., Sarapulov V.N., Khakhaev I.A.**

HYDRODYNAMIC ANALOG OF WATER AND ICE CIRCULATION ADAPTATION ON CONDITION OF THE SEA OF OKHOTSK .....426

**Zaiko O.A., Konovalova T.V.**

THE INFLUENCE OF PRECOCIOUS MEAT BREED FAMILIES GENE POOL ON LEAD ACCUMULATION IN SOME ORGANS AND TISSUES OF PIGS .....432

THE INFORMATION FOR AUTORS .....443

## СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

## ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmir@mail.ru; 8-905-985-70-35
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **БОРТНИКОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

## МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrapt@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmirijana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р мед. ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]
- **КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

## ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru

## СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаурской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКИПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р. социологических наук, профессор, зав.каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)
- **АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО** – д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА** – д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

## ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

## ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологи, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: tra@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т<sub>ф</sub>: 8-913-211-72-37

## ЭКОЛОГИЯ

- **ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ХАСНУЛИН ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

## ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

## 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:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Искусствоведение»</li> <li>• «История»</li> <li>• «Культурология»</li> <li>• «Медицина»</li> <li>• «Педагогика»</li> <li>• «Психология»</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Социология»</li> <li>• «Филология»</li> <li>• «Философия»</li> <li>• «Экология»</li> <li>• «Экономика»</li> <li>• «Юриспруденция»</li> </ul> |
|--|--|

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 в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

**Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются.** В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате \*jpg.

**Рецензия** должна быть выслана обычной почтой. **Статья с рецензией и заявкой** отправляются электронной почтой (E-mail: [mnko@mail.ru](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

<p><b>биол.</b> – биологических наук</p> <p><b>геогр.</b> – географических наук</p> <p><b>гл. н.с.</b> – главный научный сотрудник</p> <p><b>дис.</b> – диссертация</p> <p><b>доц.</b> – доцент</p> <p><b>д-р.</b> – доктор</p> <p><b>журн.</b> – журнал</p> <p><b>зав. каф.</b> – заведующий кафедрой</p> <p><b>изд-во</b> – издательство</p> <p><b>ист.</b> – исторических</p> <p><b>канд.</b> – кандидат</p> <p><b>каф.</b> – кафедра</p> <p><b>мед. наук</b> – медицинских наук</p> <p><b>н.с.</b> – научный сотрудник</p>	<p><b>науч.</b> – научный</p> <p><b>пед. наук.</b> – педагогических наук</p> <p><b>проф.</b> – профессор</p> <p><b>психол. наук.</b> – психологических наук</p> <p><b>Р/д</b> – режим доступа</p> <p><b>ред.</b> – редактор</p> <p><b>рис.</b> – рисунок</p> <p><b>сельхоз. наук</b> – сельскохозяйственных наук</p> <p><b>социол. наук</b> – социологических наук</p> <p><b>ст. преп.</b> – старший преподаватель</p> <p><b>тех. наук</b> – технических наук</p> <p><b>филол. наук</b> – филологических наук</p> <p><b>филос. наук</b> – философских наук</p> <p><b>Э/р</b> – электронный ресурс</p> <p><b>эконом. наук</b> – экономических наук</p> <p><b>юр. наук</b> – юридических наук</p>
--	---

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

Отпечатано в типографии «Концепт»,  
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,  
т./ф.:(3852)36-82-51, [concept-print@yandex.ru](mailto:concept-print@yandex.ru)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

*Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION.* In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

**Key words:** innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

*Иванова А.П., канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; Колосов А.Е., д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru*

## ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... [1, с. 14].

Текст... [2; 3]<sup>1</sup>.

Текст... [3, p. 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 Quaterly. – 1980. – V. 5.

Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturih. – M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

*Статья поступила в редакцию 05.08.11*

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

<sup>1</sup> Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amnko.ru/>

<sup>2</sup> Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».