

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (34)

Июнь 2012

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

КОРРЕКТОР

Н.А. Куликова – канд. филол. наук (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: mko@mail.ru; <http://ammko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован в:

✓ Министерстве РФ по делам печати и телерадиокоммуникаций. Свидетельство о регистрации № ПИИ 77-14649

✓ International Centre ISSN, Paris - France

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

Подписано в печать 24.04.2012

Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 51,4.

Тираж 500 экз. Зак. № 1346

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2012

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры и искусства (г. Кемерово)
- В.Г. Бабин** – кандидат исторических наук, доцент, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)
- В.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)
- В.М. Лопаткин** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
- А.С. Кондыков** – профессор, ректор АлтГАКИ (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. Подгорецкий** – доктор педагогических наук, профессор университета Ополски (г. Ополе, Польша)
- М.С. Панин** – доктор биологических наук, профессор (Казахстан)
- Р.Т. Равеский** – 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)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Ю.В. Сенько** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- П.И. Костенко** – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
- А.С. Прутченков** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- С. Д. Каракозов** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- В.И. Долгова** – доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)
- Н.Е. Дусинова** – кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)
- В.В. Гафаров** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- А.В. Пузанов** – доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)
- Д.Л. Штуден** – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
- В.И. Хаснулин** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев.

В оформлении использованы стихи Б. Бедорова, Т. Маршаловой, П. Валери.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А				
Алеева Ю.В.	17	Золотарева Л.Р.	229	
Алешина С.А.	203	Зорина Н.С.	168	
Ан С.А.	287	И		
Ардашев И.П.	274	Иванова Е.В.	389	
Арипбаева Л.Ш.	263	Иванова Т.А.	94	
Артюхин О.И.	59	Исакова Е.Ю.	278	
Арябкина И.В.	61	Исмаилова Б. Сафар кызы	317	
Атрощенко С.А.	51	К		
Аюрзана Ч.	332	Казанин К.С.	274	
Б			Карауылбаев С.К.	141
Багно И.Г.	292	Карибаева М.К.	353	
Баженова И.В.	373	Касимова С.С.	302	
Балабанов П.И.	306	Киселева Э.М.	96	
Балабушевич В.Ю.	289	Козлова Л.И.	193	
Баландина Е.С.	374	Коколова Т.В.	208	
Баранова Е.В.	54	Колосова В.А.	57	
Басов А.В.	274	Колыхневич В.В.	186	
Белобородов А.Ф.	14	Кондратьев Б.С.	395	
Белобрыкина О.А.	186, 190	Копытов А.А.	283	
Благовская Е.В.	295	Коржнева С.И.	210	
Бобина О.С.	64	Коряков А.Г.	364	
Бобылева С.В.	386	Кравцова Н.А.	112	
Большакова З.М.	67	Кригер Е.Э.	20	
Брагина Л.А.	233	Кузнецова А.А.	98	
Брагина Т.А.	210	Кузнецова О.С.	361	
Брижатова С.Б.	45	Кузьмин А.В.	3	
Будук-оол Л.К.	343	Куликова Н.А.	100	
Бутырин В.Н.	69	Л		
В			Легенчук Д.В.	102
Вакджира Мергия Балча	139	Легенчук Е.А.	102	
Ван Дань	73	Литвинова Ю.А.	392	
Васильев А.А.	319	Литвинова О.А.	387	
Васильев А.М.	319	Литвинова Т.А.	387	
Вафеев Р.А.	377	Ловицкая О.В.	332	
Вдовина Е.Г.	24	Логинова И.О.	89	
Ведманкин А.В.	75	Лоза Т.В.	180	
Виницкая Н.В.	218	М		
Виноградова М.В.	77	Майстренко Е.И.	322	
Власов М.С.	370	Макарченко М.Г.	104	
Воробьева О.В.	249	Мансурова С.Е.	108	
Врагова Е.В.	349	Матвеева С.Р.	176	
Вусов А.В.	359	Мацукевич О.Ю.	6	
Г			Медведенко Н.В.	33
Галахов В.П.	332	Медянова П.В.	8	
Гейбатова Л.Г.	223	Мезенцев Р.В.	254	
Горшечникова Г.А.	190	Мещерякова Н.Н.	281	
Гречнева Н.В.	235	Миннегалиев М.М.	110	
Гринченко И.В.	226	Модоров Н.С.	254	
Гришанов А.А.	274	Мочалов К.С.	308	
Громыхина А.А.	380	Муратов Б.А.	251	
Гулова Е.К.	80	Мушникова Е.А.	243	
Гусев Ю.А.	82	Мышкина Е.А.	271	
Гусева Н.В.	54	Н		
Д			Нагимов Р.Д.	252
Деккерт Д.В.	85	Назимко Е.Г.	220, 231	
Демина Е.С.	12	Некрасова Е.В.	28	
Дмитриева О.Н.	383	Нестерова Л.Ю.	51	
Доценко Т.Э.	174	Никонова Т.Н.	100	
Дувакина Н.М.	130	Норина Е.Э.	174	
Дунаевская Э.Б.	178	Ням Нгок Тан	143	
Дюсупова И.Н.	266	Обут Т.А.	356	
Ж			Осинская С.А.	112
Жаткин Д.Н.	386	Отгонбаяр Д.	332	
Жданов М.А.	297	П		
Живаева Ю.В.	89	Павлов В.И.	118	
Жилкина Е.В.	30	Парамонов Е.Г.	335, 338	
Жук С.А.	238	Перебайлова И.Е.	104	
З			Першина Н.А.	176
Загоровская О.В.	387	Петров А.А.	125	
Зайкин М.И.	54	Петров А.В.	125	
Закамская Л.Л.	361	Петров В.Н.	122	
Земляная Е.А.	299	Петухин В.И.	130	
И			Погодаев С.М.	37
П			Полетаев В.Э.	258
Р			Помелова М.С.	59
С			Попов П.А.	340
Т			Примеров Д.А.	67
У			Прохоров С.А.	241
Ф			Пряников А.В.	397
Х			Пяшкур Ю.С.	133
Ц			Р	
Ч			Рагозин О.Н.	278
Ш			Рослякова С.В.	136
Э			Ртищев М.С.	335
Ю			Рыбинцева Г.В.	311
Я			Рыжова Н.И.	8
Я			С	
Я			Самойлова С.Ю.	332
Я			Сарсембаева Э.Ю.	182
Я			Сарыг С.К.	343
Я			Секледова О.В.	361
Я			Семкин Б.В.	75
Я			Серегин Н.В.	49
Я			Середнев В.А.	324
Я			Серякова С.Б.	116
Я			Сечина И.А.	306
Я			Сидоренко Д.И.	254
Я			Скворцов К.В.	144
Я			Снигирева Е.М.	198
Я			Сокальский Э.А.	146
Я			Соколова М.Г.	200
Я			Солдаткин В.Е.	261
Я			Стальная М.И.	75
Я			Стычева О.А.	150
Я			Т	
Я			Табылгинова Л.А.	313
Я			Тагильцева Н.Г.	206
Я			Танаева З.Р.	152
Я			Тимофеева А.А.	269
Я			Торбогошева В.М.	155
Я			Тухватуллин Б.Т.	157
Я			У	
Я			Усова А.В.	160
Я			Утробина Т.Г.	368
Я			Ухтинская М.В.	163
Я			Ушакова К.В.	302
Я			Ф	
Я			Федотов Б.В.	196
Я			Фисюк Т.Т.	41
Я			Фомина Н.И.	212
Я			Фортунов А.А.	164
Я			Фросин С.А.	278
Я			Х	
Я			Хабаров А.Н.	278
Я			Ханцева Г.Г.	168
Я			Ховалыг А.М.	343
Я			Ч	
Я			Чаркова М.Н.	185
Я			Чернова Е.И.	89
Я			Чернявская В.С.	170
Я			Чернявский А.А.	170
Я			Чухрова М.Г.	186, 190, 193
Я			Ш	
Я			Шадрин А.Н.	24
Я			Шпилова Н.В.	399
Я			Шишин М.Ю.	243
Я			Шпаковский М.С.	274
Я			Шульц А.Н.	338
Я			Э	
Я			Эрдыниева Т.А.	356
Я			Ю	
Я			Юдина А.Ю.	246
Я			Я	
Я			Яворук О.А.	172

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

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

УДК 371:393.47

Kuzmin A. V. prevention of extremist behavior of young people in the process of socio-cultural activities. In article the problem of formation of system of interaction of subjects of the welfare activity directed on preventive maintenance of extremism in the youth environment is considered. Necessity of complete consideration of legal base of preventive maintenance of extremism, features of the organisation of this work in the conditions of local government is accented.

Key words: extremism preventive maintenance, welfare activity, local government.

A.В. Кузьмин, канд. юр. наук, докторант ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: uvd401@mail.ru

ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования системы взаимодействия субъектов социально-культурной деятельности, направленной на профилактику экстремизма в молодежной среде. Акцентируется необходимость целостного рассматривания правовой базы профилактики экстремизма, особенностей организации этой работы в условиях местного самоуправления.

Ключевые слова: профилактика экстремизма, социально-культурная деятельность, местное самоуправление.

Проблема распространения экстремизма в России становится одним из ключевых факторов, угрожающих национальной безопасности, государственной целостности, ведет к росту социальной напряженности.

В силу своей специфики борьба с экстремизмом требует особых форм противодействия, адекватных реалиям сегодняшнего дня и опирающихся на закон, учитывающих социально-культурные особенности. Борьба с любыми экстремистскими проявлениями должна предусматривать широкий комплекс организационных и практических мер со стороны различных властных государственных структур, общества, всех субъектов социокультурных процессов и социально-культурной деятельности.

Деятельность по предупреждению и пресечению актов терроризма базируется на принципах и требованиях законности, регулируется правом. Особенностью его правового регулирования, является то, что в действующем законодательстве Российской Федерации нормы, регулирующие эту деятельность, рассредоточены по различным отраслям права, подзаконным и ведомственным актам. Особую роль в этом играет нормативная база предупреждения и пресечения терроризма, которая отличается неопределенностью и спецификой. Наш анализ показывает, что, во-первых, она характеризуется множеством и разнородностью правовых источников, во-вторых, большинство источников имеют разную отраслевую принадлежность. Данная особенность объясняется и тем, что предупреждение и пресечение терроризма охватывает весьма обширный круг отношений разных субъектов и объектов, предопределяющих также широкий спектр правовых норм, регламентирующих эту деятельность.

Сегодня обоснованно признается, что уровень осуществления мер по предупреждению и своевременному пресечению тер-

рористических актов на основе действующего законодательства явно не достаточен. Основные концептуальные документы в указанной области имеют преимущественно оборонительный характер и не рассчитаны на упреждение. В силу этого, по мнению профессора А.Ф. Майдыкова, государственные институты фактически обречены на постоянное отставание от новых угроз экстремизма и терроризма [1, с. 77].

Экстремизм – это способ достижения различных целей путем использования радикальных методов (терроризм, массовые беспорядки, захват заложников).

В связи с тем, что экстремизм – это лишь средство, он может иметь различную идеологическую ориентацию и целевую направленность. Вторгается в любые сферы общественных отношений: религиозные, национальные, межпартийные, внешней и внутренней политики, экологические.

Указанный критерий «всенацеленности» лежит в основе принятого деления экстремизма на формы. Основными из них являются: 1) националистический (радикализм в целях защиты интересов одной нации); 2) религиозный (нетерпимость к убеждениям и взглядам других религий); 3) экологический (крайние действия, направленные на незамедлительное закрытие вредных производств, вне зависимости от экономических возможностей); 4) политический (радикальная деятельность, направленная на насильственное изменение конституционного строя РФ, нарушение прав и свобод граждан, насильственный захват либо насильственное удержание власти, нарушение суверенитета и территориальной целостности России, публичные призывы к противоправным действиям и иное применение насилия в политических целях).

Названные виды являются основными и не исчерпывают многообразия форм экстремизма. Следуя правилу «золотой се-

редины», любая крайность в той или иной мере вредна. Экстремизм тем более опасен, что является крайней формой радикализма. В своем развитии последний стимулирует такие опасные для нормального существования государства и общества явления, как межрелигиозные и межнациональные противоречия, активную криминализацию общественных структур и др.

В этой связи необходимо особо выделить общественную потребность в разработке и обосновании нового направления – социально-культурной профилактики терроризма и экстремизма. Речь идет о необходимости всестороннего исследования особой педагогической системы, интегрирующей усилия учреждений культуры и образования, правоохранительных органов, общественных организаций по формированию личностных установок и социальных норм, препятствующих распространению и закреплению ценностей и стереотипов экстремистского поведения. Это направление лишь в последнее время стало предметом специальных диссертационных исследований (Ю.А. Акунина, Г.М. Акунин и др.).

Реализация этой педагогической системы, которая снимает ограничения профилактического воздействия, объективно характерные для отдельных групп социальных институтов, является решающим условием для интеграции усилий государства, органов местного самоуправления и гражданского общества.

Уникальность данной системы, на наш взгляд, заключается в рассмотрении социально-культурной сферы, с одной стороны, как интеграционной основы для объединения усилий всех социальных институтов по профилактике терроризма, и, с другой, понимание этой сферы как выразителя содержательных и ценностно-смысловых компонентов, определяющих социальную, культурную, национальную идентичность личности.

В рамках современной социальной философии и философии культуры утверждается, что общество и культура суть производные совместной жизни и деятельности людей. Их формы и содержание порождаются для удовлетворения потребностей и реализации интенций ими самими, а не заданы априори. Из этого следует, что понимание процессов формирования, существования и изменения социальных и культурных целостностей, их освоения предполагает изучение социальных взаимодействий и их последствий (А.Я. Флиер, Э.А. Орлова и др.).

Опираясь на анализ работ современных теоретиков культуры, можно сделать вывод о том, что продукты социального взаимодействия составляют искусственное, т.е. неприродное окружение людей. В ходе совместной жизни и деятельности люди упорядочивают их по различным, значимым для них основаниям (полезность, удобство, доступность, экономия усилий и пр.). Совокупность этих порядков можно считать социокультурным пространством существования людей, а формы реализующихся здесь процессов определяют характер социального и культурного времени. Каждое поколение осваивает эти пространственно-временные координаты как исходную, естественную данность.

Особое внимание на так называемое пространство социально-культурного воспитания давно обратили внимание представители отечественной педагогической науки, в том числе и теории социально-культурной деятельности (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Е.И. Григорьева, Н.Н. Ярошенко и др.).

Взаимодействие – это одна из философских категорий, отражающих процессы взаимодействия различных объектов друг с другом, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут проявляться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами.

Отечественный философ А.Г. Спиркин справедливо указывает на то, что «взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенный тип целостности, организация структуры. Каждая форма движения материи имеет в своей основе определенные типы взаимодействия структурных элементов. Взаимодействием определяется отношение причины и следствия. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны» [2, с. 394].

Современные педагогические исследования показывают, что совместное решение социокультурными институтами задач воспитания основывается, прежде всего, «на их взаимодействии по достижению общих целей и результатов, по решению значимой для них проблемы или задачи и определяется как взаимодействие профессиональных сообществ в решении общих задач воспитания по типу «общность – общность», а не только

«учреждение – учреждение»» [3, с. 4]. Думается, что именно первый тип взаимодействия обладает наибольшим воспитательным эффектом.

Основой для формирования концепции взаимодействия субъектов социально-культурной деятельности, ориентированной на профилактику экстремистского поведения молодежи, по нашему глубокому убеждению должна стать не только правовая база, но и мощный теоретический потенциал педагогической науки.

Речь идет, прежде всего, об идеях, развернутых Н.Н. Иорданским, С.А. Каменевым, М.В. Крупениной, А.П. Пинкевичем, С.Т. Шацким, В.Н. Шульгиным, Е.И. Тихеевой и другими представителями так называемой «педагогической среды». Она представляет собой теоретическое обоснование и опыт разработки различных стратегий использования воспитательных возможностей среды в педагогическом процессе.

Системное социально-педагогическое развитие принцип «педагогической среды» получил в работах В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульфова, Ю.Д. Красильникова, И.А. Липского, Ю.А. Стрельцова, В.Д. Семенова, М.М. Плоткина, А.Г. Хрипковой и др.

Л.И. Новикова и ее научная школа дополнили эту концепцию понятием воспитательного пространства, которое выступает результатом использования интегрированных воспитательных потенциалов отдельных подпространств: природного, культурного, образовательного, социального, информационного. Это пространство, где существует субъективно заданное множество связей и отношений и осуществляется деятельность различных учреждений по воспитанию личности.

Воспитательное пространство, включающее в себя культурно-образовательную среду, способную эффективно решать современные задачи воспитания, объединив социокультурные институты, выступает одним из механизмов развития личности и феноменом педагогической действительности в условиях гуманизации образования (Н.М. Борытко, А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.П. Селиванова, И.В. Степанова).

При этом надо сказать, что вопросы взаимодействия субъектов социально-культурной деятельности хотя и являются системообразующими, изучены еще недостаточно.

Понятие «субъекты социально-культурной деятельности» отличается многозначностью. Это обусловлено тем, что сама социально-культурная деятельность тоже многозначна: индивидуальная и социальная (коллективная) культурная деятельность; профессиональная и непрофессиональная (любительская) деятельность; деятельность неформальная (нормативная), исторически сложившаяся на использовании существующих в обществе социальных норм (обычаев, нравов) вокруг какой-либо цели, ценности или потребности, и деятельность формализованная (учрежденческая), обладающая самовоспроизводством и имеющая определенное общественное назначение.

Обобщенным субъектом социально-культурной деятельности является сообщество многочисленных социально-культурных институтов и отдельных лиц (рядовых граждан, в том числе специалистов, ученых, управленцев, воспитателей и т.д.), которые в индивидуальном и групповом порядке, на профессиональной и непрофессиональной основе участвуют в производстве, распространении и освоении культурных ценностей-культурных продуктов, благ и услуг. В современной парадигме социально-культурной деятельности в этом сообществе в качестве субъектов выступают практически все – и создатели, и потребители культурных ценностей [4, с. 232].

Экстремизм, являющийся одним из реальных способов установления тоталитаризма, перенял от него основную характерную черту – выдвигание упрощенных, элементарных вариантов решения сложнейших общественных проблем. Этим обуславливается рост популярности идей экстремизма в молодежной среде.

События последних лет свидетельствуют о существенной активизации противодействия экстремистским проявлениям. Ведь каждое из экстремистских направленных преступлений вызывает значительный общественный резонанс, обсуждается в средствах массовой информации, в национальных диаспорах, способно резко дестабилизировать ситуацию в конкретном регионе.

В ряде случаев обычная межнациональная ссора на бытовой почве может привести к непредсказуемым последствиям вплоть до массовых беспорядков на межэтнической или межконфессиональной почве. Не будем забывать события, произошедшие в Кондопоге, Сальске, Калмыкии, события в Москве на Манежной площади и др.

И в каждом таком случае необходимо демонстрировать, что государство заняло твердую позицию по пресечению преступ-

лений совершенных по мотивам расовой, религиозной или национальной ненависти.

Для Московской области в силу особенностей её геополитического расположения, высокой концентрации производственных и научных объектов, вопрос борьбы с экстремизмом имеет особую актуальность.

В связи с упрощением порядка въезда и пребывания на территории Российской Федерации, увеличился приток мигрантов, которые, как правило, находятся на территории Московского региона на нелегальном положении.

Данная ситуация, напрямую влияет на количество совершаемых преступлений экстремистской направленности.

И здесь необходимо остановиться на факторах, которые могут спровоцировать всплеск экстремистских проявлений в молодежной среде.

Прежде всего, негативные настроения среди населения может спровоцировать перевес мигрантов над местным населением, приоритетное предоставление рабочих мест иностранным гражданам а также мест в школах и детских садах. Необходимо также обратить внимание работодателей, предоставляющих рабочие места мигрантам из соседствующих Республик на необходимость тесного взаимодействия с УФМС и УВД в вопросах трудоустройства иностранных граждан, соблюдение миграционного законодательства.

Исходя из анализа происходящих процессов в социальных сферах и сфере миграции в 2010 году, можно сделать вывод о возможном росте на территории Московской области противоправных действий экстремистской направленности. Следует отметить, что за последние три года в несколько раз увеличилось количество протестных акций, несанкционированных митингов, пикетирований и шествий. Активизировалась незаконная деятельность эмиссаров международных экстремистских организаций.

Так, по данным МВД России в 2010 г. на территории Российской Федерации проведено 435 несанкционированных акций. Кроме того, наметилась тенденция использования различными деструктивными силами неформальных молодежных объединений экстремистской направленности, скинхедов, фанатов спортивных клубов, антиглобалистов, в том числе на финансовой основе, в массовых протестных акциях с целью дестабилизации обстановки и дискредитации органов власти. Наблюдается активизация деятельности ряда общественно политических движений, как «Солидарность», «Справедливость», а также деструктивной секты «Свидетели Иеговы». Ожидается увеличение численности участников данных организаций из-за проводимой ими агитации на территории Московской области. Кроме того, продолжается активная работа лидерами националистических группировок, связанная с распространением влияния в сфере спортивных фанатов. Данный процесс создает угрозу массовых антиобщественных проявлений.

В 2006 году вступил в силу Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 06.10.2003 № 131-ФЗ (ред. от 07.05.2009). Данный Закон внес значительные коррективы в правовое регулирование местного самоуправления в России, четко регламентировал задачи и функции органов местного самоуправления; экономические основы местного самоуправления; расширил перечень форм непосредственной демократии при осуществлении местного самоуправления и др.

Безусловно, что этот судьбоносный для страны документ не оставил без внимания вопросы профилактики терроризма и экстремизма.

Новшеством Закона, вступившего в силу с 01.01 2006, стало выделение трех видов вопросов местного значения отдельно для поселений, муниципальных районов, городских округов. Применительно к интересующему нас вопросу все три типа поселений ориентированы «на участие в профилактике террориз-

ма и экстремизма, а также в минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма и экстремизма в границах поселения», а также предупреждению и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций в границах поселения» [5, с. 45].

Однако эти положения закона существенно ограничивают одну из главных идей, которая заложена в Законе – переход местного самоуправления на принципы самофинансирования. Именно поэтому интеграцию деятельности всех учреждений, организаций и объединений, действующих на территории можно рассматривать как действенный способ преодоления дефицита финансирования и повышения социальной эффективности профилактической работы.

Специалисты, работающие с молодежью, не готовы к управлению взаимодействием субъектов социально-культурной деятельности в рамках воспитательного пространства поселений, муниципальных районов, городских округов, в то время как именно уровень местного самоуправления является сегодня оптимальным для организации и развития взаимодействия социокультурных институтов. Он характеризуется разнообразием и множественностью субъектов, отражает социально-экономические, демографические, культурные особенности региона и его населения.

В настоящее время экстремизм является одним из факторов, оказывающих негативное влияние на экономику, политику, правопорядок, социальную стабильность, будущее детей и молодежи.

Учитывая возраст большей части членов лидирующих радикальных левых, правых, националистических партий и движений, таких как: «Русское национальное единство», «Национально-большевистская партия», «Авангард красной молодежи», «Народная национальная партия», «Движение против нелегальной иммиграции», «Славянский союз» – следует говорить о таком виде экстремизма, как молодежный экстремизм. Он выражается в пренебрежении к действующим в обществе правилам и нормам поведения.

Социально-культурное взаимодействие как фактор профилактической работы ориентировано на формирование в подростково-молодежной среде социально-одобряемых норм. При этом нужно признать то, что подростково-молодежные группировки и сообщества экстремистской направленности опасны не только как субъекты социального действия, но и как среда формирования личности и сознания подрастающего поколения.

Уход из семьи, отказ от работы или учебы, от общественной жизни, стремление замкнуться в узкой среде нередко приводит молодых людей в секты и другие религиозные объединения. Первоначально, на этапе вовлечения там поймут, поддержат, а в дальнейшем превратят в источник доходов или преступника.

Анализ показывает, что мы должны весьма позитивно оценивать влияние взаимодействия субъектов социально-культурной деятельности в профилактике экстремистского поведения в молодежной среде. Следует подчеркнуть, что содержание и структура взаимодействия, изменение позиции его участников, способствуют дальнейшему развитию их воспитательного потенциала и повышению роли в решении воспитательных задач. Создаваемая автором педагогическая концепция профилактики экстремизма предполагает необходимость целостного рассмотрения правовой базы профилактики экстремизма, особенностей организации этой работы в условиях местного самоуправления, полноценного использования воспитательного потенциала социально-культурной деятельности.

В условиях значительных современных общественных изменений динамичная, вариативная, гибкая, открытая структура воспитательного пространства, сформированная на основе взаимодействия социокультурных институтов района, является реальным фактором профилактики экстремистского поведения в молодежной среде.

Библиографический список

1. Майдыков, А.Ф. Проблемы взаимодействия европейских стран в борьбе с международным терроризмом // Чрезвычайное законодательство и борьба с терроризмом: сб. науч. статей. – М., 2003.
2. Спиркин, А.Г. Взаимодействие // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН. – М., 2001. – Т. I.
3. Якушкина, М.С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.
4. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М., 2004.
5. Якушев, А.В. Муниципальное право. – М., 2010.

Bibliography

1. Mayjdihkov, A.F. Problemih vzaimodeystviya evropejskikh stran v borjbe s mezhdunarodnim terrorizmom // Chrezvihchajnoe zakonodatelstvo i borjba s terrorizmom: sb. nauch. statej. – М., 2003.

2. Spirkin, A.G. Vzaimodeystvie // Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. / In-t filosofii RAN. – M., 2001. – T. I.
3. Yakushkina, M.S. Vzaimodeystvie sociokulturnihkh institutov kak faktor razvitiya vospitatel'nogo prostranstva: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2008.
4. Kiseleva, T.G. Socialjno-kulturnaya deyatel'nostj: uchebnik / T.G. Kiseleva, Yu.D. Krasil'nikov. – M., 2004.
5. Yakushev, A.V. Municipal'noe pravo. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 371.37-3(362.45)

Matsukevich O.Ju **SOCIO-CULTURAL YOUNG DISABLED resocialization as a pedagogical PROCESS.** The summary: In article process of welfare resocialisation of the person which is defined as repeated mastering of social norms, values and the rules of the behaviour lost by the individual owing to social isolation or interrupted socialisation is considered. The essence of welfare resocialisation is opened, its stages are allocated. Specificity of welfare resocialisation of invalids is shown.

Key words: resocialisation, welfare resocialisation, young invalids, welfare activity.

О.Ю. Мацукевич, канд. пед наук, доц. МГУКИ, г. Москва, E-mail: olgmats@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье рассмотрен процесс социально-культурной ресоциализации личности, который определен как повторное усвоение социальных норм, ценностей и правил поведения, утраченных индивидом вследствие социальной изоляции или прерванной социализации. Раскрыта сущность социально-культурной ресоциализации, выделены её этапы. Показана специфика социально-культурной ресоциализации инвалидов.

Ключевые слова: социализация, социально-культурная социализация, молодые инвалиды, социально-культурная деятельность.

Современные процессы общественного развития, характеризующиеся чрезвычайно высоким непостоянством и динамизмом выдвигают в число приоритетных задач помощь личности, испытывающей трудности в процессе адаптации к изменениям. В этой связи особо востребованными стали технологии социально-культурной ресоциализации и соответствующее им понятие, обозначающее процесс повторного усвоения социальных норм, ценностей и правил поведения, утраченных индивидом вследствие социальной изоляции или прерванной социализации.

История теоретических исследований ресоциализации насчитывает чуть более полувека. Предтечами появления понятия «ресоциализация» являются работы о дезадаптации личности и социальных групп. Одним из первых проблемами культурной дезадаптации личности, как причиной преступности начал заниматься американский ученый Т. Селлин (1938). Анализируя конфликт между культурными ценностями и возможностями их получения, он рассмотрел в качестве криминогенного фактора конфликт между культурными ценностями различных сообществ. На основе этой теории американский социолог А. Коэн (1955) разработал концепцию субкультур в масштабе социальных групп и ценностных особенностей различных криминальных объединений, впервые указал на возможность повторной социализации.

Американскими социальными психологами А. Кенеди и Д. Кербером впервые был введен термин «ресоциализация» [1, с. 8], понимаемый как процесс «вторичного» вхождения индивида в социальную среду: например, ресоциализация освобожденных из мест лишения свободы или ресоциализация мигрантов.

С 1960-х годов проблемы «ресоциализации» теоретически разрабатываются и в нашей стране и в последнее десятилетие выполнено большое число работ, раскрывающих различные аспекты этого явления. При этом можно констатировать, что в нашей стране преимущественно рассматривается пенитенциарная ресоциализация и в очень незначительной мере изучены проявления социально-культурной ресоциализации, что заставляет прояснить её сущность и специфику.

Сегодня понятие «ресоциализация» интерпретируется достаточно широко – как «осознанное изменение поведения человека в ситуации очевидного социального неуспеха» (А.С. Волович).

Например, А.М. Шевченко, в докторской диссертации, посвященной анализу социокультурной обусловленности ресоциализации дезадаптантов и девиантов, отстаивает широкое толкование ресоциализации как процесса, в который вовлечены все члены общества, находящегося в состоянии общественных изменений: «Социокультурный кризис затрудняет условия жизни

до такой степени, что требует специального комплекса мер по преодолению своих дисфункциональных последствий. Этот комплекс мер можно охарактеризовать как ресоциализацию, то есть корректировку, фактически повторное проведение многих элементов процесса социализации уже зрелых индивидов в новых общественных условиях» [2, с. 93].

Потребность в ресоциализации здесь понята как всеобщая потребность: «В отличие от частичной потребности в ресоциализации членов стабильного общества, в обществе переходного типа эта потребность носит всеобъемлющий характер и определяется изменением внешних по отношению к отдельным индивидам условий жизнедеятельности. Составляющая процесса ресоциализации по своему смыслу обратны ... составляющим социокультурного кризиса и состоят в следующем: 1) восстановлении индивидуальной и групповой социальной идентичности; 2) поиске новой идеологии; 3) восстановлении целостности нормативно-ценностной системы; 4) определении культурной ориентации; 5) адаптации образа жизни к новым социально-экономическим условиям» [2, с. 94].

Итогом этого процесса, по мнению данного исследователя, должна явиться адаптация индивидов к аномическому состоянию общества и тем самым – его преодоление и переход к новому стабильному состоянию.

Уместно указать на то, что социологический анализ, обладающий большой эвристичностью, ориентирует исследователей на выявление широкой типологии социальных явлений и процессов.

Педагогическая наука, принимая во внимание широкие типологии и обобщающие концепции, стремится к конкретизации социального и культурного воздействия применительно к конкретному человеку, рассматриваемому в качестве субъекта социального процесса, неповторимой индивидуальности, уникальной личности.

По мнению некоторых социологов, чутко улавливающих игровую природу культуры, ресоциализация представляет собой «адаптацию к радикальному изменению «правил игры» в обществе и сама имеет игровую природу, основанную на инсценировке новых культурных форм» [2, с. 123-124]. То есть, принятие индивидом правил игрового поведения в культуре, допускающих отклонение от нормы, преодоление установленных традиций и образцов поведения – мощный фактор развития и общества, и самой культуры, и личности.

Так социокультурный подход выявляет сердцевину и суть процесса культурной динамики [3] – изменчивость в культуре определяется способностью к изменениям её носителей, личностей. И такая изменчивость осуществляемая самими разными

ми социально-культурными способами, достигается том числе и за счет социально-культурной ресоциализации.

Субъектами социально-культурной ресоциализации являются люди, попавшие в трудную ситуацию, судьбоносно изменяющую стратегию жизненного пути [4] – сироты, безработные, мигранты, преступившие закон, наркозависимые и др.. В этом драматичном списке – молодые люди с приобретенной инвалидностью в результате болезни, несчастного случая, военных действий и др.

Цель социально-культурной ресоциализации – поиск смысло-жизненных ценностных приоритетов личностного развития в условиях социально-культурной деятельности. Среди существующих методик социальной работы и медико-социальной сопровождения, технологии социально-культурной ресоциализации имеют особые задачи мобилизации личностных внутренних ресурсов в поиске ценностных приоритетов преодоления кризиса, индивидуализации поиска ценностных приоритетов смысла жизни посредством эмоциональных переживаний, познания доброты, истины и красоты, природы и культуры в раскрытии нереализованного личностного потенциала. И главное – побуждение молодого инвалида к личностной активности посредством актуализации интеллектуально-творческих императивов.

В качестве ведущего метода социально-культурной ресоциализации выступает творческая деятельность – универсальная специфическая форма активного отношения личности к окружающему миру, содержание которой составляет его изменение и преобразование. Творческая деятельность является преобразовательной по своей сути, поэтому процесс ресоциализации предполагает и творческую активность личности. Творчество как понятие ассоциируется не только с созданием новых произведений искусства и культуры, но может трактоваться и как деятельность по совершению высоконравственных поступков, как педагогическая, благотворительная, просветительская деятельность, посредством которой формируются социально значимые личностные качества.

Впервые на международном уровне проблема социально-культурной ресоциализации личности была заявлена в Минске в 2005 году. Тогда социально-культурной ресоциализации был посвящен международный молодежный фестиваль искусства и спорта инвалидов «Темп» и проведенная нами в рамках фестиваля научная дискуссия на тему интеграции молодых инвалидов в современное общество, развитию активной личностной позиции молодого человека с ограничениями в здоровье как условия преодоления духовного и социального отчуждения.

Молодежный период личностного развития характеризуется формированием целостной системы мировоззрения, определенным уровнем образованности, обуславливающих готовность осуществлять самостоятельно трудовую деятельность с целью реализации индивидуальной стратегии жизненных перспектив. Однако патологические изменения физического статуса обуславливают комплекс личностных проблем большинства молодых инвалидов с сохранным интеллектом, которые проявляются в социальной пассивности, привычке потребления без затраты собственного труда. Данная ситуация усугубляется несформированностью качеств активности и самостоятельности личности инвалида. Как следствие возникает проблема отчуждения инвалидов, которая в эмоционально-смысловом плане связана с отсутствием или разрушением отношений с другими людьми, дефицитностью психологически значимых событий, перспектив, спектра возможностей для деятельности.

Преодоление отчуждения осуществляется посредством наполнения повседневной жизни инвалида психологически значимыми событиями, отношениями, занятиями. Занятия творчеством, спортом, образованием формируют особый эмоционально-смысловой мир, связанный с общением и личностным развитием.

Основную роль в коррекционном процессе играет самореконструкция инвалида, и, как показывает практика, реабилитация извне имеет смысл только тогда, когда идет встречное движение со стороны самого инвалида. Поэтому воспитание творческой активности, насыщение внутреннего мира человека позитивными событиями и отношениями с другими людьми позволяют преодолеть эти недостатки, решая проблему духовного отчуждения.

Таким образом, структурно-функциональный подход ориентирует изучение ресоциализации молодых инвалидов как систему, состоящую из четырех сбалансированных подсистем: десоциализации, ресоциализации в коррекционной институциональной среде, самодетерминированной ресоциализации в открытой среде. Каждая из данных подсистем выполняет аналогичные свойственные ей функции.

Этап десоциализации предполагает разрушение устаревших нелегитимных ценностных установок и обуславливает решение задач развития психологической самозащиты, профилактики суицида, объяснения смысла личных страданий, сохранения ощущения самоуважения индивида, обладающего внутренней свободой и личной ценностью.

Социально-культурная специфика ресоциализационного процесса проявляется в экзистенциальном крушении жизненного смысла по отношению к самому по себе, отсутствию смысла существования, нивелировании воли и утрате ценностей и традиций, в стремлении к конформизму, полезависимости, апатии и отсутствию любой инициативы немотивированной агрессии как способа самозащиты.

В данном случае, технологии социально-культурного воспитания молодых инвалидов органично включают базовый реабилитационный комплекс бесед, углубленного педагогического интервью, технологии глубинного общения, методы арт-терапии, психодрамы, ведения дневников переживаний, методик смехотерапии и трудотерапии. На фоне реабилитационных мероприятий органично внедряются здоровьесберегающие и рекреативные технологии, методы духовно-нравственного (религиозного) воспитания, организуется досуговое общение, проводятся информационно-просветительские мероприятия.

Следующим этапом осуществляется ресоциализация в коррекционной (институциональной) среде, ведущей функцией данного этапа является усвоение новых ценностных установок в процессе адаптации к новой среде. Коррекционная среда включает широкую сеть социально-реабилитационных центров, клубов, центров социального обслуживания, общественных организаций инвалидов по месту жительства и др. Задачи: профилактика апатии и эмоционального выгорания, нивелирование конфликта ценностей и усилий воли, обогащение внутренней жизни, поиск духовной свободы через переживания, активизация духовной энергии и личной инициативности, развитие чувства юмора и самоиронии, развитие самоуважения индивида, обладающего внутренней свободой и личной ценностью.

Социально-культурная специфика ресоциализационного процесса проявляется в формировании у молодого инвалида чувства ответственности за настоящую и будущую жизнь, актуализации волевых установок, и стремлении найти конкретный смысл личного существования. Однако утрата личностного интереса проявляется в аномальной реакции на аномальную ситуацию, сопровождающейся, зачастую, апатией, чувством равнодушия.

Соответственно, технологии социально-культурного воспитания включают в равной степени реабилитационные методы арт-терапии и трудотерапии и образовательные, социально-педагогические, культуротворческие мероприятия, беседы, углубленное педагогическое интервью, технологии глубинного общения, здоровьесберегающие и рекреативные технологии, методы духовно-нравственного (религиозного) воспитания, информационно-просветительские мероприятия, анимационные технологии, коммуникативные технологии на основе самоактуализации и развития социально-культурной активности.

Завершающим этапом является самодетерминированная ресоциализация в открытой среде, цель которой – регулирование интегративных отношений с обществом и средой на основе личностной активности. Актуальными задачами данного периода является формирование жизненной гражданской позиции, обретение позитивного отношения к жизни, развитие личностных интересов и культурных потребностей, формирование адекватного волевого отношения к преодолению проблемных ситуаций, развитие интеллектуальных способностей.

Социально-культурная специфика ресоциализационного процесса проявляется в личностных новообразованиях усилении внутренней жизни и осознания внутренней ценности личности, обретения веры в собственные силы, развития полинезависимости в принятии жизненных решений, развития активности и мотивированного участия в обретении конкретного смысла и воли к жизни.

Важной особенностью технологического обеспечения социально-культурного воспитания является замена реабилитационных терапевтических методик на педагогические, а именно: социально-педагогические, образовательные культуротворческие, культуруохранные технологии культурно-досуговой деятельности, технологии глубинного общения, здоровьесберегающие и рекреативные технологии, методы духовно-нравственного (религиозного) воспитания, информационно-просветительские мероприятия, коммуникативные технологии анимационные тех-

нологии, технологии самоактуализации и развития социально-культурной активности, технологии связей с общественностью, социально-культурное проектирование.

Таким образом, социально-культурную ресоциализацию молодых инвалидов можно рассматривать как систему и как социальный процесс. При этом нами выделены следующие критерии процессуального анализа ресоциализации молодых инвалидов:

1. Критерий наличия объективных возможностей повторноно включения в нормальную общественную жизнь.
2. Критерий динамичности процесса ресоциализации.
3. Критерий социальной мобильности.
4. Критерий социального пространства и социально-культурного взаимодействия.

Библиографический список

1. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стафаненко. – М.; Воронеж, 2000.
2. Шевченко, А.М. Социокультурная обусловленность ресоциализации дезадаптантов и девиантов в процессе общественных изменений: дис. ... д-ра социол. наук. – Ростов-на-Дону, 2004.
3. Костюченко, Л.Г. Введение в теорию личности: социокультурный подход: уч. пособие для вузов / Л.Г. Костюченко, Ю.М. Резник. – М., 2003.
4. Осухова, Н.Г. Человек в трудной жизненной ситуации: феноменология и психологическая помощь // Человек в трудной жизненной ситуации: материалы I и II научно-практич. конф. 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г. / под ред. Е.А. Петровой. – М., 2004.

Bibliography

1. Belinskaya, E.P. Ehtnicheskaya socializaciya podroстка / E.P. Belinskaya, T.G. Stafanenko. M.; Voronezh, 2000.
2. Shevchenko, A.M. Sociokulturnaya obuslovlennostj resocializacii dezadaptantov i deviantov v processe obhtestvennihk izmenenij: dis. ... d-ra sociol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2004.
3. Kostyuchenko, L.G. Vvedenie v teoriyu lichnosti: sociokulturnihyj podkhd: uch. posobie dlya vuzov / L.G. Kostyuchenko, Yu.M. Reznik. M., 2003.
4. Osukhova, N.G. Chelovek v trudnoy zhiznennoy situacii: fenomenologiya i psikhologicheskaya pomotnyj // Chelovek v trudnoy zhiznennoy situacii: materialih I i II nauchno-praktich. konf. 24 dekabrya 2003 g. i 8 dekabrya 2004 g. / pod red. E.A. Petrovoj. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 378

Ryzhova N.I., Medyanova P.V. STRUCTURE AND COMPONENTS OF THE LANGUAGE CONSTITUENT PART IN SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE A SPECIALIST OF TOURIST INDUSTRY. In the article the language competence in a context of social-communicative competence a specialist of tourist industry and the actual problem of training the language competence on the professional level are considered. The definition, structure and the main components of the language competence as a constituent part in social-communicative competence needed for a modern specialist of tourist industry are offered.

Key words: Language competence, communicative competence, social-communicative competence, competence in knowledge of foreign languages, the main components of the language competence, the professional training.

*Н.И. Рыжова, д-р. пед. наук, проф. СПГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: nata-rizhova@mail.ru,
П.В. Медянова, аспирант СПГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: p.medyanova@mail.ru*

СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ

В статье рассматривается языковая компетентность специалиста в области туристской индустрии в контексте его социально-коммуникативной компетентности, а также актуальная проблема обучения языковой компетентности на профессиональном уровне. Предложено определение и описано содержание основных компонентов языковой компетентности как части социально-коммуникативной компетентности, являющейся необходимой для профессиональной подготовки современного специалиста туристской индустрии.

Ключевые слова: языковая компетентность, коммуникативная компетентность, социально-коммуникативная компетентность, иноязычная компетентность, основные составляющие языковой компетентности, профессиональное обучение.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года¹ совершенствование системы образования, повышение его качества занимают центральное место в русле общемировых образовательных тенденций. Одной из главных задач государственной политики в области образования является обеспечение реализации ФГОС ВПО третьего поколения, разработанного на

¹ <http://www.economy.gov.ru/> – официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации

основе компетентного подхода и отвечающего запросам развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и региональных рынков труда, а также перспективным потребностям их развития.

По данным Федерального агентства по туризму Минспорта России², высшее профессиональное туристское образование играет значительную роль в кадровом обеспечении эко-

² <http://www.russiatourism.ru/> – официальный сайт Федерального агентства по туризму Минспорта России

номики, повышении его эффективности и конкурентоспособности. В соответствии с этим, в Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2015 года [1] указано, что современный этап развития высшей профессиональной туристской школы характеризуется устойчивой тенденцией к расширению востребованности современных специалистов данного профиля и масштабов их профессиональной подготовки. При этом сама стратегия развития высшего профессионального туристского образования направлена на решение таких приоритетных задач, как:

1) качественное обновление содержания высшего профессионального туристского образования в соответствии с современным уровнем технологий, применяемых в туристской индустрии, с учетом запросов новой экономики (с необходимым обеспечением соответствия образовательных программ требованиям модернизации социальной сферы, формированием необходимых профессиональных компетенций выпускника);

2) совершенствование масштабов и структуры подготовки специалистов в условиях развития высокотехнологичной сферы туристской индустрии, основанной на автоматизации и информатизации;

3) обеспечение развития высшего профессионального туристского образования в контексте европейской интеграции.

Вместе с тем, по свидетельствам специалистов-практиков туристской индустрии (С. Аримов, С. Ватулин, С. Снегов, Н. Шутова, Н. Чеховский и др.), за последнее время существенно изменились требования как к самой системе профессиональной подготовки современного специалиста в области туризма и сервиса, так и к уровню сформированности его профессиональной компетентности. А это является логическим следствием приведения Российской отрасли туризма и сервиса соответствию мировым стандартам ведения туристического бизнеса.

На наш взгляд, в контексте формирования профессиональной компетентности специалиста туристской индустрии в силу специфики его профессиональной деятельности особое место занимает *социально-коммуникативная компетентность*. Так, например, согласно исследованиям И.А. Зимней [2], эта компетентность занимает ключевую позицию среди всех компетентностей современного специалиста, относящихся к социальной взаимодействию человека и социальной сферы, и включает в себя две составляющих: (1) компетентности социального взаимодействия (социальные): с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность; (2) компетентности в общении (коммуникативные): устным, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

В данном контексте следует упомянуть и то, что В. Хутмакер [3] в своем докладе указывает среди пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы», компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, являющиеся особенно важными для работы и социальной жизни, акцентируя, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком.

Кроме того, согласно исследованию В.И. Байденко, Джерри ван Зантворт и Бианка Енеке [4], выполняемому на уровне международного сотрудничества, в перечень затребованных работодателями социальных компетенций входят в том числе: коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедительность аргументации, обращение с возражениями и т. д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность.

Базируясь на сказанном выше, считаем возможным утверждать, что существующая тесная взаимосвязь между социальной и коммуникативной составляющими социально-коммуникативной компетентности, в первую очередь, *обеспечивается через их языковую составляющую*. Последняя, в свою очередь, позволяет современному специалисту проявлять себя в профессиональной деятельности языковой и разносторонней личностью.

В подтверждение этого, можно привести мнение В.П. Конечной [5], согласно которому, «человек говорящий» реализует себя как коммуникативную личность, являющуюся фило-

софской, социологической, психологической и лингвистической категорией. С учетом исследований этих дисциплин понятие «личность» представляет собой целостную структуру социально значимых качеств, приобретенных индивидом в совместной с другими деятельности и общении и определяющих его индивидуальность.

Наиболее полное и систематическое обоснование понятия «языковая личность» было предложено в работах Ю.Н. Караулова [6; 7], посвященных исследованию философских и филологических аспектов этого понятия и понятия языковая компетентность личности. Так, например, в одной из своих работ Ю.Н. Караулов [7] рассматривает «языковую личность» как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В теоретико-гносеологической модели языковой личности Ю.Н. Караулов [7] выделяет три уровня: 1) вербально-семантический, 2) лингво-когнитивный и 3) мотивационный. Критериями выделения данных уровней являются типовые единицы – слова, обобщенные понятия – концепты и коммуникативно-деятельностные потребности, а также отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определенные комплексы.

Кроме того, Ю.Н. Караулов [6] подчеркивает, что именно мотивированность говорящего является «коммуникативно-деятельностной потребностью», представляет собой единицу прагматического уровня языковой личности, и служит наиболее существенным фактором, обуславливающим ее индивидуальные особенности, которые определяются не только уровнем знания логических рассуждений индивида, но в значительной степени и его эмоциями и ситуативными факторами общения.

На наш взгляд, все эти теоретические аспекты, выделенные Ю.Н. Карауловым, находят свое непосредственное отражение и в понятии «языковая компетентность личности», являясь частью ее методологических и теоретических оснований, которая фактически развивается в процессе коммуникативной деятельности человека. Подтверждение этого факта можно найти и в работах наиболее известных исследователей в данной области В.М. Полонского, Г.М. Андреевой, В.П. Конечной, О.И. Муравьевой, Л.А. Петровской, Л.Д. Столяренко, Г.С. Трофимовой, М.А. Хазановой, Ю.М. Жукова, Н.В. Кузьминой и др.

Согласно указанным работам, именно в процессе развития коммуникативной деятельности личности формируется *коммуникативная (языковая) компетентность*, а ее основными характеристиками (по В.П. Конечной [5]) являются: а) практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации; б) умение варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения; в) построение высказываний и дискурсов в соответствии с нормами избранного коммуникативного кода и правилами речевого этикета.

В связи с тем, что нами выделена социально-коммуникативная компетентность, как одна из наиболее значимых составляющих профессиональной компетентности специалиста в области туризма, следует привести и другой взгляд на коммуникативную (языковую) компетентность, где на первый план выходит ее коммуникативный компонент. Согласно В.А. Лапшину [8], тогда эта компетентность определяется как «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в социальной сфере в ходе осуществления профессиональной деятельности», которая формируется при *осуществлении языковой деятельности* непосредственно в самом процессе коммуникации и базируется на: 1) умении ориентироваться в социальных ситуациях; 2) умении правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 3) умении выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия; 4) умении доступно, ясно и убедительно выражать свои мысли, располагая к себе собеседника в рамках речевого взаимодействия, грамотно вести деловую переписку, составлять необходимую документацию. А это не что иное, на наш взгляд, как проявление в профессиональной деятельности некоторых составляющих языковой компетентности на уровне *владения родным языком*.

При этом стоит упомянуть, что исследования психологов и социологов показывают, что на развитие коммуникативной (языковой) компетентности и на эффективность деловых контактов, а в нашем случае – для успешного осуществления профессиональной деятельности специалиста в области туристской индустрии (например, при организации туров, при перегово-

рах с туроператорами, при разработке и планировании туристического маршрута, при проведении экскурсии и т. д.) – решающее влияние оказывает рациональное использование программ делового общения и речевого взаимодействия в рамках подготовки и переподготовки специалистов, среди составляющих профессиональной компетентности которых преобладает указанный вид языковой компетентности. Следовательно, ориентация в целях и формах общения, в распределении социальных и коммуникативных ролей, предлагаемых жанрово организованной речью, позволит дать возможность специалисту в области туризма предвидеть ход коммуникации, правильно ее планировать, адекватно реагировать на коммуникативные действия партнеров и в итоге достигать намеченных целей. Известно, что существенным аспектом речевой коммуникации является этикетный аспект. Важнейшим принципом соблюдения этикетных норм специалиста в области туризма является доминирование принципа вежливости, забота о чувстве внутреннего достоинства собеседника. Коммуникативный этикет по сути представляет собой высшую ступень речевой культуры. Кроме того, языковое мастерство, умение грамотно строить речь, подчинив ее композицию определенному замыслу, умение пользоваться выразительными и образными средствами языка позволяют успешно решать профессиональные задачи специалисту туристской индустрии.

Таким образом, грамотно организованное общение с учетом психологических особенностей контактирующих субъектов, рациональное использование программ делового общения и многих других факторов невозможно в профессиональной деятельности специалиста в области туризма без развития у него коммуникативной (языковой) компетентности.

Процесс глобализации и интеграции России в мировое образовательное пространство, обеспеченный экономическими реформами и активным сотрудничеством нашего государства с зарубежными странами, выдвигает требования подготовки специалистов, владеющих, в соответствии с Концепцией модернизации Российского образования на период до 2010 года, как минимум одним из европейских языков. В контексте Болонского процесса становится актуальным именно практическое владение иностранным языком, которое не ограничивается навыком чтения и перевода с помощью дополнительных словарно-переводческих средств, так как уровень развития межкультурных коммуникаций определяется в первую очередь уровнем иноязычной компетентности специалистов, работающих в поликультурной среде, к которым также относятся и специалисты в области туризма. Не стоит забывать, что языковая деятельность данных специалистов, на основании которой происходит формирование языковой компетентности, складывается из двух составляющих: общения на родном языке и иноязычного общения. Следовательно, в области языковой деятельности считается целесообразным определить цель, в рамках обучения социально-коммуникативной деятельности будущих специалистов в области туризма, также и специальное профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, которое приведет в итоге к формированию и развитию *иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности*.

Анализ научных исследований (среди них работы Л.В. Бабиной, Е.М. Верещагина, Е.М. Коломейцевой, Е.И. Пассова, В.В. Фурмановой и др.), показывает, что *иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность* (ИПКК) получила различные трактовки, обобщая которые, ее можно определять, например, согласно [9], как способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве.

В соответствии с данной трактовкой ИПКК, приведем ее составляющие, по В.Ф. Аитову [10]: (а) *компетенции первой группы (лингвистическая и речевая)* определяют владение устным и письменным иноязычным общением; (б) *компетенции второй группы (социокультурная и лингвокультурологическая)* подразумевают знание социальных и культурных концептов иной социальной общности, включающих фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка, а также образцы литературы, песенного и поэтического творчества; (в) *компетенции третьей группы (предметная, информационная и самообразовательная)* являются компетенциями прагматического уровня, в процессе формирования которых необходимо учитывать квалификационную характеристику обучаемых специалистов, отражающую специфику специальности.

Отметим, что в процессе подготовки будущих специалистов в области туристской индустрии, ориентированной на ак-

тивное использование иностранного языка как средства профессионального общения, актуальность формирования данной компетенции обусловлена и тем, что иноязычная компетенция является одной из ключевых в ряду других профессионально значимых компетенций специалистов этого профиля. В данном контексте *иноязычная профессиональная компетенция*, на наш взгляд, понимается и как свойство личности будущего специалиста в области туризма, связанное с умением применять комплекс полученных знаний иностранных языков, языковых навыков общения в ходе естественной социализации, социальной коммуникации и решения профессиональных и личностных задач в предметной области или профессиональной сфере.

Подытоживая сказанное выше, на наш взгляд, необходимо считать *языковую компетентность специалиста в области туристской индустрии* одной из трех базовых составляющих³ социально-коммуникативной профессиональной компетентности специалиста указанного профиля. При этом заметим, что далее мы будем придерживаться взгляда Ю.Н. Караулова и понимать языковую компетентность специалиста в области туризма в широком смысле «как часть объемного и многогранного представления личности, вмещающей в себя психический, социальный, этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс». В самой структуре языковой компетентности считаем необходимым выделять три составляющие (компонента): *лингвистический* (или, по мнению некоторых, речевой или просто языковой – родной язык как таковой, или языковая компетентность); *коммуникативный* (или языковая коммуникативная компетентность); *иноязычный* (или иноязычная профессиональная компетенция).

Остановимся на характеристике каждого из указанных компонентов в отдельности.

1. *Лингвистический компонент* – способствует развитию языковой компетентности специалиста на уровне владения родным языком, т. е. обеспечивает практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации. Исследованию методологических, филологических и научно-методических аспектов лингвистического компонента языковой компетентности посвящены работы Ю.Н. Караулова, Л.П. Крысина, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева и других. Базовой дисциплиной, содержание обучения которой направлено на формирование и развитие этой составляющей языковой компетентности специалиста в области туризма является: «Русский язык и культура речи» (согласно ФГОС ВПО-03 по направлению подготовки 100400 «Туризм»⁴).

2. *Коммуникативный компонент* – способствует развитию языковой компетентности специалиста на уровне владения приемами и технологиями для эффективного осуществления коммуникации, нормативным и этическим аспектами коммуникативной культуры. Исследованию методологических, филологических и философских, психологических и научно-методических аспектов коммуникативного компонента языковой компетентности посвящены работы Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, А.П. Панфиловой, Л.А. Петровской, Л.Д. Столяренко, Н.Д. Твороговой, Г.Д. Бабушкина, А.А. Бодалева, А. Маслоу и других. Базовой дисциплиной, содержание обучения которой направлено на формирование и развитие этой второй составляющей языковой компетентности специалиста в области туризма – коммуникативной – является: «Психология делового общения» (согласно так же указанному выше ФГОС ВПО-03 по направлению подготовки 100400 «Туризм»), а также, например, такие дополнительные дисциплины, определяемые вузом: «Психология», «Социальная психология», «Социальная коммуникация», «Основы речевой коммуникации», «Основы повседневной коммуникации», «Межкультурная коммуникация в туризме», «Невербальная коммуникация в туризме», «Профессиональная этика и этикет», «Риторика», «Конфликтология» и др.

3. *Иноязычный компонент* – способствует развитию языковой компетентности специалиста на уровне владения теоретическими и практическими знаниями и умениями в области фонетики, грамматики, лексики и стилистики одного или нескольких иностранных языков, а так же на уровне социокультурных

³ В структуре социально-коммуникативной компетентности мы выделяем 3 составляющие: коммуникативную (в том числе и ИКТ-компетентность, роль которой особо выделяем в современных условиях информатизации профессиональной сферы современного специалиста), социальную коммуникацию (как составляющую, способствующую подготовке непосредственно в области делового общения, знания методологических психолого-педагогических особенностей процессов коммуникации) и языковую (о которой изложено в данной статье).

и лингвострановедческих аспектах иностранного языка. Исследованию методологических, филологических и философских, психологических и научно-методических аспектов иноязычного компонента языковой компетентности посвящены работы Г.Н. Богина, А.А. Вербицкого, Л.Ш. Гегечкори, Н.И. Гез, М.А. Давыдова, Б.К. Есипович, М.К. Кабардова, Г.А. Китайгородской, Р.П. Мильруд и др. Дисциплинами, содержание обучения которых направлено на формирование и развитие иноязычной составляющей языковой компетентности специалиста в области туризма являются: «Иностранный язык», «Иностранный язык второй» (согласно выше указанному ФГОС ВПО-03 по направлению подготовки 100400 «Туризм»), а также дополнительные дисциплины, определяемые вузом: «Иностранный язык профессиональный», «Деловой иностранный язык», «Лингвострановедение», «Лингвокультурология» и др.

Приведем таблицу, в которой укажем наполнение выделенных нами компонентов языковой компетентности специалиста туристской индустрии, учитывая, что основу языковой компетен-

тности (согласно работам И.А. Зимней [2], Ю.Н. Караулова [7], В.П. Конецкой [5], В.Ф. Аитова [10] и др.) составляет соответствующий вид деятельности – в нашем случае – это речевая коммуникация, а так же деятельностные и индивидуальные способности личности, а так же качества, определяющие возможности и умения специалиста. При этом языковая компетентность является, на наш взгляд, некоторым **целостным профессиональным качеством**, позволяющим специалисту в области туризма успешно выполнять языковые задачи в профессиональной сфере (на родном и иностранном языках) с использованием современных коммуникационных технологий, программ делового общения, коммуникативных стратегий, методов и средств работы с языковой информацией при осуществлении ведения деловой переписки и составлении необходимой документации, а также в процессе взаимодействия с другими людьми (в ходе социальной коммуникации) при осуществлении поиска решения профессиональных проблем.

Таблица 1

Компоненты языковой компетентности специалиста туристской индустрии и их составляющие

<i>Лингвистический</i>	<i>Коммуникативный</i>	<i>Иноязычный</i>
<p>1) обладать лексическим запасом слов и словосочетаний, необходимым для осуществления естественной вербальной коммуникации, а также практическим владением индивидуального запаса вербальных и невербальных средств для актуализации информативной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации;</p> <p>2) соблюдать нормативные правила словообразования, грамматики и произношения;</p> <p>3) правильно использовать вербальные средства в соответствии с нормами социальной дифференциации и вариативности, функционально-стилистической ценности;</p> <p>4) знать и уметь выбрать коммуникативный код, обеспечивающий адекватное восприятие и передачу смысловой и оценочной информации в конкретной ситуации, воздействовать на партнера в соответствии с коммуникативной установкой, производить оценку и самооценку когнитивного диапазона, обладать знанием социально обусловленных норм вербальной и невербальной коммуникации;</p> <p>5) устанавливать и поддерживать контакт, выявлять намерения партнера, устанавливать прямые и обратные связи, осуществлять самокоррекцию, а также взаимодействие вербальных и невербальных средств.</p>	<p>1) уметь доступно и убедительно выразить свою мысль, расположить к себе собеседника с целью эффективного проведения переговоров, установления взаимопонимания с партнерами, клиентами и сотрудниками;</p> <p>2) способствовать созданию благоприятного морально-психологического климата в коллективе, во взаимоотношениях с другими предприятиями и организациями, клиентами, а также с государственными органами;</p> <p>3) владеть коммуникативными стратегиями и технологиями, позволяющими осуществлять отбор и организацию языковых средств для наиболее эффективного достижения поставленных задач в данной сфере речевых коммуникаций с непременным учетом литературных норм;</p> <p>4) уметь использовать этикетные формы и средства для достижения взаимопонимания и гармонизации диалога;</p> <p>5) грамотно осуществлять деловую переписку, составлять необходимую документацию.</p>	<p>1) конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями;</p> <p>2) выбирать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними;</p> <p>3) использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста;</p> <p>4) знать национально-культурную специфику речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д.;</p> <p>5) компенсировать особыми средствами недостаточное знание языка, а также отсутствие должного речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.</p>

К сказанному добавим, что анализ исследований проблемы профессиональной подготовки специалиста туристической индустрии в области языковой деятельности позволяет полагать, что в таком понимании *профессиональная компетентность специалиста в области языковой компетентности* есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в **адекватности** решения стандартных и особенно

нестандартных, требующих творчества задач профессиональной сферы всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Языковая профессиональная компетентность проявляется (как и другие виды профессиональной компетентности) в действиях, деятельности, поведении специалиста при решении стандартных профессиональных задач и креативных задач профессиональной сферы.

Библиографический список

1. Федеральное агентство по туризму. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2015 года. – М., 2008.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
3. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
4. Байденко, В.И. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий / В.И. Байденко, Джерри ван Зантворт, Бианка Енеке // ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад 4, апрель, 2001.
5. Конецкая, В.П. Социология коммуникации. – М., 1997.
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
7. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. – М., 1989.

8. Лапшин, В.А. Коммуникативная компетентность как фактор профессионализма в современном обществе [Э/р]. – Р/д: <http://www.hdirussia.ru/166>
9. Изория, Н.М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
10. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Federal'noe agentstvo po turizmu. Strategiya razvitiya turizma v Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda. – М., 2008.
2. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – М., 2004.
3. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
4. Baydenko, V.I. Formirovanie social'nogo dialoga i partnerskikh svyazey obrazovaniya, organov upravleniya i samorazvitiya, professional'nykh objedineniy i predpriyatij / V.I. Baydenko, Dzherri van Zantvort, Bianka Eneke // TESIS, projekt DELFI. Doklad 4, aprely, 2001.
5. Koneckaya, V.P. Sociologiya kommunikacii. – М., 1997.
6. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazihk i yazihkovaya lichnost'. – М., 1987.
7. Karaulov, Yu.N. Russkaya yazihkovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya. – М., 1989.
8. Lapshin, V.A. Kommunikativnaya kompetentnost' kak faktor professionalizma v sovremennom obshchestve [Eh/r]. – Р/д: <http://www.hdirussia.ru/166>
9. Izoriya, N.M. Formirovanie inoyazhchnoy kompetencii budutshikh specialistov sferih turizma v vuzakh kul'tur i iskusstv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2008.
10. Aitov, V.F. Problemno-proektniy podkhod k formirovaniyu inoyazhchnoy professional'noy kompetentnosti studentov (na primere neyazhkovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov): avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. – СПб., 2007.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 373.2

Demina E.S. THE ROLE OF THE VISUAL SCHEMATIC FUNDS IN THE DEVELOPMENT OF COMMON MENTAL AND MATHEMATICAL ABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. In this article examines the problem of the use of visual schematic funds in the practice of pre-school educational institutions. Examines the role of visual schematic funds in the development of mental and mathematical abilities of children of preschool age.

Key words: visual schematic funds; mathematical abilities; mental capacities; mathematical concepts.

E.S. Демина, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: Demina-es@mail.ru

РОЛЬ НАГЛЯДНО-СХЕМАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАЗВИТИИ ОБЩИХ УМСТВЕННЫХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье анализируется проблема использования наглядно-схематических средств в практике дошкольных образовательных учреждений. Рассматривается роль наглядно-схематических средств в развитии умственных и математических способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: наглядно-схематические средства; математические способности; умственные способности; математические понятия.

В психолого-педагогической практике наглядным средствам обучения уделяется огромное значение при рассмотрении путей активизации учебного процесса. При этом педагоги и психологи указывают на ведущую роль наглядно-схематического материала в развитии умственной деятельности ребенка.

Схематический материал – это символические объекты, представляющие собой системы знаков, условных обозначений и полностью замещающие реальные объекты, связи, устройства. Реальные признаки в них отсутствуют или сведены к минимуму. Условные признаки часто характеризуют реальные объекты не непосредственно, а через какие-либо отношения, изображаемые в схемах по определенным кодам. Число компонентов в схемах ограничено и представлено наиболее существенными из них. В силу того, что избыточная, несущественная информация в материале отсутствует или сведена до минимума, символические объекты, наиболее ярко раскрывающие динамику различных видов отношений и взаимосвязей, способствуют концентрации внимания ребенка на основных фактах, явлениях, учат их замечать и выделять в окружающей действительности [1].

На основе изучения литературных источников и практических наблюдений за работой с детьми дошкольного возраста можно сделать вывод, что схематические средства являются своеобразным мостом между практическими действиями и теоретическим содержанием (П.Я. Гальперин, Т.В. Кудрявцев, Л.Ф. Обухова и др.). Они необходимы для того, чтобы ребенок перешел от предметного действия к абстрактному понятию. В этом заключается специфическая роль любого наглядно-схематического материала, в котором понятия закодированы при помощи тех или иных символов. В соответствии с данным положением использование наглядно-схематических средств приобретает особую актуальность в процессе формирования у детей дошкольного возраста математических понятий, поскольку имен-

но они обладают высокой степенью абстрактности. Кроме того, проведенные нами исследования подтвердили, что развитие математических представлений детей на основе практических действий преимущественно с предметами не обеспечивает полного усвоения знаний дошкольниками так, как при таком обучении не реализуется принцип единства между понятийными, образными и практическими действиями.

В ведущих психолого-педагогических теориях вопрос технологии применения наглядно-схематических средств в образовательных системах рассматривается в трех основных направлениях.

Первое из них связано с выявлением роли наглядно-схематических средств в умственном развитии ребенка, направленность их на развитие абстрактного, теоретического мышления (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Дж. Брунер, П.Я. Гальперин, Л.А. Венгер, Л.М. Фридман, Н.Г. Салмина, А.Д. Ботвинников, И.С. Якиманская и др.).

Второе направление предполагает психолого-педагогическую характеристику наглядно-схематических средств обучения (Б.Ф. Ломов, Л.В. Занков, Л.И. Зильберштейн и др.).

Третье направление исследует процесс восприятия наглядно-схематических средств в обучении и оперирование ими детьми. В данном контексте поставлен вопрос о роли наглядно-схематических средств в общей структуре решения различного рода познавательных задач. В широком плане – это проблема соотношения между восприятием и образом, между мыслью и действием. Это также проблема контроля и регуляции процесса возникновения и трансформации образного компонента деятельности со стороны действия и мысли. Это проблема воздействия образа на мыслительную и практическую деятельность детей (А.З. Зак, Т.В. Кудрявцев, А.И. Маркушевич, Н.И. Непомнящая, Ж. Папи, Н.Г. Салмина, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.).

Несмотря на такое большое количество психолого-педагогических, дидактических и методических исследований по проблеме, очень мало литературы, в которой бы рассматривались многообразные возможности введения в активное обучение дошкольников наглядно-схематических средств. Исследования же практической деятельности педагогов по внедрению наглядно-схематического материала в практику обучения детей дошкольного возраста, проведенные на базе дошкольных учреждений г. Барнаула показали, что в системе дошкольного образования, по-прежнему явный приоритет определяется в пользу конкретного материала (предметов, предметных картинок и т. п.), что объясняется его легкостью и доступностью при восприятии детьми дошкольного возраста. Применение абстрактного материала (диаграмм, схем, чертежей, графов, таблиц, моделей) либо минимально, либо осуществляется в самых элементарных формах, усвоение которых вряд ли может являться показателями высокого уровня умственной деятельности ребенка.

Из бесед с педагогами дошкольного образования мы узнали, что большая их часть (около 65% из опрошенных) в качестве основного средства обучения детей старшего дошкольного возраста используют реальные предметы или их изображения. Другая часть опрошенных воспитателей при ответе на вопросы отметили значимую роль наглядно-схематических средств обучения в умственном развитии дошкольников и определили их в качестве необходимого материала своей работы по развитию умственных способностей детей. Вместе с тем, они показали слабую осведомленность в характеристике видов наглядно-схематических средств, описании способов моделирования при формировании математических понятий и отношений.

При анализе педагогической деятельности (которая осуществлялась через анализ занятий по формированию математических представлений, наблюдения за деятельностью педагога и детей в свободное от занятий время, просмотр документации) отмечено, что во всех исследуемых группах дошкольных учреждений не предусмотрена целостная система по введению и использованию наглядно-схематических средств обучения, не разработаны этапы обучения детей действию с наглядно-схематическим материалом и использование его при формировании основных математических понятий, закономерностей, развития мыслительных способностей, что в свою очередь составляет основу процесса развития математических способностей. Не учитываются возрастные возможности по организации работы с некоторыми моделями. Так, например, при обучении детей 5-7 летнего возраста применяются модели доступные для понимания детей 3-4 лет, в большинстве случаев они однообразны по внешнему виду и содержанию и большей частью не реализуют основного принципа метода моделирования – показа связей, зависимостей, закономерностей, не замечаемых детьми в реальной жизни и непосредственно ими не воспринимаемых.

Результаты исследования дидактической базы дошкольных учреждений продемонстрировали, что большая часть учебного материала представлена предметами (35%), либо их изображениями (40%). В оставшуюся часть входят числовые фигуры, карточки, рисунки. Диаграммы, графики, таблицы, схемы составляют в некоторых дошкольных учреждениях до 10% от всего дидактического материала, а в некоторых – отсутствуют вовсе.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что настоящее время сложившаяся система обучения в дошкольном образовании в большей мере направлена на развитие предметных действий обучаемых. Между тем, усвоение многих основных математических понятий, их связей, зависимостей и закономерностей, а также решение различного рода познавательных задач, становится невозможным без введения в обучение

наглядно-схематических средств. На наш взгляд, для наиболее эффективного развития общих умственных и математических способностей детей дошкольного возраста одним из основных средств обучения должно выступать именно наглядно-схематическое средство. Причем его применение необходимо не только в развитии пространственной ориентации ребенка (именно в этой области в практике дошкольного образования наиболее активно применяются наглядно-схематические средства), но и при формировании практически всех математических понятий, при решении арифметических, логических, проблемных задач.

Вместе с тем нужно признать, что наглядно-схематический материал действительно достаточно сложен для восприятия дошкольников и требует дополнительных педагогических и дидактических исследований по изучению условий его использования в практике дошкольного образования.

Известно, что при восприятии наглядно-схематических средств ребенком понятийный и образный компоненты тесно взаимосвязаны и являются равноправными в общем процессе мыслительной деятельности. Только при условии установления гармоничного единства между ними та или иная познавательная задача может быть успешно решена дошкольником. При помощи наглядно-схематических средств дети получают не только общие сведения об отдельных предметах и понятиях, но и об отношениях между ними, их внутренних взаимосвязях и взаимодействиях. При этом сведения о предметах в целом и их отдельных частях задаются не готовыми образцами, а системой абстрактных графических знаков и линий, из которых обучаемый должен самостоятельно составить себе образ воспринятого отношения, явления, свойства.

Успешность работы с наглядно-схематическими средствами связана и с установлением взаимодействия образного и логического компонента мышления. Постепенное усложнение содержания и форм наглядно-схематического материала вызывает увеличение его роли в развитии и совершенствовании умственной деятельности при обучении детей дошкольного возраста. Наглядно-схематические средства являются наиболее сложными по содержанию, чем предметные и соответствуют более высокому уровню осмысленного восприятия. Оперирование схематическими образами предполагает знание и понимание смысла рассматриваемых процессов, их взаимосвязи и взаимодействия. Обобщенно условные символы, заложенные в схематических изображениях, сокращают количество конкретных признаков, содержащихся в реальных изображениях, и тем самым способствуют обобщению и абстрагированию результатов деятельности.

Таким образом, наглядно-схематические средства не только выполняют функцию переходного звена от предметных действий к абстрактным, но и оказывают активное воздействие на развитие общих умственных и математических способностей ребенка. Это происходит потому, что в моделях, таблицах, схемах понятийное содержание запечатлено при помощи условных знаков или символов, каждый из которых несет определенную смысловую нагрузку. Кроме того, оперирование схематическим материалом требует от ребенка мысленного представления динамики явлений и процессов, отображаемых при помощи определенных соотношений символов. При чтении, оперировании, самостоятельном создании различных наглядно-схематических средств дошкольнику необходимо не только привлечь имеющиеся у него знания, умения и навыки, но и увидеть в представленном материале отношения, взаимодействия, свойства, явления, что предполагает установление сложных причинно-следственных связей.

Библиографический список

1. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение как средство развития технического мышления // Психология технического мышления. – М., – 1975.
2. Гальперин, П.Я. Формирование начальных математических понятий / П.Я. Гальперин, Л.С. Георгиева // Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: хрестоматия в 6 частях. – СПб., – 1994. – Ч. 3.
3. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – М., – 1972.

Bibliography

1. Kudryavtsev, T.V. Problemnoe obuchenie kak sredstvo razvitiya tekhnicheskogo mihsleniya // Psikhologiya tekhnicheskogo mihsleniya. – M., – 1975.
2. Galperin, P.Ya. Formirovanie nachalnihkh matematicheskikh ponyatij / P.Ya. Galperin, L.S. Georgieva // Teoriya i metodika razvitiya matematicheskikh predstavleniy u doshkolnikov: khrestomatiya v 6 chastyakh. – SPb., – 1994. – Ch. 3.
3. Obukhova, L.F. Ehtapih razvitiya detskogo mihsleniya. – M., – 1972.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 373.55

Beloborodov A.F. STRUCTURE OF EDUCATION OF CULTURE OF TRANSPORT SAFETY. Article is devoted studying the factors of preparation of pupils to maintenance of transport safety, essence, structure; system properties of education of culture of transport safety of schoolboys are opened.

Key words: education of schoolboys, culture of transport safety.

А.Ф. Белобородов, заместитель начальника полиции ГУ МВД России по Алтайскому краю, г. Барнаул, E-mail: beloborodov010@mail.ru

СТРУКТУРА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТРАНСПОРТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье раскрыты факторы подготовки учащихся к обеспечению транспортной безопасности, сущность, структура, системные свойства воспитания культуры транспортной безопасности школьников.

Ключевые слова: воспитание школьников, культура транспортной безопасности.

Как показал проведенный нами анализ массовой педагогической практики воспитания культуры транспортной безопасности школьников, одной из причин выявленной низкой эффективности подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности является отсутствие целостной теории, раскрывающей существенные свойства воспитания культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе. Изучая передовой опыт обучения основам безопасности в общеобразовательной школе, мы установили тенденцию включения в содержание педагогического процесса информации об обеспечении транспортной безопасности. Однако информация о транспортной безопасности даже в передовом педагогическом опыте представлена бессистемно. Учителя, воспитатели в педагогическом процессе обычно не ставят цель мировоззренческой, интеллектуальной, психологической, коммуникативной подготовки учащихся к обеспечению транспортной безопасности. Одной из причин бессистемности подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности является недостаточность теоретических знаний о сущности и структуре воспитания культуры транспортной безопасности в педагогическом процессе. До настоящего времени не обоснована модель воспитания культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе, не выявлены системные свойства, системообразующие факторы данного процесса. Для повышения эффективности подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности необходимы новые теоретические исследования и учебно-методические разработки. Опираясь на разработанные в педагогике понятия, изложим итоги обоснования теоретической модели воспитания культуры транспортной безопасности.

Для обозначения исследуемого нами явления в педагогике и методике преподавания Правил дорожного движения (ПДД) используется широкий круг терминов и понятий. Разные авторы используют следующие термины: подготовка к обеспечению транспортной безопасности [1], подготовка детей и подростков к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде [2], формирование у детей транспортной культуры [2], подготовка детей к безопасной жизни и деятельности в условиях развивающейся транспортной среды [2], комплексная учебно-воспитательная деятельность по предупреждению дорожно-транспортного травматизма [3], воспитание сознательной дисциплины дорожного движения [4] и т. д. Для обозначения исследуемых явлений и процессов мы используем различные термины. В частности, термин «воспитание культуры транспортной безопасности школьников» мы используем для обозначения подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности, которая осуществляется в педагогическом процессе общеобразовательной школы. Согласно нашему подходу к применяемой терминологии, подготовка школьников к обеспечению транспортной безопасности является процессом, который осуществляется как в школе, так и за ее пределами. Следовательно, воспитание культуры транспортной безопасности школьников входит в состав подготовки школьников как составная часть. Данные выводы об изучаемом явлении являются эмпирическими и отражают лишь его внешние признаки. В связи с этим сформулируем определение понятия «воспитание культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе», которое раскрывает важнейшие системные свойства изучаемого явления.

Воспитание культуры транспортной безопасности реализуется как одна из функций педагогического процесса общеобразовательной школы, которая способствует развитию готовности

учащихся к обеспечению транспортной безопасности, их готовности к самообразованию в области обеспечения безопасности средствами транспортной культуры. Данная функция является системным свойством воспитания культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе. С учетом структуры присваиваемой человеком культуры есть основания утверждать, что в воспитании культуры транспортной безопасности следует выделять два взаимосвязанных аспекта (две составляющие): процесс взаимодействия школьников с культурой безопасности и процесс взаимодействия школьников с транспортной культурой.

Раскроем основополагающее понятие нашего исследования. Подготовка школьников к обеспечению транспортной безопасности – это процесс взаимодействия школьников с культурой безопасности общества, способствующий усвоению ими знаний, умений, навыков, опыта творческого решения проблем безопасности, формированию их взглядов, убеждений по вопросам обеспечения транспортной безопасности, готовности к обеспечению безопасности в транспортной сфере средствами культуры. Подготовка к обеспечению транспортной безопасности и воспитание культуры транспортной безопасности соотносятся как целое и его составная часть. Иначе говоря, подготовка к обеспечению транспортной безопасности (осуществляется в школе и за ее пределами) в качестве составляющей включает в себя воспитание культуры транспортной безопасности в педагогическом процессе. Подготовка к обеспечению транспортной безопасности осуществляется как в рамках педагогического процесса (на уроках, во время внеклассной и внеурочной работы, в совместной работе с родителями по проблемам безопасности), так и вне школы. Эта подготовка осуществляется в учреждениях дополнительного образования, культурно-досуговых учреждениях, в самообразовании и самообразовании школьников.

Важно выяснить, как воспитание культуры транспортной безопасности школьников включено в состав педагогического процесса. На этот вопрос можно ответить, выяснив, в каких формах данная составляющая педагогического процесса реализуется. Исходя из анализа существующих в педагогике подходов к формам организации учебного процесса в школе, мы выделили следующие формы подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности: урок, внеклассная и внеурочная работа, совместная работа родителей, школьников и учителей. На основе выделенных форм подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности нами разработана модель, раскрывающая роль педагогического процесса в подготовке школьников к обеспечению безопасности в транспортной сфере, которая графически представлена на рис. 1.

В данной модели раскрыты связи учебного процесса, внеклассной и внеурочной работы по проблеме транспортной безопасности, совместной работы родителей, школьников и учителей по транспортной безопасности. На основе анализа передового педагогического опыта нами выявлены специфические функции подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности: а) подготовка школьников к изучению вопросов безопасности в транспортной сфере; б) подготовка школьников к безопасному взаимодействию с различными проявлениями транспортной культуры и контркультуры; в) подготовка школьников к использованию транспортной культуры для обеспечения безопасности; г) профилактика, нейтрализация негативного влияния на школьников отдельных элементов подготовки к транспортным ситуациям за пределами педагогического процесса.

Методические объединения учителей ОБЖ, валеологии, классных руководителей	Учебный процесс	Уроки по проблемам транспортной безопасности	Функции: а) подготовка школьников к изучению вопросов безопасности в транспортной сфере; б) подготовка школьников к безопасному взаимодействию с различными проявлениями транспортной культуры и контркультуры; в) подготовка школьников к использованию транспортной культуры для обеспечения безопасности; г) профилактика, нейтрализация негативного влияния на школьников отдельных элементов подготовки к транспортным ситуациям за пределами педагогического процесса.
		Уроки, включающие отдельные вопросы по проблемам безопасности в транспортной сфере	
	Классные часы	Внеклассные и внеурочные мероприятия, посвященные проблемам транспортной безопасности	
		Внеклассные и внеурочные мероприятия, включающие отдельные проблемы транспортной безопасности	
	Внеклассная работа	Воспитательные мероприятия по проблемам транспортной безопасности с участием родителей	
		Педагогический всеобуч родителей по транспортной безопасности	
	Совместные мероприятия школьников и родителей		
Совместная работа с родителями			

Рис. 1. Педагогический процесс как фактор подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности

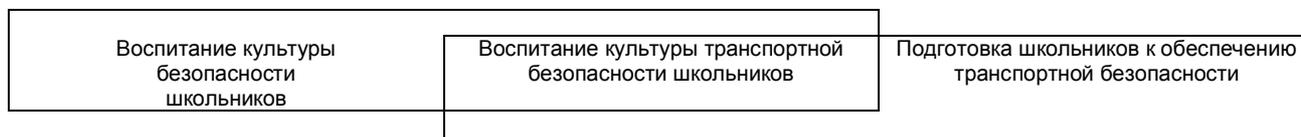


Рис. 2. Взаимосвязь воспитания культуры безопасности школьников с подготовкой к обеспечению транспортной безопасности

Из рассмотренного следует, что воспитание культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе является составной частью подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности, а также составной частью процесса воспитания культуры безопасности школьников. Представим графически на рисунке 2 соотношение воспитания культуры безопасности школьников с подготовкой школьников к обеспечению транспортной безопасности.

В данной схеме зафиксировано соотношение воспитания культуры безопасности школьников с подготовкой к обеспечению транспортной безопасности. Воспитание культуры безопасности школьников является педагогическим явлением. Подготовка к обеспечению транспортной безопасности является социально-педагогическим процессом, который осуществляется не

только в школе, но и других образовательных учреждениях, под влиянием средств массовой информации, в процессе самостоятельной работы школьников, в ходе их общения со сверстниками и др. Из схемы следует вывод, что воспитанию культуры транспортной безопасности школьников присущи одновременно свойства воспитания культуры безопасности школьников и характеристики подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности. Однако, по нашему мнению, воспитанию культуры транспортной безопасности школьников присущи также свойства, которыми не обладают воспитание культуры безопасности школьников и подготовка школьников к обеспечению транспортной безопасности.

Опираясь на теоретические положения педагогики и психологии, основываясь на анализе передового педагогического опы-

Диагностика сформированности культуры транспортной безопасности школьников	Цели воспитания культуры транспортной безопасности школьников	Деятельность учителей при проведении уроков, внеклассной и внеурочной работы, совместной работы с родителями над транспортной безопасностью	Совместная деятельность учителей и школьников по овладению культурой транспортной безопасности	
Планирование совместной деятельности учителей и школьников по овладению культурой транспортной безопасности				Содержание воспитания культуры транспортной безопасности школьников
Стимулирование школьников к присвоению культуры транспортной безопасности				Средства воспитания культуры транспортной безопасности школьников
Организация совместной деятельности учителей и школьников по овладению культурой транспортной безопасности				Критерии диагностики культуры транспортной безопасности школьников
Коррекция совместной деятельности учителей и школьников по овладению культурой транспортной безопасности		Деятельность школьников в ходе учебного процесса, внеклассной и внеурочной работы, совместной работы с родителями над транспортной безопасностью		

Рис. 3. Структура воспитания культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе

та, раскроем существенные свойства изучаемого явления. В процессе совместной работы учителей и школьников над транспортной безопасностью реализуются следующие компоненты воспитания культуры транспортной безопасности: цели, содержание, средства, критерии диагностики. При этом деятельность воспитателей заключается в проведении уроков, внеклассной и внеурочной работы, совместной работы с родителями по транспортной безопасности. Деятельность школьников осуществляется в ходе учебного процесса, внеклассной и внеурочной работы, совместной работы с родителями. Процесс воспитания культуры транспортной безопасности школьников включает в себя следующие компоненты: диагностику уровня сформированности культуры транспортной безопасности школьников; планирование совместной работы учителей и школьников по овладению культурой транспортной безопасности; стимулирование школьников к присвоению культуры транспортной безопасности; организацию совместной работы учителей и школьников по овладению культурой транспортной безопасности; коррекцию совместной работы учителей и школьников по овладению культурой транспортной безопасности. Эти компоненты реализуются как этапы или как функции воспитания культуры транспортной безопасности в педагогическом процессе. Обобщая и систематизируя сказанное выше, представим структуру воспитания культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе на рис. 3.

Структура воспитания культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе, изложенная в содержании рис. 3, отражает его основные, наиболее общие свойства. На этой основе изложим выводы о конкретном содержании структурных компонентов изучаемого явления. Прежде всего, изложим результаты проведенного нами исследования целей, содержания,

средств, критериев диагностики воспитания культуры транспортной безопасности в педагогическом процессе.

На основе выделения главного из проведенного нами анализа содержания структурных компонентов изучаемого явления, представим графически модель воспитания культуры транспортной безопасности школьников в педагогическом процессе (рис. 4).

На основе анализа педагогической теории и практики нами выявлены системообразующие факторы воспитания культуры транспортной безопасности в педагогическом процессе:

- программы подготовки школьников, предполагающие изучение проблем транспортной безопасности;
- программы интегрированного обучения основам обеспечения безопасности (включающие в качестве одного из аспектов транспортную безопасность);
- личность педагога, на высоком уровне владеющего культурой транспортной безопасности.

Подводя итоги статьи, отметим, что рассмотрение педагогического процесса как фактора подготовки школьников к обеспечению транспортной безопасности, исследование характера взаимосвязи воспитания культуры транспортной безопасности школьников с подготовкой к обеспечению транспортной безопасности, раскрытие структуры воспитания культуры транспортной безопасности, исследование содержания воспитания культуры транспортной безопасности, создание модели воспитания культуры транспортной безопасности школьников, выявление системообразующих факторов и системных свойств воспитания культуры транспортной безопасности позволили нам проникнуть в сущность и структуру изучаемого явления, расширить теоретические знания о данном процессе.



Рис. 4. Модель процесса воспитания культуры транспортной безопасности школьников

Библиографический список

1. Мошкин, В.Н. Воспитание готовности к успеху и безопасности: учеб. пособие. – Барнаул, 1999.
2. Якупов, А.М. Формирование транспортной культуры школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2009.
3. Проект концепции государственного стандарта общего образования в области безопасности дорожного движения / под ред. А.А. Журина. – М., 2006.
4. Форштат, М.Л. О культуре дорожной безопасности // Основы безопасности жизни. – 2005. – № 12.

Bibliography

1. Moshkin, V.N. Vospitanie gotovnosti k uspekhu i bezopasnosti: ucheb. posobie. – Barnaul, 1999.
2. Yakupov, A.M. Formirovanie transportnoj kul'turii shkol'nikov: dis. ... d-ra ped. nauk. – Magnitogorsk, 2009.
3. Proekt koncepcii gosudarstvennogo standarta obshchego obrazovaniya v oblasti bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya / pod red. A.A. Zhurina. – M., 2006.
4. Forshat, M.L. O kul'ture dorozhnoy bezopasnosti // Osnovih bezopasnosti zhizni. – 2005. – № 12.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 378

Aleeva Y.V. METHODOICAL PROVISION OF TRAINING FOR FUTURE TEACHERS TO FOSTER A CULTURE OF TEACHING JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS. The work discusses the methodological aspect of the preparation of students for a culture of teaching junior high school students. Provides the methods, means and forms of training students to a specified direction. Analyses the results of experimental work at the policy stage of the training of future professionals.

Key words: methodical preparation, intersubject links, culture teaching of junior high school students.

Ю.В. Алеева, канд. пед. наук., доц., ст. науч. сотрудник АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работе рассматривается методический аспект подготовки студентов к становлению культуры учебной деятельности младших школьников. Раскрываются методы, средства и формы подготовки студентов к указанному направлению. Анализируются результаты опытно-экспериментальной работы на методическом этапе подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: методическая подготовка, межпредметные связи, культура учебной деятельности младших школьников.

Методический аспект профессиональной подготовки студентов к формированию культуры учебной деятельности младших школьников предусматривает обращение к межпредметным связям. По мнению Г.И. Вергелес, «...целостный образ действительности может быть сформирован у школьников в том случае, если данные конкретных наук будут взаимосвязаны, т. е. если учебная деятельность будет организована как деятельность, в которой реализуются межпредметные связи» [1, с. 43].

В контексте настоящей работы в понятие «межпредметные связи» целесообразно включить взаимосвязи между умениями, навыками, способами деятельности, которые должны быть сформированы у учащихся, между методами, формами и приемами подачи знаний в рамках различных учебных предметов. Проблема обучения учащихся решению учебных задач в одинаковой мере волнует преподавателей разных учебных предметов. В связи с этим значение межпредметных связей проявляется в переносе как общих методов решения учебных задач, так и некоторых специальных, из одного предмета в другой.

Реализация межпредметных связей создает благоприятные условия для формирования в единстве мотивационного, содержательного, операционного и контрольно-оценочного компонентов культуры учебной деятельности на всех учебных предметах.

На основе межпредметных связей создаются возможности для овладения школьниками как специфическими действиями, связанными с особенностями того или иного учебного предмета, так и общими, инвариантными по отношению ко всем предметам, изучаемым в школе. В начальных классах школы успешнее, нежели в средних, удается достичь единства методов и приемов, используемых в обучении, так как в начальных классах большую часть преподаваемых предметов ведет один учитель.

В русле настоящей работы особое значение имеет уровень готовности студентов формировать культуру учебной деятельности на межпредметном уровне. Знания и умения общего характера, приобретенные будущими учителями на подготовительном этапе комплексной подготовки к формированию культуры учебной деятельности младших школьников и составляющие

основу профессиональной подготовки учителя, должны трансформироваться в межпредметные. С одной стороны, они необходимы учителю для формирования культуры учебной деятельности в ее самом общем виде (психолого-педагогические знания и умения) независимо от содержания учебного предмета, с другой – они специфически преломляются при формировании культуры учебной деятельности младших школьников на конкретном учебном предмете.

Будущий учитель должен четко представлять специфику и взаимосвязь общедидактических и методических умений, направленных на формирование культуры учебной деятельности младших школьников.

Методическая подготовка, в ходе которой студенты закрепляли полученные умения и овладевали новыми знаниями в процессе преподавания специальных методик. Этот аспект подготовки студентов обеспечивал изменение содержания полученных умений, а также способствовал их развитию, усложнению, изменению объема:

- во-первых, за счет углубления и расширения теоретико-методических знаний;
- во-вторых, посредством овладения методическими умениями;
- в-третьих, за счет обогащения опытом анализа различных вариантов методов и приемов формирования культуры учебной деятельности младших школьников на конкретных уроках учителей начальных классов;
- в-четвертых, посредством более полного освоения всей системы формирования учебной деятельности, составляющей основу подготовки в данном аспекте.

Оптимизация процесса подготовки студентов к формированию культуры учебной деятельности младших школьников на методическом этапе была связана с совершенствованием комплекса методов, применение которых в большей мере расширяет сферу компетентности будущих учителей. Оптимизация методов обучения студентов при подготовке обеспечивалась комплексом требований:

- оптимальным сочетанием методов теоретического и практического характера на основе общей цели подготовки;
- актуализацией знаний, которые лежат в основе формируемых умений;
- раскрытием содержания каждого умения как определенной совокупности действий и операций, его составляющих, и способов выполнения действий;
- организацией практической деятельности и упражнений по овладению умениями;
- обеспечением частично-поисковой и поисковой деятельности по овладению умениями.

В условиях реализации методического аспекта подготовки большое внимание уделялось семинарским и лабораторно-практическим занятиям, а также самостоятельной работе студентов. Лекционный курс занимал 4 часа аудиторного времени и носил ориентационно-методический характер. Семинарские и лабораторно-практические занятия, формирующие умения методического и межпредметного характера, позволяли создать методическую основу для положительной работы студентов по формированию культуры учебной деятельности младших школьников на различных учебных предметах.

Задача методического этапа заключалась в организации деятельности студентов, направленной на освоение ими методических умений и поэтапную отработку наиболее сложных действий, обеспечивающих эффективность процесса формирования культуры учебной деятельности школьников на специальных предметах.

Для решения указанной задачи использовался комплекс учебных заданий, в состав которых вошли частично-поисковые, исследовательские проблемные задания, решение педагогических задач и анализ педагогических ситуаций, упражнения в выполнении действий, ситуативные методы, контекстные и игровые методы, задания по изучению и обобщению педагогического опыта. Большая часть заданий носила аналитический и конструктивный характер.

Рассмотрим реализацию некоторых заданий на конкретных примерах.

Задания конструктивного типа

Выполнение заданий конструктивного типа проходило на лабораторно-практических занятиях. Задания ориентировали студентов на самостоятельную работу. Практиковались следующие виды заданий:

- а) разработка памяток учащимся по решению учебных задач;
- б) проектирование отдельных способов работы по формированию культуры учебной деятельности младших школьников на конкретном уроке;
- в) разработка содержания различных заданий для самостоятельной работы учащихся;
- г) разработка и самоанализ фрагментов уроков по формированию компонентов учебной деятельности младших школьников;
- д) проведение разработанных фрагментов уроков в студенческой аудитории («микрореподавание») с последующей защитой предложенных подходов к формированию культуры учебной деятельности младших школьников).

Конструктивные задания предполагали практическое проектирование педагогических действий, лежащих в основе методических умений, что обеспечивало овладение ими. При выполнении таких заданий студенты осуществляли поиск собственных рациональных путей формирования культуры учебной деятельности младших школьников. Будущим учителям предстояло обосновать их целесообразность с психолого-педагогических и методических позиций, а также дать оценку эффективности предложенных подходов и сделать выводы.

Приближению студентов к будущей профессиональной деятельности способствовала организация квазипрофессиональной деятельности через «микрореподавание». Условные «микроуроки», проводимые непосредственно в студенческой аудитории, были направлены на отработку определенных методических умений по формированию культуры учебной деятельности младших школьников. Обязательным условием эффективности моделирования «микроурока» выступала своевременная актуализация психолого-педагогических знаний и умений, а также умений межпредметного характера.

Студентам было предложено разработать три фрагмента урока:

- по первоначальному ознакомлению учащихся с компонентами культуры учебной деятельности;
- по формированию компонентов культуры учебной деятельности;

- по совершенствованию сформированных компонентов культуры учебной деятельности младших школьников.

Каждому студенту было указано, по какому предмету (математика, русский язык) и для какого класса (I, II, III, IV) следует разработать один из названных фрагментов. «Микроуроки» имели следующую структуру: студент излагал тему и цели урока, основные методы и средства, избранные способы формирования культуры учебной деятельности учащихся, после чего проводил фрагмент урока. После проведения «микроурока» студенту предстояло ответить на вопросы товарищей и преподавателей, дать краткий самоанализ. Проведение «микроурока» завершалось общим обсуждением, фиксацией выводов и рекомендацией.

Таким образом, готовились к «микроуроку», выступали в роли оппонентов, принимали участие в обсуждении и анализе все студенты. Подобная форма организации занятий активизировала творческую поисковую деятельность студентов, вызвала их интерес и способствовала более глубокому пониманию проблемы становления культуры учебной деятельности младших школьников. Конкретизируем методику проведения заданий, направленных на решение студентами задач-ситуаций.

Составление и решение педагогических задач-ситуаций являлось методическим средством, которое было призвано способствовать повышению уровня профессиональной подготовки студентов в методическом аспекте. При этом решение студентами задач-ситуаций рассматривалось нами в качестве метода контекстного обучения, моделирующего условия будущей профессиональной деятельности и тем самым обеспечивающего переход от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной. Так, по мнению Н.Ф.Белокур, этот метод «...обеспечивает решение образовательных задач и способствует становлению личности специалиста в процессе обучения в вузе» [2, с. 66]. Условием обеспечения задачами-ситуациями целей формирования методических умений в единстве с положительной мотивацией является то, что они должны быть интересными для студентов, отражать наиболее актуальные и достаточно типичные аспекты практики формирования культуры учебной деятельности младших школьников, иметь четкую информационную структуру и однозначное решение, по разнообразию вариантов охватывать все виды методических умений в данном аспекте профессионального становления. Комплекс задач-ситуаций реализовывался на семинарских и лабораторно-практических занятиях.

Значительный вклад в формирование методических умений студентов вносили семинары-конференции по актуальным проблемам начального образования, где имело место обобщение знаний о путях, средствах, методах, приемах, подходах формирования культуры учебной деятельности младших школьников. На данных занятиях в единстве с обобщением психолого-педагогических и методических знаний и умений шел анализ состояния дел в практике работы школ на основе посещения уроков и собственного опыта практической деятельности. Проиллюстрируем основные подходы к проведению такого занятия на примере семинарского занятия по теме «Формирование культуры учебной деятельности младших школьников в теории и практике начального образования».

Примерные вопросы для обсуждения:

1. Определение содержания понятий: «учебная деятельность», «культура учебной деятельности», «учебная задача», «усвоение», «квазиисследовательская деятельность»; их взаимосвязи.
2. Методы и средства формирования культуры учебной деятельности младших школьников, развитие их активности и самостоятельности.
3. Роль внутрипредметных и межпредметных связей в формировании культуры учебной деятельности младших школьников.
4. Пути организации поисковой деятельности учащихся начальных классов по решению учебной задачи.
5. Анализ посещенных уроков с позиций решения задач формирования культуры учебной деятельности младших школьников.

Таким образом, обучение студентов по системе вышеописанных заданий в период методической подготовки позволило пройти основные и наиболее трудоемкие моменты формирования методических умений на основе психолого-педагогических: осмыслить содержание, структуру, межпредметный характер, целевое назначение и роль данных умений в будущей профессионально-педагогической деятельности, усвоить принципы решения различных учебных задач в процессе анализа и в ходе самостоятельных действий под руководством преподавателя;

приобрести определенный опыт самостоятельного выбора путей, методов и средств формирования культуры учебной деятельности младших школьников.

Обратимся к анализу результатов описанного этапа опытно-экспериментальной работы по подготовке студентов к становлению культуры учебной деятельности младших школьников. В процессе опытно-экспериментальной работы на методическом этапе подготовки студентов проводилось исследование уровня сформированности системы методических умений посредством экспертных оценок и итоговой самостоятельной работы. В качестве экспертов были привлечены преподаватели кафедры педагогики и методики начального образования АлтГПА. Экспертная оценка методических умений студентов в области формирования культуры учебной деятельности младших школьников проводилась в начале и по окончании методического этапа подготовки. В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы, исследований по проблемам совершенствования подготовки будущих учителей для начальной школы, а также определения состояния готовности выпускников нами было выделено 30 необходимых умений, овладение которыми должно было, на наш взгляд, обеспечить готовность студентов к формированию культуры учебной деятельности младших школьников. Оценивание экспертами качества и уровня сформированности методических умений проводилось посредством организации индивидуальных бесед со студентами по вопросам становления учебной деятельности младших школьников, наблюдений за качеством работы студентов на семинарских и лабораторно-практических занятиях по темам, связанным с данной проблемой, качественного анализа схем наблюдений студентов за работой учителя по формированию

культуры учебной деятельности младших школьников, анализа разработанных студентами фрагментов уроков по формированию культуры учебной деятельности младших школьников. Экспертами оценивалась педагогическая деятельность 41 студента. Итоговая самостоятельная работа (таблица 1) для студентов проводилась по окончании методического этапа. Сформированность системы методических умений определялась с помощью разработанных нами уровней и их качественных показателей.

Результаты экспертных оценок системы умений студентов подверглись качественному и количественному анализу. Уровень сформированности умений интерпретировался согласно 4-балльной системе оценивания.

В целом результаты опытно-экспериментальной работы как по результатам экспертных оценок, так и по результатам итоговой самостоятельной работы демонстрировали положительную динамику уровня сформированности методических умений студентов в исследуемой области. Мнения экспертов показали, что на начало методического этапа оцениваемые умения характеризовались преимущественно начальным (36,6%) и низким (56,1%) уровнями сформированности. Средний уровень сформированности рассматриваемых умений демонстрировало, по мнению экспертов, крайне незначительное количество студентов (7,3%). Высокий уровень сформированности умений на начало методического этапа никто из студентов не демонстрировал. Средний балл экспертной оценки уровня сформированности умений студентов экспериментального курса на начало методического этапа опытно-экспериментальной работы (\bar{X}_1) составил 1,9 балла.

Таблица 1

Содержание итоговой самостоятельной работы

1 вариант	2 вариант
1. В чем суть внутрипредметных связей в процессе формирования культуры учебной деятельности младших школьников? 2. На каком учебном предмете целесообразно начинать формирование культуры учебной деятельности младших школьников и почему? 3. Описать особенности анализа учебной задачи на предмете русский язык. 4. Приведите пример решения учащимся учебной задачи на предмете математика и ответьте на следующие вопросы: а) как можно доказать, что решена учебная, а не только конкретно-практическая задача; б) как можно определить, что учебная задача решена; в) о чем нужно спросить, чтобы стало ясно, что ученик решил учебную задачу. 5. Какова взаимосвязь содержательных, операционных, мотивационных компонентов учебной деятельности с процессуальными компонентами учебной задачи? 6. Приведите пример самоконтроля школьниками процесса и результата решения учебной задачи.	1. В чем суть межпредметных связей в процессе формирования культуры учебной деятельности младших школьников? 2. На каком учебном предмете четко прослеживается ход решения учебной задачи и почему? 3. В чем сходство и различие конкретно-практической и учебной задач? 4. Приведите пример решения учащимся учебной задачи на предмете русский язык и ответьте на следующие вопросы: а) как можно доказать, что решена учебная, а не только конкретно-практическая задача; б) как можно определить, что учебная задача решена; в) о чем нужно спросить, чтобы стало ясно, что ученик решил учебную задачу. 5. Укажите диагностические признаки целенаправленности учебной деятельности младших школьников. 6. Укажите на конкретном примере организацию самооценки младшими школьниками результата решения учебной задачи.

По окончании методического этапа опытно-экспериментальной работы оцениваемые умения студентов характеризовались преимущественно низким (48,8%) и средним (36,6%) уровнями сформированности. Количество студентов, демонстрирующих начальный уровень сформированности умений значительно сократилось (2,8%). При этом заметно возросло количество студентов, достигших высокого уровня сформированности рассматриваемых умений (9,8%). Средний балл экспертной оценки уровня сформированности умений студентов экспериментального курса (\bar{X}_2) составил 2,7 балла.

Данные экспертной оценки были дополнены нами результатами анализа итоговой самостоятельной работы. Полученные результаты проведения итоговой самостоятельной работы по окончании методического этапа свидетельствовали, что начальный уровень сформированности системы умений демонстрировало лишь 4 чел. (9,8%). Данная группа студентов была не готова применять знания о способах формирования культуры учебной деятельности младших школьников. Психолого-педагогические умения (определение способа постановки учебной задачи на конкретном уроке; организация хода решения учебной задачи младшими школьниками; разработка заданий для каждого

этапа решения учебной задачи младшими школьниками; организация выбора оптимальных учебных действий младшими школьниками в процессе решения учебной задачи; организация контроля и самоконтроля за процессом и результатом решения учебной задачи младшими школьниками и др.) не адаптировались ими для конкретных методик. Не выполнялись многие действия в составе конкретного умения, затраты времени на осуществление умения были максимальными, а последовательность действий неоптимальными. Итоговый и промежуточные результаты всегда не соответствовали поставленной цели.

Низкий уровень сформированности умений был зарегистрирован у 21 чел. (51,2%). Студенты этой группы были готовы применять знания о способах формирования культуры учебной деятельности младших школьников в сходных условиях по образцу. Психолого-педагогические умения не всегда адаптировались ими для конкретных методик. Они, как правило, выполняли отдельные действия в составе конкретного умения, затраты времени на их осуществление превышали минимально необходимые. Количество и последовательность выполняемых студентами действий по формированию культуры учебной деятельности младших школьников часто были неоптимальными. Итого-

вый и промежуточные результаты осуществляемой деятельности часто не соответствовали поставленной цели.

Количество студентов, достигших среднего уровня сформированности умений, составило 11 чел. (26,9%). Они были готовы применять знания о способах формирования культуры учебной деятельности младших школьников в ситуациях, требующих их некоторой адаптации. Студенты этой группы в основном осознанно определяли и конкретизировали цели, содержание, методы и средства урока, направленного на формирование культуры учебной деятельности младших школьников, с учетом его места в общей системе уроков, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня развития конкретного компонента учебной деятельности. При выборе методов и приемов формирования культуры учебной деятельности в большинстве случаев студенты ориентировались на достигнутый уровень сформированности компонентов культуры учебной деятельности учащихся, на этапность ее формирования и на свои возможности. Будущими педагогами при формировании культуры учебной деятельности часто учитывались внутрипредметные и межпредметные связи, они выполняли большую часть действий в составе конкретного умения. Последовательность действий в большинстве случаев была оптимальна, но затраты времени на осуществление умения иногда превышали минимально необходимые. Студенты были обычно самостоятельны в осуществлении рассматриваемого аспекта профессиональной деятельности, часто применяли средства его творческой реализации.

Высокий уровень сформированности методических умений демонстрировало 5 чел. (12,1%), что подтверждалось их способностью творчески применять знания о способах формирования культуры учебной деятельности младших школьников в не-

стандартных условиях. Будущими педагогами осознанно и творчески адаптировались психолого-педагогические умения для конкретных методик. Они были способны создавать необходимые дидактические и психологические условия формирования культуры учебной деятельности младших школьников, ориентироваться на учащегося как активного субъекта культуры учебной деятельности, были способны всегда учитывать внутрипредметные и межпредметные связи в процессе ее формирования. Студенты четко выделяли уровни и критерии сформированности учебной деятельности, а также были способны к творческому выбору заданий для диагностики. Студенты данной группы выполняли все действия в составе конкретного умения. Количество и последовательность действий были оптимальны, а затраты времени на осуществление умения не превышали минимально необходимые. Итоговый и промежуточный результаты осуществляемой ими деятельности всегда соответствовали поставленной цели. Студенты были самостоятельны в осуществлении изучаемого аспекта профессиональной деятельности, применяли средства ее творческой реализации.

Таким образом, данные, полученные по окончании методического этапа опытно-экспериментальной работы, позволили констатировать позитивные изменения в уровне сформированности системы методических умений студентов, определяющих эффективность процесса формирования культуры учебной деятельности младших школьников. Методический аспект подготовки позволил будущим специалистам осмыслить содержание, структуру и целевое назначение методических умений. Вместе с тем методический этап опытно-экспериментальной работы во многом определил успех последующей практической подготовки студентов.

Библиографический список

1. Вергелес, Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1990.
2. Белокур, Н.Ф. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки. – Челябинск, 1986.

Bibliography

1. Vergeles, G.I. Didakticheskie osnovy formirovaniya uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov: dis. ... d-ra ped. nauk. – L., 1990.
2. Belokur, N.F. Formirovanie didakticheskikh umeniy buduthego uchitelya v processe vuzovskoy obshchepedagogicheskoy podgotovki. – Chelyabinsk, 1986.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 159.9:37.015.3

Kruger E.E. TEACHERS' PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH RISKS. Professional and psychological risks of teacher's health are described in the present article. Stress is considered as a major source of risk. The consequences of socially-psychological risks are presented. The characteristics of professional psychological risks such as emotional burnout, professional deformations, pedagogical crisis and a competence crisis are highlighted.

Key words: risk, stress, teacher's professional health, burnout, professional deformation, educational crisis, a crisis of competence.

Е.Э. Кругер, канд. пед. наук, с. н. с. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ekrig@ya.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ

В статье охарактеризованы профессионально-психологические риски профессионального здоровья педагога. На основе анализа литературы рассмотрен стресс как основной источник риска профессионального здоровья педагога, представлены последствия социально-психологических рисков. Дана характеристика таких профессионально-психологических рисков, как синдром эмоционального выгорания, профессиональных деформаций, педагогического кризиса и кризиса компетенции.

Ключевые слова: риск, стресс, профессиональное здоровье педагога, эмоциональное выгорание, профессиональные деформации, педагогический кризис, кризис компетенции.

В период модернизации образования и становления новых экономических отношений предъявляются очень высокие требования общества к личностным и профессиональным качествам педагога. Увеличивающаяся стрессогенность общества, повышенное напряжение отражается на деятельности и здоровье многих педагогов. По данным ученых, социокультурные и профессиональные стрессогенные факторы служат причиной быстрого «изнашивания» организма педагогов, их преждевременного старения, приводят к возникновению психосоматической патологии у 70-90% учителей (С.Г. Ахмерова, М.Т. Громкова, Н.А. Литвинов и др.). С увеличением педагогического стажа

у них нарастают психопатологические состояния невротического или психопатического характера (А.К. Осницкий).

Вместе с тем здоровью педагогов не уделяется должного внимания на уровне государственных, муниципальных и институциональных структур. Сложившаяся система повышения квалификации работников образования предъявляет педагогам только информацию о способах ведения здорового образа жизни, используя для этой цели лишь ресурсы содержательного компонента педагогического процесса, и мало внимания уделяет организационно-деятельностным компонентам. Педагоги, в свою очередь, и сами игнорируют правила здоровой жизни-

деятельности, у них не развито чувство ответственности за собственное здоровье, не сформированы представления о себе как специалисте, своих профессиональных ресурсах и ограничениях, о возможностях их использования в сложных профессиональных ситуациях. Они часто оказываются растерянными перед неопределенностью педагогической действительности и тратят напрасно большое количество жизненных сил как основы профессионального и жизненного долголетия.

Педагогическая деятельность насыщена разного рода напряженными ситуациями, связанными с повышенным эмоциональным реагированием. В основе возникновения стресса лежат объективные и субъективные факторы. К внешним объективным причинам относят: характер решаемых задач, ответственность за исполняемые функции, загруженность рабочего дня, высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, нечеткую организацию деятельности, неблагоприятную психологическую обстановку в образовательном учреждении, социальные условия. Среди субъективных причин выделяются индивидуальные свойства нервной системы, уровень чувствительности к профессиональным трудностям, мотивация к учебно-профессиональной деятельности и поведению, опыт, знания, навыки.

Анализируя литературу по проблеме профессионального здоровья педагогов, мы обобщили профессионально-психологические риски нарушений профессионального здоровья педагогов. Понятие риска используется в целом ряде наук, и в каждой из них изучение риска основывается на предмете исследования данной науки. Под риском может пониматься потенциальная возможность наступления вероятного события или совокупности событий, вызывающих определенный ущерб. Слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Объектом риска профессионального здоровья слушателей системы повышения квалификации может стать сама профессиональная деятельность и отношения, в которые включены педагоги.

В качестве источника, определяющего профессионально-психологические риски, профессионального здоровья педагога, может быть избран стресс. Стресс представляет собой специфическую реакцию организма на воздействие (физическое или психологическое), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом). Профессиональные стрессы в деятельности педагога могут приводить к риску:

- эмоционального выгорания;
- появления профессиональных деформаций;
- состоянию «педагогического кризиса»;
- кризису компетентности.

Больше всего проблема профессионального здоровья педагогов изучалась в контексте проблемы эмоционального выгорания. Термин эмоциональное выгорание был впервые введен американским психиатром Х.Дж. Фрейдбергером для характеристики психологического состояния людей, находящихся в интенсивном коммуникативном «погружении», в условиях постоянного эмоционального напряжения [1, с. 161]. Такого рода напряжение характерно для профессиональной деятельности, основным содержанием которой является оказание помощи и эмоциональной поддержки клиентам.

Исследование этого синдрома носило, главным образом, описательный и эпизодический характер. Первоначально количество профессий, отнесенных к группе риска подверженности «эмоциональному выгоранию», было незначительным: сотрудники медицинских учреждений и различных общественно-благотворительных организаций. Затем группу профессионального риска расширили, включив в нее учителей, полицейских, священников и др.

Т.В. Форманюк выделяет как симптомокомплекс эмоционального выгорания следующие проявления: чувство эмоционального истощения, изменение, дегуманизацию, деперсонализацию, тенденции развития негативного отношения к субъекту деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане [2, с. 39].

Ключевыми признаками эмоционального выгорания, по мнению Т.В. Форманюк, являются:

- достижение индивидуального предела возможностей эмоционального «Я» противостоять истощению, противодействовать сгоранию, самосохраняясь;
- внутренний психологический опыт, включая чувства, установки, мотивы, ожидания;

- негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистрессы, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия.

Эмоциональное выгорание означает опустошение еще до того, как психические ресурсы человека-деятели естественным образом восполнились, исчезновение или деформацию эмоциональных переживаний, являющихся неотъемлемой частью жизни.

По данным Н.А. Аминова, среди учителей высшей категории – 53% «сгоревшие». При этом они характеризуются высокой тревожностью, интровертированностью. У «сгоревших» учителей низкой квалификации, наоборот, фиксируется крайний радикализм, стремление к контролю над ситуацией, открытая агрессивность. По мнению Аминова, к 40 годам эмоционально сгорают все учителя [3, с. 77].

Особое место в исследовании состояния профессионального здоровья педагогов уделено профессиональной деформации личности учителя. А.Л. Савинцикий под профессиональными деформациями личности понимает профессиональные стереотипы, становящиеся настолько характерными для человека, что он никак не может в других социальных ролях выйти за рамки сложившихся стереотипов, перестроить своё поведение соответственно изменившимся условиям [4, с. 67].

Г.Д. Трунов выделяет два компонента профессиональной деформации: изначальные склонности; собственно профессиональные деформации. Изначальные склонности он рассматривает как некий фон, почву, на которой разворачивает свое деформирующее влияние профессия [5, с. 86]. Автор считает, что такая деформация начинается уже во время учебы, когда у студентов разрушаются бытовые установки и стереотипы и формируется профессиональная картина мира.

Профессия учителя является одной из наиболее деформирующих личность человека. Согласно наблюдениям Р.М. Грановской, многих учителей отличает поучительная манера речи, привычка к упрощенному подходу решения проблемы, авторитарность [6, с. 453]. Проявление указанных особенностей не только мешает работе учителя, но и затрудняет его общение вне школы – в кругу близких.

Л.М. Митина определяет параметры основных проявлений профессиональной деформации, в ней она выделяет:

- низкий уровень педагогической направленности (предметная направленность);
- педагогическая ригидность (неадекватное эмоциональное реагирование, однотипные способы психологической защиты, интеллектуальное «застывание»);
- низкий уровень психолого-педагогической компетентности (мастерства);
- «разорванное», неструктурированное самосознание (низкий уровень самопознания, самоотношения, саморегуляции, самоидентичности) [7, с. 204].

Как отмечает Л.М. Митина, у представителей педагогических профессий закономерно обнаруживается ряд профессиональных деформаций, из которых особым вниманием заслуживают общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью [7, с. 206]. Наличие этих деформаций делает учителей, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, имеющих разный темперамент и характер, похожими друг на друга. Эти инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя. Здесь отмечается сближение субъекта деятельности с её средствами. Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой особенный объект воздействия, который, в отличие от большинства других профессий, обладает существенной активностью. В ходе взаимодействия с ним учитель, используя свою личность как инструмент влияния, прибегает к такому более простому стилю руководства, как авторитарному.

Исследования Г.В. Аكوпова, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, В.С. Мухиной, А.О. Прохорова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. свидетельствуют о преобладании в профессиональной деятельности учителя тенденции навязывания своего образа «Я» учащимся и окружающим взрослым. Возникает невротоподобная потребность в эксплуатации других, стремлении к власти над детьми и людьми вообще.

Е.В. Улыбина обращает внимание на повышенную агрессивность педагогов [8, с. 75]. Н.М. Симонова отмечает репрессивную направленность общения педагогов, выводы ею были сделаны в ходе анализа записей дневников учащихся в возрасте 10-15 лет, которые свидетельствуют об агрессив-

ности и манипулятивных тенденциях учителей в общении с ребенком [9, с. 12].

С.Г. Вершловский выделяет группу учителей, которых отличает авторитаризм, отрицание и игнорирование в учащемся субъективного начала (так называемый «самоутверждающийся» тип) [10, с. 32]. Истинную педагогическую направленность автор характеризует как проявление ценностного отношения к личности ученика, ориентацией на взаимодействие с учащимся, эмпатию, сопереживание, сочувствие. Он считает, что центральными качествами учителя являются психологические качества личности.

А.В. Осницкий выделяет особенности коммуникативных способностей педагога, которые могут приводить к деформации его свойств личности:

- монологичность;
- априорное ролевое, межличностное, информативное и интонационное доминирование;
- жесткая структурированность и формализованность коммуникативной системы;
- стабильность, повторяемость и однозначность высказываний, формулировок и определений;
- работа с разновозрастными аудиториями;
- конфликтность ученической аудитории;
- строгий дисциплинарный контроль;
- формально определенная поведенческая, коммуникативная и морально-нравственная жесткая нормативность [11, с. 201].

А.В. Осницкий указывает на то, что профессиональная деформация педагога особенно сильно выражена в период кризиса зрелых лет [11, с. 212]. Нередко в этом возрасте возникает разлад с взрослеющими детьми, нередко приводящий к тяжелому одиночеству. Привычка учить, доминирующий, авторитарный, монологичный стиль общения создают трудности во взаимодействии с окружающими: тяжелее становится слушать и слышать собеседника, труднее отвечать на вопросы и позволять себе сомнения. Активно формируется безапелляционность суждений, привычка «вещать на публику», привлекать к себе внимание. Невнимание окружающих воспринимается все более остро. Различные перегрузки ведут к повышенной раздражительности и агрессивности, сужению интересов, ограниченности взглядов и суждений. В психотерапевтических группах их поведение на первом этапе характеризуется как яростное сопротивление любой попытке подвергнуть сомнению какую-либо из их субъективных установок. Вклад в динамику развития группы – негативный, тормозящий развитие терапевтического взаимодействия. У них часто наблюдаются психические срывы, иногда подобные пациентам вообще не корригируемы.

А.Б. Орлов отмечает, что одной из наиболее распространенных особенностей деформаций личности учителя является так называемый эффект прилипания профессиональной маски к лицу, возникающий как результат обезличивания (*деперсонализации*) учебно-воспитательного процесса [12, с. 21]. В педагогической коммуникативной системе взаимодействуют не личности, а социальные роли. «Поведение участников взаимодействия жестко детерминировано ролевыми, ситуативными требованиями, предписаниями, ожиданиями. Все, что думают и переживают учителя и учащиеся во внутреннем плане, подвергается как бы строгой цензуре, и во внешнем плане, в поведении, отражается лишь то, что согласуется с требованиями соответствующих ролей». Такое функционально-формализованное взаимодействие индивида с окружением, исходящее не от своего индивидуального «лица», а от требований исполняемой роли, можно назвать ролевой маской. Деперсонализация профессиональной деятельности, оправданная реально существующей педагогической идеей о том, что учитель должен быть образцом, интеллектуально-нравственным идеалом и эталоном, приводит к реальному обезличиванию коммуникативных процессов.

Г.В. Митин отмечает, что использование однотипных способов психологических защит вызывает такую психологическую деформацию, как эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую ригидность [7, с. 271].

А.А. Ерошенко установлено, что при низком уровне педагогического мастерства ригидность выступает в качестве фактора, затрудняющего адекватное принятие и преобразование сложных ситуаций общения, способствует выбору жестких стереотипов педагогического воздействия. В то же время с возрастанием педагогического мастерства снижается степень выраженности установок относительно дистанции и доминирующей роли учителя в общении, а также степень применения императивных

способов воздействия на учащихся, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей, требования их беспрекословного послушания [13, с. 38].

Анализ психологической составляющей профессионального здоровья позволяет выделить такие негативные явления, как феномен «учительской агрессии» (экспрессивная, импульсивная, враждебная и инструментальная агрессия).

Отрицательные эмоциональные состояния: стресс, страх, тревога, агрессия особенно вредны при общении учителя с детьми. Накопившиеся отрицательные эмоции приводят к вербальной агрессии. Специфическое речевое поведение педагогов принято называть репрессивным. К.В. Судаков выделяет следующие особенности репрессивного поведения:

- диктаторский, безапелляционный тон;
- штампованные назидания;
- издевательские обращения;
- угрозы, запугивания [14, с. 74].

В научной литературе выделяют понятие «педагогический кризис», позволяющее охарактеризовать состояние профессионального здоровья педагога и охарактеризовать еще один аспект этой проблемы. Это понятие было введено А.К. Марковой [15, с. 28]. В отличие от состояния «выгорания», возникающего в основном, в связи с истощением нервно-психических и творческих сил и охватывающего как профессиональные, так и непрофессиональные проявления личности, синдром педагогического кризиса связан с качественной или организационной стороной деятельности учителя, его мастерством и творческим потенциалом. «Педагогический кризис» проявляется только в профессиональной деятельности и свойственен, как правило, учителям высокой квалификации, достигшим полного мастерства, творчески мыслящим, подвергающим свою работу строгому контролю и критике. Чаще всего «педагогический кризис» наступает через 10-15 лет работы, когда учителя утверждают в своей профессиональной состоятельности, индивидуальности, пополняя «золотой фонд педагогических кадров». Основная причина развития данного синдрома заключается в невосребованности творческих личных ресурсов работника и невозможности их эффективной реализации в конкретных организационных условиях в соответствии с формальными требованиями к труду учителя.

Необходимо отметить, что состояние «кризиса» развивается у каждого учителя по-разному, в зависимости от его индивидуальности и обстановки, в которой он работает. Иногда «кризис» длится в течение месяцев, а порой – одного-двух лет, то ослабевая, то усиливаясь. Оценка различных ситуационных характеристик работы учителя в связи с уровнем переживаемого им нервно-психического напряжения приводит к неоднозначным результатам. Так, наиболее значимыми в развитии состояния «педагогического кризиса» факторами являются возраст, пол, семейное положение, личностные качества учителя, его материальный статус, характеристика школы (частная, государственная), тип школы (ступени), её расположение (город, село, центр, периферия), образование и стаж учителя, его профессиональный статус (категории), должностное распределение (учитель-администратор), перспектива карьерного роста.

Еще один вид нарушения профессионального здоровья – это кризис компетентности. А.К. Маркова считает, что каждый учитель на пути к профессионализму проходит несколько этапов: а) этап адаптации к своей профессии; б) этап самоактуализации в профессии (этап свободного плавания); в) этап творческого преобразования [15, с. 29]. Каждый из этих этапов сопряжен с определенными проблемами профессионального здоровья педагогов.

На первом этапе возникают, как правило, адаптационные трудности методического, психологического или социального характера, в то время как второй этап нередко сочетается со спорадическими кризисами компетентности, связанными с состояниями дискомфорта, тревожности, страха перед решениями новых задач, несоответствия своего профессионального уровня ожиданиям окружающих, различных групп потребителей образовательных услуг. Кризис компетентности может приводить к: а) бегству от профессиональных проблем; б) консервации состояния дискомфорта и отчуждения; в) творческой реконструкции модели профессионального поведения.

Анализируя развитие профессиональной компетентности педагога, О.Л. Подлиняев выделяет следующие этапы этого процесса.

«Этап компетентности» – связан с достижением специалистом определенного уровня развития, достаточного для воспри-

ятия себя как компетентного в тех или иных степенях свободы. На этом этапе личность стремится к «когнитивному гомеостазу» – равновесному состоянию, как правило, сохраняемому путем ее противодействия внешним и внутренним факторам, нарушающим равновесие.

«Этап кризиса компетентности» – ведет к диссонансному столкновению с новыми ситуациями и обстоятельствами профессиональной деятельности. Личность переживает дискомфортное состояние и стремится выйти из него, выбрав один из трех вариантов действий: полное отрицание диссонансной реальности; компромиссное принятие диссонансной реальности; принятие диссонансной реальности и реорганизация прежней модели поведения.

«Этап реорганизации» – предполагает нахождение специалистом новых знаний и способов деятельности, обеспечивающих постепенное восстановление утраченной компетентности на качественно новом уровне. Успешность этого этапа определяется тем, насколько насыщенной и разнообразной будет среда, в которой осуществляется реорганизация. В случае успеха

поисковой активности личность выходит на новый виток профессионального роста.

«Этап стабилизации» – связан с закреплением новой парадигмы деятельности, развитием навыков и обретением «чувства компетентности» в процессе решения разных по характеру и уровню сложности задач [16, с. 39].

Таким образом, в профессиональном здоровье возникают такие профессионально-психологические риски, как синдром эмоционального выгорания, профессиональные деформации, профессиональные кризисы и кризисы компетентности. Для управления рисками можно использовать различные способы, позволяющие в определенной степени прогнозировать наступление рисков и принимать меры к снижению степени возникновения риска. Система повышения квалификации может способствовать снижению степени возникновения социально-психологических рисков профессионального здоровья педагога, организуя специальную работу со слушателями повышения квалификации.

Библиографический список

1. Freudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30.
2. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.
3. Аминов, Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопр. психологии. – 1988. – № 5.
4. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология управления. – Л., 1987.
5. Трунов Д. Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8.
6. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. – СПб., 2003.
7. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М., 2005.
8. Улыбина, Е.В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993.
9. Симонова, Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982.
10. Вершловский, С.Г. Учитель крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. – СПб., 1994.
11. Осницкий, А.В. Проблемы психологического здоровья и адаптации личности. – СПб., 2004.
12. Орлов, А.Б. Перестройка психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – № 1. – 1988.
13. Ерошенко, А.А. Особенности установок учителя на различных этапах овладения мастерством // Психология учителя. – М., 1989.
14. Судаков, К.В. Общие закономерности системогенеза // Теория системогенеза / под ред. К.В. Судакова. – М., 1997.
15. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
16. Подлиняев, О.Л. Теория и практика гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и послевузовского образования): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1999.

Bibliography

1. Freudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30.
2. Formanyuk, T.V. Sindrom «ehmocionaljnogo sgoraniya» kak pokazatelj professionalnoj dezadaptacii uchitelya // Voprosih psikhologii. – 1994. – № 6.
3. Aminov, N.A. Psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie predposilki pedagogicheskikh sposobnostey // Vopr. psikhologii. – 1988. – № 5.
4. Sventickiy, A.L. Socialjnaya psikhologiya upravleniya. – L., 1987.
5. Trunov D. G. «Sindrom sgoraniya»: pozitivnij podkhod k probleme // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. – 1998. – № 8.
6. Granovskaya, P.M. Ehlementih prakticheskoy psikhologii. – SPb., 2003.
7. Mitina, L.M. Professionaljnaya deyatel'nost' i zdorovje pedagoga / L.M. Mitina, G.V. Mitin, O.A. Anisimova. – M., 2005.
8. Ulihbina, E.V. Problemih agressii uchitelya-professionala // Stanovlenie lichnosti uchitelya-professionala: problemih i perspektivih. – Stavropolj, 1993.
9. Simonova, N.M. Ekhspperimental'noe issledovanie strukturih motivacii pri usvoenii inostrannogo yazihka v vuze: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 1982.
10. Vershlovskiy, S.G. Uchitelj krupnim planom. Socialjno-pedagogicheskie problemih uchitel'skoj deyatel'nosti. – SPb., 1994.
11. Osnickiy, A.V. Problemih psikhologicheskogo zdorov'ya i adaptacii lichnosti. – SPb., 2004.
12. Orlov, A.B. Perestroyka psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya / A.B. Orlov // Voprosih psikhologii. – № 1. – 1988.
13. Eroshenko, A.A. Osobennosti ustanovok uchitelya na razlichnikh etapakh ovladeniya masterstvom // Psikhologiya uchitelya. – M., 1989.
14. Sudakov, K.V. Obthie zakonomernosti sistemogeneza // Teoriya sistemogeneza / pod red. K.V. Sudakova. – M., 1997.
15. Markova, A.K. Psikhologiya truda uchitelya. – M., 1993.
16. Podlinyaev, O.L. Teoriya i praktika gumanisticheskogo mirovozzreniya uchitelya na osnove lichnostno-centrirovannogo podkhoda (v sisteme vuzovskogo i poslevuzovskogo obrazovaniya): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Khabarovsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 371.213.01

Vdovina E.G., Shadrin A.N. **ESTIMATION PROFESSIONAL COMPETENCE CLASS TEACHERS ON THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK WITH A CLASS.** In article the author offers specially developed and approved author's technique providing a discrete (separate) estimation of specially allocated indicators of quality professional competence of class teachers.

Key words: the competencial approach to an assessment of works of class teachers, the organization of educational work with teenagers.

Е.Г. Вдовина, соискатель АлтГПА, г. Барнаул; **А.Н. Шадрин**, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ физического воспитания факультета физической культуры АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: vdovele@yandex.ru

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КЛАССОМ

В статье автором предложена специально разработанная и апробированная авторская методика, обеспечивающая дискретную (раздельную) оценку специально выделенных индикаторов качества профессиональных компетентностей классных руководителей.

Ключевые слова: компетентностный подход к оценке работы классных руководителей, организация воспитательной работы с подростками.

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты актуализируют необходимость повышения качественного воспитательного процесса в условиях образовательного пространства школы. Воспитание как педагогическая деятельность подразумевает создание условий для сбалансированного развития личности. Согласно теории А.А. Тюкова [1], развитие личности должно проходить в гармонии свободы, самостоятельности и ответственности как фундаментальных свойств, характеризующих поступки личности. Личность формируется в деятельности, ядром которой является Со-бытие, а осознание себя и собственной деятельности осуществляется в процессе ее рефлексивного анализа.

Перед руководителями школьных образовательных учреждений достаточно остро стоит задача повышения профессионализма и компетентностей педагогов и классных руководителей. Под профессионализмом в образовании понимаются педагогические технологии. Компетентность подразумевает ряд характеристик, которые носят надпрофессиональный характер. И.А. Зимняя рассматривает «компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельных проявлений» [2]. Наиболее ярко уровень сформированности профессиональных компетентностей классных руководителей проявляется в процессе организации ими воспитательной работы с классным коллективом подростков и старшеклассников. Оценка качества проводимой работы требует наличия измерительного инструмента, опирающегося на системный подход к выбору направлений, критериев и индикаторов оценивания.

Многолетний опыт работы и анализ доступной литературы позволили нам выделить 6 направлений, обеспечивающих эффективное повышение профессиональной компетентности классных руководителей:

1. Развитие и коррекция у педагогов навыков конструктивного общения, направленного на гуманное отношение к окружающим.
2. Формирование и отработка педагогических технологий управления динамикой развития групповых процессов в классном коллективе.
3. Актуализация у педагогов проявлений общечеловеческих гуманных жизненных ценностей методом диалогического общения.
4. Отработка педагогических технологий организации Со-Бытийной деятельности с подростками.
5. Отработка с классными руководителями воспитательных технологий и методов формирования толерантной среды в классном коллективе.
6. Управление процессом рефлексии ценностных смыслов и поступков.

Нами была разработана образовательная программа для классных руководителей по повышению их профессиональной компетентности. В ней приняло участие 64 педагога из образовательных учреждений г. Барнаула и 14 кураторов факультета физической культуры АлтГПА. Результатом проведенной работы явилось создание авторской методики «Оценка профессиональных компетенций классного руководителя по организации воспитательной работы с классом» (ОПККР).

Методика разработана с опорой на принципиальную схему конструкции известной методики Дж. Хэссарда «МОРУ» (методика оценки работы учителя на уроке) [3] и направлена на выявление индивидуального уровня сформированности профессиональных компетентностей классного руководителя по организации воспитательной работы с классом. Она может применяться

как для оценки уровня владения классным руководителем педагогических компетентностей на момент обследования, так и для выявления динамики этого уровня во времени. Во втором случае методика применима для обследования конкретного классного руководителя с выбранной периодичностью. Эксперт, оценивающий показатели профессиональной компетентности классного руководителя, фиксирует наличие или отсутствие индикаторов компетентностей, используя специальный бланк методики (ставит плюс или минус напротив каждого индикатора).

Данная методика позволяет не только фиксировать и оценивать реальный уровень профессиональной компетентности классного руководителя, но и сопоставлять его с уровнем, минимально необходимым для выполнения классным руководителем своих профессиональных воспитательных функций. Этот уровень получен нами в результате вычисления коэффициента конкордации W – показателя согласованности экспертных оценок.

Процедура оценки работы классного руководителя с помощью данной методики состоит в том, что на основании данных, полученных на воспитательном мероприятии, с помощью указанного ниже алгоритма вычисляется процентная выраженность по каждой компетентности.

Формула расчета процентного выражения педагогических компетентностей и процедура оценки работы классного руководителя с помощью ОПККР.

1. Количество индикаторов каждой компетентности принимается за 100%
2. Количество индикаторов в каждой отдельной компетентности, полученных при оценивании конкретного классного руководителя со знаком «+», принимается за «X».
3. Строится пропорция и вычисляется значение «X» для каждой компетентности. Предположим, педагог получил 10 индикаторов со знаком «+», а общее их количество для данной компетентности равно 16, следовательно, вычисление процентного выражения этой компетентности у конкретного педагога будет рассчитано по формуле:

$$16=100\%; X=10, \\ \text{отсюда } X=10 \times 100 : 16=63\%.$$

Полученные значения позволяют на том же графике, на котором представлена минимально необходимая для классного руководителя «картина» владения компетентностями, построить и индивидуальную кривую реального уровня владения ими для конкретного педагога.

По оси абсцисс откладываются показатели процентной выраженности в деятельности классного руководителя педагогических компетентностей, а по оси ординат – порядковые номера компетентностей.

Основанием выделения группы профессиональных компетентностей классных руководителей послужил комплексный подход, примененный нами к организации воспитывающей деятельности: исследование, проектирование и практика. В соответствии с этим подходом педагог создает условия для развития личности учащихся, управляет групповой и индивидуальной деятельностью, делает эти процессы для учащихся осознаваемыми.

Апробация и экспертиза методики проходили по совмещенной схеме. Экспертами выступали сами классные руководители, участвующие в исследовании. Апробация методики, по мнению экспертов, обеспечивает глубокую проработанность оценки уровня компетентности классных руководителей ($W=0,87$), удобство применения ($W=0,90$), проявление рефлексии и сохранение ее следовых эффектов у пользователей ($W=0,78$).

Таблица 1

Профессиональные компетентности классного руководителя по организации воспитательной работы с классом, оцениваемые по методике ОПКР

Профессиональные компетенции классного руководителя	Индикаторы
1. Сформированность навыков конструктивного общения, демонстрирующего гуманное отношение к окружающим людям	<p>1. Невербальное взаимодействие</p> <p>а) жесты открытые (раскрытые руки, расслабленные кисти);</p> <p>б) педагог осуществляет визуальный контакт с подростками;</p> <p>в) в процессе совместной работы педагог умело и деликатно входит в социальное пространство подростков (46см – 1-2м);</p> <p>г) мимика лица педагога расслабленная, доброжелательная, демонстрирующая готовность к пониманию и оказанию помощи.</p> <p>2. Отсутствие в семантике педагога следующих паттернов:</p> <p>а) «Я (ты) должен...» – предложения-требования;</p> <p>б) «Кто виноват»: «Ты сводишь меня с ума», «Это не моя вина...»;</p> <p>в) «Катастрофа»: «Это просто ужасно!», «Все рухнет, если...»;</p> <p>г) «Превосходство»: «Есть только один способ...», «Мой путь лучший».</p> <p>3. Корректная реакция на проявление подростками эмоциональной несдержанности в процессе общения:</p> <p>а) соблюдение технологии «Я-высказывания»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – объективное описание педагогом события (ситуации) без экспрессии, вызывающей напряжение: «Когда я вижу, что...», «Когда это происходит...»; – описание своей эмоциональной реакции с точным названием своего чувства в этой ситуации: «Я чувствую...», «Я огорчаюсь...», «Я не знаю, как реагировать...»; – объяснение причины этого чувства и высказывание своих пожеланий: «Потому, что я не люблю...», «Мне бы хотелось...»; – предоставление альтернативных вариантов: «Возможно, тебе стоит поступить так...», «В следующий раз сделай...»; – предоставление дополнительной информации подростку относительно проблемы (объяснение); <p>б) соблюдение техники «Заезженная пластинка»</p> <ul style="list-style-type: none"> – доброжелательное и естественное поведение с собеседником; – выражение педагогом согласия с аргументами собеседника по всем вопросам, второстепенным в данный момент; – однозначное и лаконичное выражение педагогом своих требований по важному для него вопросу; – педагог не защищается, не ищет аргументов для доказательства важного для него вопроса; – в заключении беседы, вне зависимости от ее результата, педагог не позволяет делать оценочных суждений в адрес собеседника. <p>в) педагог использует утверждения, а не вопросы;</p> <p>г) педагог говорит, когда поведение подростка ему не нравится, но сохраняет атмосферу дружеского диалога и поддерживает этикет.</p> <p>4. Внимательное отношение педагога к непопулярным подросткам, нуждающимся в поддержке педагога:</p> <p>а) обращение к ним педагога с открытыми вопросами, заинтересованность в выражении их мнения по различным вопросам;</p> <p>б) одобрение их успешных действий;</p> <p>в) прогнозирование негативной реакции класса (отдельных подростков) на действия непопулярных членов группы и безоценочная поддержка и помощь непопулярным детям;</p> <p>г) соблюдение твердости и последовательности в действиях педагога по вопросам выполнения каждым членом классного коллектива правил толерантного общения в группе.</p> <p>5. Трансляция педагогом собственных толерантных качеств личности в процессе взаимодействия с подростками:</p> <p>а) терпимость к различиям, проявление плюрализма;</p> <p>б) альтруизм;</p> <p>в) доброжелательность;</p> <p>г) способность к сопереживанию.</p>
2. Управление развитием классного коллектива	<p>6. Актуализация эмоциональных состояний в процессе внеклассной деятельности:</p> <p>а) создание ситуаций эмоциональной привлекательности;</p> <p>б) создание ситуаций успеха-неуспеха;</p> <p>в) создание ситуаций новизны;</p> <p>г) создание ситуаций совместного переживания;</p> <p>д) создание ситуаций соревнования.</p> <p>7. Соотнесение содержания внеклассной деятельности подростков с этапом развития классного коллектива:</p> <p>а) номинальная группа: игры на знакомство, сокращающие социальную дистанцию между подростками;</p> <p>б) группа-ассоциация: игры из серии «Я глазами других членов группы»; конкурсы и соревнования при наличии структуры с одним лидером; отсутствие конкурсов и соревнований при структуре с двумя лидерами;</p> <p>в) группа-кооперация: игры из серии «Я вместе с другими членами группы», лично и общественно значимая деятельность;</p> <p>г) группа-автономия: ролевые и деловые игры, где акцентируется индивидуальный вклад каждого участника в общий результат;</p> <p>д) группа-коллектив: организация деятельности, способствующей удовлетворению индивидуальных, групповых и общественных интересов (социальные акции, волонтерство, проектирование).</p> <p>8. Управление процессом формирования социальной структуры класса:</p> <p>а) создание ситуации успеха непопулярным членам группы (через индивидуальные поручения, выполнение задания с высокостатусным членом группы, совместную деятельность с педагогом и</p>

<p>3. Владение методом диалогического общения</p>	<p>10. Управление регламентом ведения групповой дискуссии: а) вступительное слово ведущего для общего настроения участников; б) помогает участникам (если это необходимо) яснее формулировать свои мысли; в) вскрывает противоречия в словах выступающего, если тот противоречит сам себе; г) соблюдаются все этапы дискуссии: – вступительное слово ведущего; – демонстрация тезисов; – аргументация, спор; – «проект решения»; – «решение».</p> <p>11. Структура дискуссии: а) Наличие существенных разногласий и лидеров оппозиции; б) Использование для усиления аргументации: – иллюстративного материала; – цитат из авторитетных источников; – использование логических операций (сравнение, анализ, обобщение, разбор, предположение). в) Последовательность вопросов, предлагаемых ведущим при организации дискуссии с соблюдением семантической иерархии: – 2-3 открытых вопроса; – уточняющие вопросы собеседникам; – 1-2 наводящих вопроса; – альтернативный вопрос; – 1 закрытый вопрос; г) приведение участников дискуссии к общему решению проблемы.</p> <p>12. Организация обсуждения дилеммы (дискуссионной темы): а) отсутствие оценочного компонента педагога за зрелые (незрелые) нравственные суждения участников; б) педагог вступает в диалог с подростками с целью актуализации их индивидуального выбора между моральными нормами и личностными ценностями; в) педагог задает уточняющие (провокационные и др.) вопросы с целью обозначения личностных ценностей подростков; г) педагог моделирует дилемму для выяснения устойчивости (неустойчивости) личностных ценностей подростков под влиянием социального мнения.</p>
<p>4. Организация Со-Бытийной деятельности в классном коллективе</p>	<p>13. Соотнесение воспитательной цели и содержания воспитательного мероприятия: а) все мероприятие целостно и закончено, соответствует девизу «Темп и разнообразие»; б) мероприятие построено по четкой организационной схеме: настрой (разогрев), деление на рабочие группы, выполнение нескольких логически связанных заданий (развитие действия), итоговое задание (кульминация), рефлексия; в) поддержание интереса за счет выполнения упражнений, вызывающих разнообразные эмоциональные реакции; г) любая незапланированная ситуация, возникшая в процессе мероприятия, актуализируется педагогом и используется в воспитательных целях.</p> <p>14. Создание условий, усиливающих воспитательный эффект мероприятия: а) использование необходимого и достаточного количества средств художественной выразительности для иллюстрации основной идеи мероприятия; б) наличие центрального зрительного образа, вокруг которого разворачивается все воспитательное воздействие; в) вовлечение всех членов класса в совместную деятельность; г) наличие поведенческих традиций в классе.</p> <p>15. Помощь классного руководителя подросткам в выработке позитивной самооценки: а) речь классного руководителя свободна от сарказма и насмешек; б) педагог ведет себя с подростками вежливо, уважительно; в) персонализированное поощрение за продуктивную работу; г) персонализированное ободрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе.</p>
<p>5. Демонстрация классным руководителем воспитательных технологий и методов формирования толерантной среды в классном коллективе</p>	<p>16. Управление коллективным творческим делом а) соблюдение педагогом технологической цепочки метода: – коллективное планирование; – коллективная подготовка; – проведение дела, где все члены группы становятся его участниками; – коллективный анализ; б) содержание игровых методик соответствует принципам толерантности (разнообразие украшает мир; конструктивная модель поведения в конфликте; социальная ответственность за собственный выбор); в) соблюдение принципов организации коллективной деятельности: – состязательность; – игра; – импровизация; г) процесс подготовки КТД носит характер субъективного творчества, а не опирается на готовый «чужой» сценарий.</p> <p>17. Проектирование и управление ролевой игрой: а) наличие общей цели у всего коллектива; б) многоальтернативность решений; в) наличие правил, обязательных для выполнения всеми игроками; г) наличие ролей, которые имеют: – функционал; – количество и качество взаимосвязей с другими ролями; – степень занятости в игре.</p>

	<p>18. Проектирование и управление деловой игрой:</p> <p>а) наличие проблемы;</p> <p>б) закрепление за каждым участником игры определенной позиции, закрепленной в инструкции, где описаны нормы поведения;</p> <p>в) работа в малых группах, обсуждение проблемы;</p> <p>г) выработка общей позиции в соответствии с инструкцией путем достижения соглашения.</p>
6. Управление процессом рефлексии ценностных смыслов и поступков	<p>19. Соблюдение принципов организации оценки (самооценки) деятельности подростков:</p> <p>а) оценивание деятельности подростка начинается с самооценочного суждения, а не с оценки педагога;</p> <p>б) подростку предлагается оценивать отдельные аспекты своих усилий, дифференцировать оценки. Оценка не должна носить обобщающего характера;</p> <p>в) самооценка подростка соотносится с оценкой классного руководителя лишь там, где есть объективные критерии оценки, равно обязательные и для учителя, и для ученика;</p> <p>г) оценке подвергаются только качества, имеющие однозначные образцы-эталоны. Каждый человек, имея право на собственное мнение, должен уважать мнение другого, не навязывать своего мнения или мнения большинства; миссия педагога – знакомить подростков с мнениями других, оказывая организационную помощь.</p> <p>20. Последовательность действий группы в ходе рефлексии:</p> <p>а) еще раз сформулировать стоящую перед группой цель;</p> <p>б) вспомнить (выписать) перечень действий членов группы (какие были действия, и в чем они состояли);</p> <p>в) вспомнить действия каждого члена группы с указанием (анализом) на то, какие из действий помогли или не помогли достижению цели;</p> <p>г) решить, какие из действий можно продолжать по-прежнему, а какие необходимо изменить.</p> <p>21. Содержание рефлексивного анализа воспитательного мероприятия для понимания подростком собственной индивидуальности:</p> <p>а) анализ собственных чувств и эмоций для понимания индивидуального стиля поведения в конфликтной ситуации;</p> <p>б) получение «обратной связи» для понимания собственного социального статуса в группе;</p> <p>в) акцент на индивидуальный вклад, на авторство идей.</p>

Таблица 2

Ключ для классного руководителя по выявлению уровня владения профессиональными компетентностями формирования толерантной среды подростков

Наименование педагогических компетентностей (способностей) по формированию толерантной среды подростков	№ индикаторов каждой педагогической компетентности	Полное (слева) и минимальное (справа) количество индикаторов по каждой компетентности
1. Сформированность у педагога навыков конструктивного общения, демонстрирующего гуманное отношение к окружающим людям	1	а, б, в, г – а, б, в
	2	а, б, в, г – а, в
	3	а, б, в, г – а, в
	4	а, б, в, г – в, г
	5	а, б, в, г – любые три
	Итого:	20 – 12
2. Управление развитием классного коллектива	6	а, б, в, г – любые два
	7	один (в зависимости от этапа развития) – один
	8	а, б, в, г – а, в
	9	а, б, в, г – а, б
	Итого:	13 – 7
3. Владение методом диалогического общения	10	а, б, в, г – в, г
	11	а, б, в, г – в, г
	12	а, б, в, г – а, б, в
	Итого:	12 – 7
4. Организация Со-Бытийной деятельности	13	а, б, в, г – все четыре
	14	а, б, в, г – любые два
	15	а, б, в, г – а + 1
	Итого:	12 – 8
5. Демонстрация классным руководителем воспитательных технологий и методов формирования толерантной среды в классном коллективе	16	а, б, в, г – все четыре
	17	а, б, в, г – г + 1
	18	а, б, в, г – б, г
	Итого:	12 – 8
6. Управление процессом рефлексии ценностных смыслов и поступков	19	а, б, в, г – а, г + 1
	20	а, б, в, г – а, г + 1
	21	а, б, в – любой 1
	Итого:	11 – 7

Библиографический список

1. Тюков, А.А. Пространство развития поступков как предмет психологии личности // Вестник практической психологии образования. – 2008. – № 3(16).
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/jornal/2006/0505/htm>
3. Диагностика успешности учителя: сб. методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений. – М., 2001.

Bibliography

1. Tyukov, A.A. Prostranstvo razvitiya postupkov kak predmet psikhologii lichnosti // Vestnik prakticheskoyj psikhologii obrazovaniya. – 2008. – № 3(16).
2. Zimnyaya, I.A. Klyuchevih kompetencii – novaya paradigma rezuljtata sovremennogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/jornal/2006/0505/htm>
3. Diagnostika uspešnosti uchitelya: sb. metodicheskikh materialov dlya direktorov i zamestitel'ej direktorov uchebnykh zavedenij. – M., 2001.
Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 159.923

Nekrasova E.V. FORMATION OF SPACE FOR LIFE AND DEVELOPMENT. It is suggested, that understanding «the vital world of the person» means the history of the person as subject of the liferealization. To be humanistic and effective education should correspond to the systematic human nature, set in the world and created through this the vital space. Via vital space it is possible to realize oneself, bringing transformation to culture.

Key words: vital world of the person, image of the world, way of life, sense, value, subjectivity, sovereign personality, moral education, educational space.

Е.В. Некрасова, д-р психол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: hronotoppp@inbox.ru

ОБРАЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЖИЗНИ И РАЗВИТИЯ

Утверждается, что за понятием «жизненный мир человека» стоит история человека как субъекта своего жизнеосуществления; воспитание (обучение), чтобы быть гуманистическим и эффективным, должно соответствовать системной природе человека, продленного в мир и создающего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором (и через которое) можно самоосуществляться, внося преобразования в культуру.

Ключевые слова: жизненный мир человека, образ мира, образ жизни, смысл, ценность, субъектность, суверенная личность, нравственное воспитание, образовательное пространство.

Важнейшее основание поведения человека – его ценности, без них человеку не понять, где и зачем он очутился, куда ему двигаться дальше. Между тем сегодня происходит дальнейшее обесценивание некогда высших ценностей, явно ощущается дефицит духовности и нравственности, что порождает серьезные негативные тенденции: рост жестокости, агрессии, противоправного поведения, преступности. *Основанием категоризации времени для многих людей становится гедонистический принцип, а не фактор его ценности.*

Важнейшая цель воспитания – развитие личности, ориентирующейся на ценности, имеющие всеобщий, универсальный и безусловный характер, которые не могут быть выражены в конечных, конкретных нормах и формах поведения. Проблема духовно-нравственного становления личности имеет чрезвычайную значимость и ставит перед психологией сложные и важные вопросы, имеющие огромную теоретическую и практическую значимость. Определение условий организации образовательного процесса, способствующего развитию личности, ориентирующейся на нравственные ценности, предполагает ответ на вопрос о том, как прирастает «собственно человеческое в человеке», каков генезис системы «вершинных» смыслов?

Направление для поиска ответа о том, каким образом социальное «проникает» в человека и закрепляется в нем в виде определенного уровня его организации, каков принцип функционирования у этого уровня, содержится в тезисах Л.С. Выготского о том, что развитие человека идет не к социализации, а к индивидуализации социального, которое, становясь психологической структурой, определяет конструкцию «пластов, слов и функций личности». В идее инструментальности, инструментальной функции содержится идея рождения нового, а не развития уже имеющегося, идея создания человеком формы своего поведения, то есть своей субъектности. Особенность психологических орудий (знак, слово, символ) в том, что они вызывают к жизни внутренние формы деятельности, обращают человека на самого себя. Здесь важнейшее условие становления в человеке «собственно человеческого»: человек овладевает собой, своим поведением, порождает его заново и становится его субъектом. Субъектность есть не факт, но акт, определенный режим жизни – *переход возможности в культуру оформ-*

ленную действительность. Социальное, индивидуализируясь, приносит с собой и самое существенное для человека – свой способ существовать в развитии.

Л.С. Выготский прямо поставил вопрос о сущности реальности, располагающейся «между духом и материей», являющейся «переходной формой» и обеспечивающей избирательность психического отражения и его интенциональность (предметную отнесенность). «Внутреннее» у Л.С. Выготского – человек, «внешнее» – смысловое поле, объективная реальность, «искаженная» присутствием в ней Духа (человеческого); люди живут не в оптических пространствах, а в «смысловых полях», «субъективно искаженная объективная реальность» есть то «вне», откуда человек может воздействовать на себя, собственную психику и поведение, понимая смысл своих выборов и отвечая за них. Был обозначен, таким образом, механизм самоорганизации человека как открытой психологической системы: человек не просто открыт во вне, он выходит туда и оттуда управляет собой. Психика Л.С. Выготским понималась вне соотносимости с создаваемой «субъективно искаженной действительностью». Такой взгляд на психику очень близок взгляду на нее в теории психологических систем, где психика понимается в ее связи с рождением многомерного мира человека.

Идеи культурно-исторической психологии развивает системная антропологическая психология, которая вобрала в себя все, что сделано в рамках теории психологических систем, и которая может быть понята как один из вариантов развития идей Л.С. Выготского в рамках постнеклассической психологии, предвестником которой он и был [2]. Предметом постнеклассической науки являются сложные «человекоразмерные» (термин В.С. Степина) открытые саморазвивающиеся системы. В системной антропологической психологии человек как психологическая система рассматривается в динамике жизнеосуществления, в его открытости в мир и к самому себе. С собой человек встречается постоянно не только в актах самосознания, рефлексии, но и в жизненных пространствах своего бытия: «оттуда приходят к нему вещи, помеченные им самим: через то, что приходит, он узнает о себе, о том, что он действительно хочет от этого мира (потребности) сейчас, и что он может сделать в этом мире (возможности)» [2, с. 41]. В данном подходе последова-

тельно реализуется идея многомерного мира человека, который неотрывен от самого человека, является его органической частью, максимально представляющей самое человеческое в нем.

При взгляде на человека как психологическую систему противоположности (субъективное и объективное) сосуществуют в сложном, но вполне упорядоченном системном единстве, в силу чего многомерный мир оказывается частью самого человека, его продолжением, его «истинным телом». Процесс онтогенетического развития понимается как постепенное усложнение системной организации, проявляющееся в возникновении и становлении многомерного мира человека; с появлением определенных мерностей в усложняющейся психологической системе она (система) становится все более автономной, независимой и суверенной, а значит открытой навстречу новым изменениям. Сознание рассматривается как система новообразований, возникающих в самоорганизующейся психологической системе «ребенок-взрослый» и порождающих в становлении сознания ряд этапов, адекватных усложнению жизненного мира, который образуется как постепенное, упорядоченное обретение им новых измерений. В процессе становления сознание проходит три закономерных этапа – предметное сознание, смысловое сознание и сознание ценностное, за каждым из которых «стоят разные по своей сложности (мерности) миры человека, закономерно сменяющие друг друга» [2, с. 85]. Психологическая система «ребенок-взрослый» превращает «объективную реальность» (мир без человека) в категоризованный значениями предметный мир (как основание предметного сознания). Предметный мир далее превращается в реальность, наполненную смыслами, переживаемую человеком в ее данности ему «здесь и сейчас». Смыслы есть особые качества предметов, системные и внечувственные, без них предметный мир не может стать реальностью, которая переживается как нечто соответствующее актуальным потребностям и возможностям ребенка. Переход ребенка от предметного сознания к смысловому осуществляется посредством его собственной деятельности и деятельности посредников (взрослых), продолжающих устанавливать связь ребенка с культурой. Прохождение в сознание предметов мира, имеющих для человека смысл и ценность, обеспечивают эмоции. С обретением смысловых измерений (и смыслового сознания) мир ребенка 11,5-12 лет превращается в достаточно устойчивую, благодаря ценностным координатам, «действительность» – расширяющееся, переживаемое как реальность, т. е. существующее «здесь и сейчас» пространство для жизни и развития. Это пространство сближает человека с другими людьми по причине определенной тождественности их миров, определяющейся единым источником – культурой, из которой ценности «вычерпываются». Ценностные координаты жизненного мира человека делают его соизмеримым не только с другими людьми, но и с самим собой возможным, так как ценность, будучи системным качеством, есть «напряженная возможность». С момента возникновения достаточно устойчивой действительности у ребенка актуализируется потребность в самореализации, саморазвитии и он начинает впервые по-настоящему осознавать не только «хочу!», но и «могу!». Посредством жизненного мира человек получает возможность воздействовать на самого себя (самодетерминация) в плане организации и адаптивного (потребности), и сверхадаптивного (возможности) поведения и деятельности.

Самоорганизация не есть принятие чужого образа жизни, к которому надо только приспособиться, адаптироваться, она есть активное созидание нового образа жизни, включающее процесс конструирования, переконструирования собственного жизненного мира, в рамках которого учитываются результаты духовной работы (новые смыслы и ценности) и новые условия жизни, новые формы, способы поведения. Изменение образа жизни, происходящее одновременно с изменением структуры и содержания жизненного мира человека, есть переход из одного в другой тип поведения. Постоянное противоречие между образом жизни и качеством многомерного мира является источником развития человека, движущей силой развития, превращающей его в упорядоченный процесс становления. Субъектность есть овладение собой, своим поведением через преодоление сложившихся, реактивных, «мешающих» становлению форм поведения. Опыт субъектности – это всегда опыт инициативных выборов и поступков, восхождение к самостоянию, процесс «приобщения идеальной жизни наличному бытию». Личность – становящееся качество психологической системы, качество, ответственное за ее самодвижение, ее «безразмерность». Обретая способность к саморазвитию, становясь суверенной личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, готовой осуществлять самостоятельные выходы в культуру и взаимодействовать с ней без посредников, «вычерпывая» из нее

то, что ей необходимо для сохранения и развития собственного мира, человек получает возможность менять образ жизни, расширяя тем самым собственное жизненное пространство.

Стать суверенным можно в результате совместной деятельности с взрослым, который поддерживает, задавая зону ближайшего развития переживания свободы и ответственности. В этой зоне осуществляется переход от подчинения (копирование, фиксированные формы поведения) к самореализации. Перераспределение функций и ролей в совмещенной психологической системе «ребенок-взрослый» происходит постепенно, становление её начинается с симбиотического со-бытия ребенка и взрослого и в «норме» переходит в равноправное взаимодействие суверенных личностей. В этом состоит процесс суверенизации, итогом которой является рождение способности человека к самоорганизации, саморазвитию. По мере взросления, совпадающего с усложнением внутренней системной организации, по мере все большей открытости в природный мир и мир культуры, увеличивается суверенность ребенка, внешне проявляясь в его растущей независимости от взрослого: «внутренне» суверенизация представляет собой растущую возможность человека к «овладению собой», опираясь на ценностно-смысловые координаты собственного жизненного мира, качество которых обеспечивает степень открытости в «вещный» мир, мир культуры и к самому себе. При искаженном развитии психологической системы, обладающей «ограниченной» открытостью, суверенизация личности человека становится возможной весьма ограниченно или невозможной вовсе. Психологическое здоровье при этом может рассматриваться как нормальное становление человека в качестве самоорганизующейся системы, как показатель открытости и устойчивости системы на всех уровнях ее функционирования (соматическом, психическом, личностном).

В трансспективном видении, таким образом, за понятием «жизненный мир человека» стоит история становления «собственно человеческого в человеке», история человека как субъекта своего жизнеосуществления, разворачивающегося в конкретно-историческом времени в многомерном пространстве, представляющим собой часть объективной реальности, которая «субъективно искажена» (Л.С. Выготский) присутствием в ней таких психологических образований, каковыми выступают значения, смыслы и ценности. Транспектива развития жизненного мира совпадает с процессом суверенизации человека, все более выраженной по мере обретения жизненным миром человека новых системных качеств. Саморазвитие как открытие и формирование пространства свободного движения, в котором совершается выход «за пределы» сложившегося образа мира, фиксированных приспособительных форм поведения – необходимое условие духовности существования.

Смыслы и ценности являются базой для конструирования человеком своего экзистенциального пространства, ими задается направленность его жизнеосуществления. Ценности, будучи нереализованными возможностями, требующими своей реализации, определяют позицию человека, проявляющуюся в его образе жизни. Продляя себя в любую жизненную сферу, человек наполняет ее своей субъективностью и привносит тем самым изменения в культуру и свой собственный жизненный мир. Иначе говоря, становление жизненного мира выступает как расширение возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования человеком культурного наследия человечества.

Сказанное позволяет считать, что сущность нравственного воспитания состоит в превращении ценностей из идеальной формы в личностные ценности, в особое измерение жизненного мира конкретного человека, результат же нравственного воспитания зависит от понимания взрослым механизмов этого превращения. Важно понимание взрослым и того, что нравственное отношение, будучи устойчивой характеристикой личности, проявляется вне зависимости от конкретных обстоятельств и поэтому преобладание нравственных побуждений может проявиться в переносе просоциальных форм поведения на весьма неопределенные ситуации, которые требуют «расширения» знаемой нормы, которое есть выход «за рамки» себя нынешнего к себе возможному еще неведомому, есть тем самым конструирование, расширение своего экзистенциального пространства через «Встречу» (М.М. Бахтин) с другим, что не может не вызывать у человека переживания радости открытия. Таким образом, нравственное поведение (главные побудители которого – принцип «не могу иначе», непосредственные чувства, отражающие внутренний строй личности) – путь к переживанию человеком успешности самоосуществления (субъективной удовлетворенности процессом и результатами самоосуществления).

Культура изначально не доступна для ребенка, не тождественна ему, он не может взаимодействовать с ней один на один.

Взрослый для ребенка – органическое продолжение его самого, ответственный орган жизнедеятельности. Однако нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать другому (ребенку) – ему ими необходимо овладеть. Информация вписывается или не вписывается в имеющийся образ мира ребенка, иначе говоря, систему ценностно значимых явлений, реальную действительность, в которой живет и действует этот ребенок. Если поступающая информация не соответствует образу мира ребенка, то она не становится для него чем-то, имеющим смысл в реальной действительности ребенка, в которой он может самостоятельно действовать. Сегодня становится все более очевидным, что взрослому во взаимодействии с воспитанником необходимо занять позицию посредника, который не транслирует ему культуру и поддерживает его при взаимодействии с ней, а организует акт встречи воспитанника с культурой, делая при этом те или иные избранные ее (культуры) элементы соответствующими ему, имеющими для него смысл и ценность. Важнейшая задача при этом состоит в формировании у ребенка целостной (системной) ценностно-смысловой картины мира, которая невозможна вне системного жизненного пространства. Именно такая позиция, реализуемая средствами смысловой педагогики, есть позиция «развивающего образования», которое есть становление человека в образовательном процессе и развитие культуры в этом же процессе (здесь два встречных, взаимно обуславливающих и детерминирующих друг друга течения). Ценностями в этом случае выступают возможности познания и творчества. Культура, ценности не передаются воспитаннику, не усваиваются им, они трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в подлинное пространство жизни, в котором человек может жить и действовать как суверенная личность, понимая смысл и ценность своих действий, саморазвиваясь в процессе самореализации. Взрослому необходимо учитывать закономерности этапа, который переживает ребенок в ходе свое-

го развития, и соотносить с ними свои педагогические действия и воздействия. Воспитание (обучение) может стать гуманистическим и эффективным только в том случае, если оно будет соответствовать системной природе человека, продленного в мир и формирующего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором (и через которое) можно самоосуществляться, внося преобразования в культуру.

Становление человека, ориентирующегося на нравственные ценности, предполагает организацию такой развивающей среды, которая способствовала бы расширению его образа мира, жизненного пространства и формированию у воспитанника готовности смотреть на каждого человека «под знаком вечности» (Б. Спиноза), т. е. осуществлять безбоязненно духовное и душевное прикосновение к Другому, постигая самоценность происходящего, пробуждая свое сознание чужим сознанием. Обладание готовностью смотреть на каждого человека «под знаком вечности» открывает возможность «Встреч», вводящих в иные, неведомые до сих пор, «пространства бытия», которые способствуют обретению личного знания о неизвестном в самом себе. Формирование у воспитанника означенной готовности невозможно, если сам взрослый не обладает ею. Создание образовательной среды, в которой воспитанник развивает свои способности, реализует потенциалы, невозможно, если взрослый не обладает профессиональной компетентностью, включающей в себя знания о становлении жизненного мира человека, ценности творчества (отсутствие которых у взрослого приводит к появлению стойких стереотипов поведения, нежеланию выходить за их рамки, психологическую готовность к их реализации (мотивационная готовность к «приведению в порядок» своего образа мира, профессионально-личностная готовность к самореализации через процесс персонализации, принятие потенциала воспитанника).

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 1.
2. Ключко, В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск, 2009.

Bibliography

1. Vihgotkiy, L.S. Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1982. – T. 1.
2. Klochko, V.E. Psikhologiya innovacionnogo povedeniya / V.E. Klochko, E.V. Galazhinskiy. – Tomsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 159.922

Zhilkina E.V. PECULIARITIES OF PERSON'S MEANING-MOTIVATING FORMATION OF STUDENT'S AGE. The author of the considers actual problems concerning the development of students motivational-meaning formations, in a context of progress of a psychological maturity of the person. The research describes interrelations between motivational-meaning formations, vitally meaningful orientations and motives of educational activity.

Key words: personality, students, motivational-meaning formations, vitally meaningful orientations, a personality and psychological maturity.

E.V. Жилкина, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: zhilkina08@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются актуальные проблемы развития мотивационно-смысловых образований личности студентов, в контексте становления психологической зрелости личности. Представленное исследование описывает взаимосвязь между мотивационно-смысловыми образованиями, смысложизненными ориентациями и мотивами учебной деятельности в студенческом возрасте.

Ключевые слова: личность, студенты, мотивационно-смысловые образования, смысложизненные ориентации, личностная и психологическая зрелость.

Студенческий возраст характеризуется достижением результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах развития – биологическом, психологическом и социальном, и все еще остается слабо изученным. Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, и др.). В этот момент наиболее значимо встает проблема зрелости личности, так как студенческий период жизни соответствует начальной стадии появления личностной зрелости, отдельные элементы которой могут возникнуть при создании соответствующих условий развития личности как

в предшествующих периодах, так и в более старшем возрасте. В современных исследованиях большое внимание уделяется феномену и категории зрелости личности, её видам, характеристикам, критериям и этапам становления (А.Л. Журавлев, В.М. Русалов, Е.А. Сергиенко и др.). Выделяют личностную, социальную, гражданскую зрелость (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн), психосоциальную и социально-психологическую зрелость (А.Л. Журавлев, Г.С. Сухобская и др.). Е.А. Сергиенко выделяет четыре аспекта психологического содержания данной категории: зрелость как стадия развития, как общая тен-

денция развития, как результат достижения дефинитивной стадии развития и как развитие разных модулей психической организации (эмоциональная зрелость, интеллектуальная зрелость, нравственная зрелость, социальная зрелость) [1]. В.М. Русалов [1] выделяет следующие аспекты в изучении зрелости человека. Во-первых, под зрелостью понимается такой уровень в развитии человека, который соответствует половозрелому состоянию. Второй аспект характеризуется достижением психическими образованиями своего наивысшего (акмеологического) значения, обеспечивающего человеку так называемый личностный рост, наивысшие уровни его развития. Второй аспект исследования зрелости нам представляется наиболее важным. По мнению А.Н. Леонтьева, зрелая личность характеризуется широкой системой связей с миром, высокой степенью иерархизированности мотивов деятельности и общей структурой, под которой понимается устойчивая конфигурация главных мотивационных линий [2].

В студенческом возрасте происходит интенсивное самоопределение личности, которое является многоуровневым творческим процессом самоосуществления субъекта в ходе ее овладения значимыми сферами жизни через осознание и соотнесение своих сущностных сил, детерминированных смыслом жизни.

Проблема смыслообразования в последнее время выдвинулась на первый план в психологических исследованиях личности. Как отмечает Б.С. Братусь, «в последнее время стало появляться все больше исследований как теоретического, так и экспериментального и клинического характера, в которых положения теории деятельности не только начали применяться к решению конкретных задач психологии личности, но и послужили толчком к разработке новых способов и направлений в понимании личности». Одним из таких направлений является изучение смысловых образований личности [3].

В теории деятельности А.Н. Леонтьев выделяет понятие и раскрывает генезис личностного смысла: отношение мотива к цели порождает личностный смысл. Смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Рассматривая процесс смыслообразования, А.Н. Леонтьев указывает на производность смыслов от мотивов. Таким образом, мотив, наряду с функцией побуждения, имеет функцию смыслообразования [2].

С точки зрения А.Г. Асмолова [4] личностные смыслы, установки, мотивы образуют автономную смысловую систему личности. Эта система определяет динамику личности, отражает ее внутреннее единство и регулирует направленность поведения.

В концепции Б.С. Братуся понимание смыслообразования не ограничивается связкой мотив – цель, а представляет собой цель отношений, в которых и порождается смысл: отношения действия к мотиву, мотива к более широкому смыслообразующему мотиву и т. д. вплоть до смысла жизни [3]. Кроме этого, как отмечает Б.С. Братусь, смысловые образования порождаются не единичными изолированными отношениями, а целостной разветвленной системой подобных отношений.

Д.А. Леонтьев смыслообразование рассматривает как процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, смысловых структур к частным, производным в конкретной ситуации развёртывающейся деятельности [5]. Одной из основных характеристик смыслообразования, согласно Д.А. Леонтьеву, является то, что в нём не происходит содержательной трансформации смыслов. Оставаясь принципиально инвариантными,

исходное смысловое содержание находит для себя новые преобразованные формы. При смыслообразовании, таким образом, происходит лишь расширение сети смысловых связей за счёт подключения к ней новых элементов [5].

Смысловая картина личности, как отмечает Б.А. Сосновский [6], чрезвычайно многоаспектна и пестра. У субъекта существует соподчиненная и динамичная система смыслов, в которой могут быть выделены своеобразные этажи, уровни действительности, степени осознанности и вербализованности. Б.А. Сосновский утверждает, что «мотив первичен по отношению к смыслу только на ранних стадиях онтогенеза». Но по мере вхождения в жизнь, по мере развития и формирования личности отношения меняются на противоположные: смысл становится психологически решающим и непременно участвует в выборе субъектом мотивов, в их формировании (воспитании) и личностной динамике (развитии). [6].

В своем исследовании мы опирались на позиции Б.А. Сосновского, о том, что описание мотивационно-смысловой направленности субъекта позволяет, с одной стороны, гораздо детальнее анализировать психологически богатые феномены мотивации, не сводя их к одному лишь, довольно гипотетическому побуждению к деятельности. С другой стороны, позволяют теоретически и экспериментально изучить реальные движущие силы человеческого поведения, возможности субъектного анализа действительной направленности человека во всех ее субъективных направлениях, в том числе и недействительных, но психологически не менее существенных [6, с. 51-52].

Целью нашего исследования было изучение особенностей мотивационно-смысловых образований личности в период обучения в вузе. Для ее достижения использовались следующие методики: а) тест-опросник мотивационно-смысловых образований Ю.М. Орлова – Б.А. Сосновского, позволяющий изучить феноменологию мотивационно-смысловых образований личности: достижения, познания, аффилиации, доминирования, а также степени удовлетворения этих потребностей и шкалы отношение к учебной деятельности, б) тест «Диагностика учебной мотивации студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, выявляющий группы ведущих мотивов учебной деятельности такие, как: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы и социальные мотивы, в) тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Исследование проводилось на базе Алтайской государственной педагогической академии с 2007 по 2011 гг. В нем принимали участие студенты и магистранты в количестве 292 человек. Для обработки результатов исследования был использован метод корреляционного анализа данных, t-критерий Стьюдента.

Анализ результатов нашего исследования позволил проследить следующие тенденции в изменении показателей мотивационно-смысловых образований в процессе обучения в вузе (таблица 1).

Симптоматика мотивации достижения выражена больше у студентов пятого курса, у них преобладает стремление к успеху и настойчивость в достижении своих целей. Различия у остальных курсов по данному конструкту не являются статистически значимыми. Удовлетворенность достижением магистрантов выше по отношению к первому и пятому курсу. Третьекурсники и магистранты вероятно, более осознают свою роль в дос-

Таблица 1

Средние значения основных показателей мотивационно-смысловых образований на протяжении обучения в вузе

Параметры	1 курс	3 курс	5 курс	магистранты	t – критерий Стьюдента
Достижение	8,96	8,89	9,61	9,02	t= 2,47 p≤ 0,01 t= 2,37 p≤ 0,02 t= 2,31 p≤ 0,02
Удовлетворенность достижением	5,75	6,31	6,14	6,4	t= 4,21 p≤ 0,00000 t= 2,40 p≤ 0,01; t= 4,49 p≤ 0,0000 нет значимых изменений
Познание	8,91	9,02	9,41	10,42	t= 2,83 p≤ 0,00 t= 2,39 p≤ 0,01 нет значимых изменений
Удовлетворенность познанием	5,76	6,15	6,04	6,27	t= 2,24 p≤ 0,02 t= 2,31 p≤ 0,02 t= 2,44 p≤ 0,02
Аффилиация	11,76	11,91	11,38	10,7	t= 2,24 p≤ 0,02 t= 2,31 p≤ 0,02 t= 2,44 p≤ 0,02
Удовлетворенность аффилиацией	6,71	6,85	6,75	7	t= 2,24 p≤ 0,02 t= 2,31 p≤ 0,02 t= 2,44 p≤ 0,02
Доминирование	8,65	8,09	9,16	8,2	t= 2,24 p≤ 0,02 t= 2,31 p≤ 0,02 t= 2,44 p≤ 0,02
Удовлетворенность доминированием	4,96	4,36	4,72	4,07	t= 2,24 p≤ 0,02 t= 2,31 p≤ 0,02 t= 2,44 p≤ 0,02
Отношение к учению	9,59	9,83	10,26	9,3	нет значимых изменений

тигнутом, что обеспечивает им реалистичное целеобразование, надежду на успех, постоянное самоусовершенствование и улучшение результатов деятельности за счет познания и усиления работоспособности.

Потребность в познании более всего выражена у магистрантов и выражается в стремлении к глубине профессиональных знаний, к объяснению нового, в любознательности, расширении жизненного опыта. У магистрантов потребность в познании выходит на более высокий уровень, чем у студентов, что выражается в стремлении систематизировать собственные знания и чувствительности к новизне. Стоит отметить, что потребность в познании статистически достоверно увеличивается на протяжении всего обучения в вузе. Удовлетворенность познания выражается в связи личностных смыслов с познавательной деятельностью и в воплощении получаемых знаний в реальной практике, и статистически не изменяется на всем протяжении обучения в вузе.

Потребность в аффилиации наиболее выражена у студентов третьего курса и включает в себя стремление субъекта к общению как таковому, к установлению хороших межличностных отношений. В одном смысловом ряду с аффилиацией находятся такие понятия как эмпатия, т. е. способность человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, к пониманию их состояний, готовность оказать им посильную помощь. На протяжении всего обучения этот показатель имеет самое высокое значение по отношению к другим мотивационно-смысловым конструктам. Однако к концу обучения он постепенно снижается и магистранты по отношению к студентам меньше стремятся к общению как таковому, становятся более замкнутыми. Удовлетворенность аффилиацией статистически не меняется, но можно заметить тенденцию к увеличению данного показателя, что свидетельствует об удовлетворенности в общении и межличностных отношениях.

Потребность в доминировании, характеризующуюся стремлением субъекта к первенству над другими людьми, к оказанию активного влияния на них, преобладает у студентов пятого курса и имеет самые низкие показатели из всех мотивационно-смысловых образований. У остальных респондентов наблюдается невысокая потребность в доминировании, проявляется желание равноправного общения, сотрудничества и терпимость к мнению других. Удовлетворенность доминированием преобладает у студентов первого курса, очевидно престижность обучения в вузе позволяет студенту чувствовать собственное превосходство над сверстниками, не обучающимися в вузе. Полу-

чение знаний ради первенства над другими людьми, ради власти над ними.

Самые высокие баллы по шкале отношение к учению у студентов пятого курса, что свидетельствует об интересе к учебе, удовлетворенности уровнем обучения и стремлением к самостоятельной работе.

В ходе исследования учебной мотивации нами были получены следующие результаты. В структуре учебной мотивации студентов и магистрантов коммуникативные мотивы («Хочу быть примером для сокурсников, быть уважаемым человеком учебного коллектива»), «Учусь, чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми») занимают первое ранговое место среди всех остальных мотивов. Второе место занимает профессиональные мотивы, третье место – мотивы творческой самореализации (у магистрантов), затем четвертое и пятое место – учебно-познавательные и социальные. На последнем месте находятся мотивы престижа и избегания неудачи.

Структура учебной мотивации магистрантов существенно отличается от структуры учебной мотивации студентов по двум параметрам. Статистически достоверно при переходе в магистратуру уменьшается значимость социальных мотивов («Потому что от успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение», «Потому что от успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем») и мотивов престижа («Потому что хочу быть в числе лучших студентов»). Низкие места и уменьшение значимости социальной мотивации в структуре учебной деятельности могут объясняться также низким престижем педагогического образования в целом (таблица 2).

По тесту смысложизненных ориентаций получены следующие результаты. Статистически достоверно происходят изменения по всем шкалам теста в сторону уменьшения на всем протяжении обучения в вузе. Однако эти показатели не выходят за рамки средних и стандартных отклонений субшкал и свидетельствуют о более реалистичной оценке целей и процесса своей жизни (таблица 3).

Корреляционный анализ мотивационно-смысловых конструктов со смысложизненными ориентациями показал, что потребности достижения, аффилиации и доминирования положительно связаны со всеми шкалами опросника.

Потребность в достижении, характеризующаяся установкой на результативность и успех, уверенностью человека в себе, осознанием ценности любого дела, настойчивостью в достижении целей, самокритичностью и самостоятельностью положительно связана с коммуникативными ($r=0,138$; $rd^*0,05$), профес-

Таблица 2

Структура учебной мотивации студентов и магистрантов

Мотивы	1 курс	ранг	3 курс	ранг	5 курс	ранг	Магистранты	ранг	t-критерий Стьюдента
коммуникативные	3,9	2	3,7	1-2	3,7	1-2	3,8	1	Нет знач. изменений
избегания неудачи	2,5	7	2,7	7	2,3	7	2,2	7	$t=4,21$ $p \leq 0,00005$
престижа	3,3	6	3,2	5-6	3	6	2,8	6	$t=3,49$ $p \leq 0,0006$ $t=2,44$ $p \leq 0,01$
профессиональные	4	1	3,7	1-2	3,7	1-2	3,7	2	Нет знач. изменений
творческой самореализации	3,5	5	3,2	5-6	3,3	4-5	3,6	3	Нет знач. изменений
учебно-познавательные	3,7	3	3,3	4	3,4	3	3,5	4	Нет знач. изменений
социальные	3,7	4	3,5	3	3,3	4-5	3,3	5	$t=3,26$ $p \leq 0,001$ $t=2,32$ $p \leq 0,02$

Таблица 3

Сводные средние значения шкал теста смысложизненных ориентаций

Шкалы	1 курс	3 курс	5 курс	Магистранты	t- критерий Стьюдента
Цели	34,9	36,8	34,8	30,8	$t=5,09$ $p \leq 0,000001$
Процесс	31,5	31,9	32,8	30,5	$t=2,09$ $p \leq 0,04$
Результат	26,4	25,5	27,7	25,4	$t=3,1$ $p \leq 0,002$
Локус контроля – Я	21,8	21,4	22,4	20,9	$t=5,7$ $p \leq 0,000000$
Локус контроля – Жизнь	34,5	36,4	33,1	29,5	$t=2,18$ $p \leq 0,03$
Общий показатель	104,4	103,9	110,8	103,2	$t=2,58$ $p \leq 0,01$

сиональными ($r=0,206$; $pd^*0,05$), учебно-познавательными ($r=0,216$; $pd^*0,05$) и социальными мотивами ($r=0,153$; $pd^*0,05$), мотивами престижа ($r=0,150$; $pd^*0,05$) и мотивами творческой самореализации ($r=0,188$; $pd^*0,05$).

Потребность в познании, которая выражается в стремлении к глубине профессиональных знаний, к объяснению нового, в любознательности, расширении жизненного опыта положительно связана с мотивом творческой самореализации ($r=0,192$; $pd^*0,05$). Повышение потребности в познании (что мы наблюдаем на протяжении всего обучения в вузе) приводит к тому, что данный мотив занимает в иерархии мотивов главенствующее место, и является реально действующим. Удовлетворенность познанием отрицательно связана с мотивом избегания ($r=0,168$; $pd^*0,05$), т. е. при увеличении показателя удовлетворенности познанием мотив избегания занимает последнее место в структуре учебной мотивации.

Потребность в доминировании, характеризующаяся в получении удовольствия от участия в принятии важных решений, в прямом высказывании своего несогласия, в стремлении к старшинству и ответственности, положительно связана с коммуникативными ($r=0,202$; $pd^*0,05$), профессиональными ($r=0,266$; $pd^*0,05$),

учебно-познавательными ($r=0,252$; $pd^*0,05$), социальными мотивами ($r=0,183$; $pd^*0,05$) и мотивами престижа ($r=0,154$; $pd^*0,05$).

Потребность в аффилиации, включающая в себя радость оказания помощи другим людям, предпочтение общества одиночеству, интерес к друзьям, сопереживание успеху других, положительно связана с коммуникативными ($r=0,196$; $pd^*0,05$), профессиональными ($r=0,134$; $pd^*0,05$), учебно-познавательными ($r=0,164$; $pd^*0,05$) и социальными мотивами ($r=0,158$; $pd^*0,05$), мотивами престижа ($r=0,171$; $pd^*0,05$) и мотивами избегания ($r=0,139$; $pd^*0,05$). Наименьшее количество связей обнаружено между всеми компонентами мотивационно-смысловых образований и мотивом избегания.

Таким образом в ходе нашего исследования было доказано, что у студентов разных уровней обучения существуют статистически значимые различия в мотивационно-смысловых конструктах, достижения, познания, доминирования и аффилиации, смысловых ориентациях, а также в структуре мотивации учебной деятельности. Во время обучения в вузе происходит интенсивное становление мотивационно-смысловых образований личности, которые, прежде всего, ориентированы на познание и аффилиацию.

Библиографический список

1. Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М., 2007.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
3. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник МГУ. – 1981. – № 2. – Сер. 14. – Психология.
4. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979.
5. Леонтьев, Д.А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – Т. 18.
6. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл. – М., 1993.
7. Дроздов, С.В. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов в процессе адаптации к учебе: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000.

Bibliography

1. Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii / отв. red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. – М., 2007.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – М., 1977.
3. Bratusj, B.S. K izucheniju smihslvoy sferi lichnosti // Vestnik MGU. – 1981. – № 2. – Ser. 14. – Psikhologiya.
4. Asmolov, A.G. Deyatel'nostj i ustanovka. – М., 1979.
5. Leontjev, D.A. Dinamika smihslvihkh processov // Psikhologicheskij zhurnal. – 1997. – № 6. – Т. 18.
6. Sosnovskij, B.A. Motiv i smihsl. – М., 1993.
7. Drozdov, S.V. Dinamika motivacionno-smihslvihkh obrazovaniy lichnosti studentov v processe adaptacii k uchebe: dis. ... kand. psikhol. nauk. – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 378

Medvedenko N.V. DEFINITIONS OF THE TERMS COMPETENT APPROACH, COMPETITIVENESS AND COMPETENCES IN MODERN EDUCATION. This article describes competent approach which is one of the main directions of the reforming of European area of higher education, competitiveness in which practical direction of all educational process is reflected and which takes knowledge, skills, experience as well as the certain level of the development of personal abilities, and also competences the ability to use knowledge, skills, personal qualities, characteristics and practical experience for successful activity in the definite area.

Key words: competent approach, competitiveness, higher professional education, educational process, standard, competences.

Н.В. Медведев, канд. пед. наук, доц. Южно-Сахалинского института экономики, права и информатики, г. Южно-Сахалинск, E-mail: NataliyaM@list.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА, КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматриваются: компетентностный подход, являющийся одним из ключевых направлений реформирования европейского пространства высшего образования; компетентность, в которой отражается практическая направленность всего образовательного процесса, вбирающая в себя как знания, умения, навыки, так и определенный уровень развития личностных способностей; а также компетенции – способность применять знания, умения, личностные качества, характеристики и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, высшее профессиональное образование, образовательный процесс, стандарт, компетенции.

На современном этапе, с введением стандартов третьего поколения, ориентация на личность и компетентность приобретает все более и более значимую роль, как в системе высшего профессионального образования, так и на рынке труда, в частности для работодателей. Вне всяких сомнений, именно прису-

щие компетенции позволяют выпускникам существенно облегчить адаптацию к предстоящей профессиональной деятельности и повысят ее конкурентоспособность. Именно сегодня компетентные специалисты, способные эффективно работать в динамичных социально-экономических условиях, становятся все более

и более востребованными на современном рынке труда, так как и потребности развивающегося рынка труда, и потенциальные работодатели, и запросы личности, и запросы общества привели к формированию компетентностного подхода.

Мы рассматриваем на сегодняшний день высшее профессиональное образование с точки зрения актуальности, которое определяется, естественно, и высокими требованиями современного рынка труда к качеству труда, и профессионализму рабочего, и его социально-культурному статусу, и уровню подготовки конкурентоспособного рабочего, гибко реагирующего на запросы рынка [1]. Именно поэтому в последнее время вопрос о компетентностном подходе, компетентности и компетенций в системе образования довольно часто находит отражение в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Личные, социально и профессионально значимые качества и характеристики, присущие будущему специалисту должны быть наряду с присущими ему глубокими и гибкими профессиональными знаниями, умениями и навыками. Другими словами, именно существующий уровень развития производства в стране и решение поставленных задач в течение обучения в высшем учебном заведении должны сориентировать современного молодого специалиста на необходимость овладения профессиональными умениями и навыками на уровне профессиональной компетентности. То есть, на современном этапе будущего специалиста должно волновать, прежде всего, то, как он должен

оперировать теми знаниями, которые он получил в стенах высшего учебного заведения, а не только то, что он должен и обязан знать по отношению к своей будущей специальности. И, в таком случае, мы можем быть уверены, что все поставленные задачи перед будущими молодыми специалистами будут решены, если каждый студент овладеет профессиональной компетентностью в течение обучения в вузе.

Как отметила Н.В. Тарасова, цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы дать человеку ту или иную профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы научить его справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями [2, с. 2].

Компетентностный подход, главным образом отражающийся на закономерностях развития системы образования, обусловленный поиском путей ее приближения к непрерывно развивающимся потребностям общества, нацелен на усиление связи образования с практикой и реальными потребностями общества и таким образом олицетворяет инновационный процесс в образовании.

На сегодняшний день нет четкого понятийного аппарата, который реально характеризовал бы понятия «компетентностный подход», «компетентность», «компетенции», но, существуют различные точки зрения ученых-исследователей по данному вопросу. Попробуем отразить содержания некоторых обозначенных понятий согласно хронологии.

Таблица 1

Значения определения понятия «компетентностный подход»

Автор	Источник	Содержание понятия
Боголюбов Л.Н.	Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 24.	– предполагает значительное усиление практической направленности образования
Лебедев О.Е.	Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3.	– совокупность общих принципов определенных целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов
Тарасова, Смирнов.	Тарасова, Смирнов. – 2007. – Вып. 7	– подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях

Придерживаясь того или иного мнения, необходимо подчеркнуть, что компетентностный подход в современном образовании на сегодняшний день является одним из ключевых направлений реформирования европейского пространства высшего образования, и этот подход следует признать крайне полезным для нашей современной отечественной системы высшего профессионального образования.

Именно компетентностный подход призван решить ряд таких проблем в образовательном процессе, которые до сих пор

остаются нерешенными в рамках существующих образовательных технологий. Задача образования – актуализировать у студентов спрос на образование и обеспечить высокое качество подготовки специалиста в системе развивающегося профессионального образования. В частности, такими возможностями и обладает компетентностный подход [2, с. 4].

Рассмотрим понятие «компетентность» согласно хронологии.

Таблица 2

Значения определения понятия «компетентность»

Автор	Источник	Содержание понятия
Емельянов Ю.Н.	Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: ... Дисс. д-ра психол. наук. – Л, 1991.	– уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе
Ожегов С.И., Шведов Н.Ю.	Толковый словарь русского языка. – 1993. – С. 294.	– от лат. <i>competens</i> – соответствующий, способный – глубокое доскональное знание существа выполненной работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков
	Советский энциклопедический словарь. – М., 1995.	– определенный законом круг полномочий конкретного органа, должностного лица, знания, опыт в той или иной области
	Словарь иностранных слов. – М., 1995.	– обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение
Огарев Е.И.	Компетентное образование: социальный аспект. – СПб.: Изд-во РАИ ИОВ, 1995. – С. 10.	– категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей

Безрукова В.С.	Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с. – С. 34.	– владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения
Новиков А.М.	Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 5.	– альтернативна понятию «профессионализм»: первое из них относится к технологической подготовке, второе определяет содержание профессионального характера, компоненты которого включают «базисные квалификации»
Татур Ю.Г.	Образовательная система России. – М.: Высш. шк., 1999. – С. 7.	– интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области
Черемисина А.А.	Формирование правовой компетентности старших школьников : дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – С. 10.	– устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания сущности выполняемых задач и разрешаемых проблем, хорошего знания опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его лучшими достижениями, умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени, чувства ответственности за достигнутые результаты
Олейникова О.Н.	Национальная система «стандартов умений» в США // Сред. проф. образование. – 2001. – № 10. – С. 42-43.	– способность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях
Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В.	Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002. – С. 59.	– сфера отношений, существующая между знанием и действием в человеческой практике
Джон Равен	Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., 2002. – С. 48.	– специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия
Зимняя И.А.	Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – С. 3.	– компетентность, основывающаяся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека
Зимняя И.А.	Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всерос. Совец. Кн. 2. – М., 2004. – С. 6-12.	– интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)
Зимняя И.А.	Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всерос. Совец. Кн. 2. – М., 2004. – С. 6-12.	– ситуативная категория, выражающаяся в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях
Гришанова Н.А.	Компетентностный подход к обучению взрослых: Материалы к третьему заседанию методологического семинара 25 сентября 2004 г. – М., 2004. – С. 16.	– способ делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств
Ковалев Г.С., Краснокутская Л.П., Нурминский А.И., Баранова В.Ю.	PISA: компетентность в решении проблем // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 165.	– способность ученика использовать познавательные умения для разрешения межпредметных реальных проблем, в которых способ решения с первого взгляда явно не определяется
Перевозчикова Л.С.	Компетентностный подход – концептуально-методологическая база современного высшего образования Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2006. – № 2. – С. 62.	– соответствие способностей и умений субъекта осуществлять компетенцию
Иванов Д.	О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании. – Школьные технологии. – 2007. – № 7. – С. 52.	– соответствие занимающего или претендующего места, т.е. способность осуществлять деятельность в соответствии с требованиями и ожиданиями

Рассматривая понятие компетентности, невооруженным взглядом видно, что в них отражается практическая направленность всего образовательного процесса. Компетентность вбирает в себя как знания, умения, навыки, так и определенный уровень развития личностных способностей, а в частности:

- коммуникативность;
- толерантность;
- духовность и т.д.

Необходимо также подчеркнуть, что компетентность подчеркивает следующие качества:

- интегративный характер;

- высокую эффективность результата;
 - практико-ориентированную направленность образования;
 - творческий характер образовательного процесса;
 - соотнесенность критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
 - формирование мотиваций саморазвития и самосовершенствования;
 - обеспечение академической и трудовой мобильности.
- Наряду с понятием «компетентность» рассмотрим также в хронологическом порядке и понятие «компетенция».

Таблица 3

Значения определения понятия «компетенция»

Автор	Источник	Содержание понятия
Ожегов С.И., Шведов Н.Ю.	Толковый словарь русского языка. – 1993. – С. 298.	– круг вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью, опытом
	Советский энциклопедический словарь. – М., 1995.	– знания и опыт в той или иной области
Маркова А.К.	Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.	– индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии
Олейникова О.Н.	Национальная система «стандартов умений» в США // Сред. Проф. образование. – 2001. – № 10. – С. 42-43.	– интегрирование знаний, умений, ноу-хау и отношений в известных или новых трудовых ситуациях
Шишов С., Агапов А.	Лучшие традиции педагогической прессы. – 2002 – № 3 – С. 5.	– способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность
Уте Клемент	Rolf Arnold (Hrsg.) Kmpetenzentwicklungs in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich. Opladen, 2002.	– включение возможности действовать адекватно ситуации в широких областях
Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В.	Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002.	– сфера отношений, существующая между знанием и действием в человеческой практике
Милованова Н.Г., Прудаева В.Н.	Модернизация российского образования в вопросах и ответах	– способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи
Лайп М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер	Компетенции на работе / Пер. с англ. – М. HIPPO, 2005. – 384 с.	– это базовое качество индивида, имеющее причинные отношения к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях
	ESTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement	– динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций, выступающая целью образовательных программ
	макет профессионального стандарта	– способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности
	макет ФГОС ВПО	– способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области
Иванов Д.	О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании. – Школьные технологии. – 2007. – № 7. – С. 52.	– способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (или вести деятельность), т.е. иными словами компетенция должна позволять получать индивидуально или общественно значимые продукты или результаты
Тарасова Н.В.	Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. – 2007 г.	– способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, в ходе взаимодействия понимать и изменять себя и мир
Чуб Е.В.	Компетентностный подход в образовании // Инновации в образовании. – 2008. – № 3. – С. 21-22.	– способность на основе органического единства знаний, умений, опыта и отношений осуществлять как привычную, так и новую профессиональную деятельность
Хуторской А.В.	Определение общепредметного содержания ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов (//www.eiudos.ru/news/compet-dis.htm/)	– совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним

Мы будем придерживаться мнения, что компетенция есть не что иное, как способность применять знания, умения, личностные качества, характеристики и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Как видно из проведенного теоретического анализа, несомненно, и компетентностному подходу, и компетентностям и компетенциям в современном образовании, особенно в последнее время, уделяется достаточно большое внимание.

Библиографический список

1. Мосина, Н.В. Подходы к формированию компетентности будущего специалиста // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 1.
2. Тарасова, Н.В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М., 2007. – Вып. 1.

Bibliography

1. Mosina, N.V. Podkhodih k formirovaniyu kompetentnosti buduthego specialista // Socialjno-gumanitarniye znaniya. – 2007. – № 1.
2. Tarasova, N.V. Strategiya realizacii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii: istoriko-pedagogicheskiy aspekt. Soderzhanie, formih i metodih obucheniya v vihsshej shkole: analiticheskie obzori po osnovnihm napravleniyam razvitiya vihsshego obrazovaniya. – M., 2007. – Vihp. 1.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 374.26 +155.4:74

Pogodaev S.M. SOCIALLY-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MAINTENANCE OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON IN THE CONDITIONS OF LEISURE. In work the basic stages of creativity essentially influencing development of the creative person reveal: -occurrence of creative process; -heuristic; -critics and embodiments. Concepts are specified: -the person; -creativity; -synthesis; -originality; -semantic flexibility; -figurative adaptive flexibility; -semantic spontaneous flexibility.

Key words: leisure, cultural-dosugovaja activity, participants досуговой activity, is art-creative process, is art-graphic activity, is art-creative abilities.

С.М. Погодаев, канд. пед. наук, доц. АГАКИ, член Союза художников РФ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА

В работе раскрываются основные этапы творчества, существенно влияющие на развитие творческой личности: возникновения творческого процесса; эвристический; -критики и воплощения. Уточняются понятия: личность, творчество, креативность, синтез, оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость.

Ключевые слова: досуг, культурно-досуговая деятельность, участники досуговой деятельности, художественно-творческий процесс, художественно-изобразительная деятельность, художественно-творческие способности.

Сегодня как никогда проявляется усиленный интерес исследователей, в том числе и в области социально-культурной деятельности, к творческой личности, ее неповторимости, ее специфическим особенностям и общим закономерностям всех видов творчества, а также к истокам творческого процесса [1, с. 274]. В исследованиях подчеркивается, что только творческая личность, являясь ядром всех духовных сил человека, обеспечивает целостность его индивидуального бытия. «Личность» – это конкретный человек, являющийся представителем определенного общества, определенной социальной группы, занимающийся конкретным видом деятельности, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный определенными индивидуально-психологическими особенностями [2, с. 142].

Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных признаков: наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость и прогрессивность; наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок для творчества; наличие субъективных предпосылок для творчества (личностных качеств – знаний, умений, мотивации, творческих способностей); новизна и оригинальность процесса и результата [3].

Существуют три основных подхода к проблеме развития творческих способностей. 1. Как таковых, в чистом виде творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (Д.Б. Боявленская, А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования, где компетентность определяется как совокупность усвоенных компетенций, стоит еще вопрос и о необходимости унификации подхода к измерению результатов обучения, измерению компетентностей. Компетентность есть не что иное, как системное образование, а не набор отдельных элементов, поэтому помимо анализа представлений о компетентности, измерения отдельных ее элементов, необходимо еще и мерить системность.

и другие). К числу основных черт творческой личности эти исследователи относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных сложных ситуациях. 2. Творческая способность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев). В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем творческих способностей есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является теория интеллектуального порога Э.П. Торренса: если IQ ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, то есть, нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. 3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Эту точку зрения разделяют специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стенберг, Л. Термен, Р. Уайсберг, и другие). Творческие способности можно развивать. Особенно эффективно это можно делать, организовав специальные занятия с маленькими детьми, которые еще не выработали привычку к стереотипным решениям и поиску правильного, одобряемого взрослыми ответа.

Как известно, понятие «творчество» достаточно широко, оно касается всех областей человеческой деятельности. Без усвоения представлений о творчестве вряд ли человеку будет доступно понимание ценности образцов культуры, науки и искусства. Л.Н. Столович отмечает: «Творчество – это не просто деятельность, она может быть и нетворческой, репродуктивной,

механически однообразной». В творческой деятельности возникают качественно новые, более прогрессивные материальные и духовные ценности. Творчество в социально-культурной деятельности опирается на познание; оно немислимо без ценностных отношений и общения. И, с другой стороны, оно присутствует и в познании мира, и в оценке его явлений, и в общении людей между собой, что невозможно без преемственности. Творчество всегда несет на себе печать личности как индивидуальности, оно оригинально, и в то же время оно и его результаты общественно значимы» [4, с. 64].

Главной загадкой творческого процесса является, несомненно, его кульминация-момент открытия, озарения, эврики. В этот узел стягиваются все: и противоречия, и напряженность поискового мышления, и насыщенность психики переживаниями, и проникающая в неизвестное интуиция, и скрытая работа бессознательного» [3, с. 14]. Ю.А. Стрельцов в своих исследованиях социально-культурной деятельности, пришел к выводу: «Любой творческий акт – это разрешение проблемной культурной ситуации. В основе лежит конфликт между известным и неизвестным. Требуется найти решение, характер которого не поддается ни условиями самой задачи, ни имеющимся опытом. Это значит, что субъекты творческой деятельности должны самостоятельно выработать принципиально новую стратегию деятельности» [5, с. 93].

В современной педагогике выделяют четыре основных направления изучения творчества: как продукта, как процесса, как черты личности и как способности. Исследователи выделяют операциональный уровень (исследование творчества как процесса решения задач, конструирование приемов стимуляции творческой деятельности) и деятельностный уровень заключает мотивационный аспект, творчество как специфический вид человеческой активности [6, с. 10]. Творчество как феномен культуры понимается в двух планах: гносеологическом (с точки зрения новаторской, продуктивной и общественно-значимой деятельности, социальной активности создания нового продукта, идеи) и аксиологическом (творчество как прогрессивная деятельность).

Зарубежными психологами достаточно широко решается проблема исследования теории творчества и таланта. Последовательные шаги творческого процесса представлены Г. Гельмгольцем, он описал свои собственные научные открытия в виде трех последовательных стадий, первая стадия научного исследования «Насыщение», вторая стадия, раздумий – «Вынашивание», третья стадия, внезапного решения – «Озарение». А. Пуанкаре предложил дополнить три стадии Гельмгольца четвертой, «Верификацией». Он описал стадию «верификации» как придание решению конкретной формы и проверку его на наличие ошибок, и на полезность» [7, с. 11]. Д. Гетцельс внес важную идею о стадии, которая предшествует гельмгольцевой стадии «Насыщения» предварительной стадии «Отыскания» или «Формулирования». Б. Неллер назвал предварительную стадию Гетцельса – первым инсайтом, этот термин охватывает как решение существующих проблем, так и отыскание проблем (поиск и задание новых вопросов)» [7, с. 12].

Таким образом, можно выделить пять стадий творческого процесса:

1) первый инсайт; 2) насыщение; 3) вынашивание; 4) озарение; 5) верификация.

Каждая стадия может занимать разные промежутки времени, и эти временные отрезки могут неограниченно варьироваться. «Только стадия озарения, судя по свидетельствам, почти во всех случаях коротка – вспышка света, озаряющая объект. За исключением гештальт-психологов, которые считают творчество несегментированным процессом, единой устойчивой линией мышления, имеющей целью решение всей проблемы, но исследователи в целом согласны с той базовой идеей, что процесс творчества проходит последовательные стадии, возникающие через меняющиеся промежутки времени» [7, с. 12].

Массовый интерес к проблемам творчества и таланта породил специальный термин *Creativity* (креативность). Термин «креативность» (от английского «to create – творить», «creative» – творческий, «the creation» – необычность, творение) появился для обозначения способности личности создавать новые понятия, формировать новые навыки» [6, с. 11]. Большое значение для объяснения особенностей творческой деятельности в условиях современного социума имеет также открытие элементов константности восприятия человеком окружающей действительности. «Психологические исследования сейчас обнаруживают участие зрения во всяком творческом мышлении, показывают необходимость совершенствования работы зрительной системы применительно к любой деятельности» [8, с. 25]. Без пре-

увеличения можно сказать, что мы живем во внутреннем мире констант, которые не только помогают нам ориентироваться в реальности и создавать адекватный образ этой реальности, но и служат основой творческого переосмысления действительности, зрительные представления являются наиболее распространенной ее формой.

Отечественные и зарубежные исследователи приходят к единому мнению в том, что художественное творчество обладает наиболее благоприятными возможностями для проявления творческой природы человека и развития его художественно-творческих способностей. Именно с этим видом творчества теснее связан мир человеческой фантазии, интуиции, развиваются наблюдательность, внутреннее видение, образные и эмоциональные потенциалы внутреннего мира, конкретность мышления и воображения.

Ю.А. Стрельцов пишет, что «... в ходе творческой деятельности происходит актуализация всех психических сил личности. Благодаря памяти осуществляется сохранение и воспроизведение прошлого опыта» [5, с. 92]. Мышление – психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира [2, с. 110] дает возможность производить необходимые аналитическо-синтетические операции: сравнение, обобщение, конкретизация, анализ, синтез и т.д. Воображение – психический познавательный процесс создания новых представлений на основе имеющегося опыта, т.е. процесс преобразующего отражения действительности [2, с. 106], помогает преобразовывать предшествующий опыт и создавать на основе этого преобразования принципиально новые художественные структуры. «Важным условием и фактором творческого процесса являются волевые усилия человека, без которых не может быть ни сознательной постановки цели, ни выбора средств ее достижения, ни сосредоточения на решении поставленной задачи» [5, с. 92].

Развитие творческих способностей – прежде всего формирование перцептивных качеств человека. Эти качества связаны с особенностями его внимания, восприимчивости, впечатлительности. Для успешной творческой деятельности важное значение имеет умение точно и быстро подмечать характерные черты предметов и явлений, видеть и запоминать изменения в наблюдаемых объектах, находить в них общее и различное, улавливать в окружающем мире то, что не замечают другие люди» [5, с. 92]. Учащимся в художественно-творческой деятельности свойственна повышенная впечатлительность, сила эмоциональных восприятий действительности. Художественное мышление отличает синтетический характер, сочетание в нем понятийных и образных, эмоционально – экспрессивных компонентов; особую роль здесь играет ассоциативность, метафоричность. Мысль в искусстве неотделима от волнения, логика – от чувства. По утверждению многих ученых, качества творческой личности -это своеобразная система, в которой есть так называемые «узловые интегративные качества», являющиеся основой этой системы, которые выражают сущность основных этапов творчества.

Рассмотрим эти этапы и выделим в них важные качества.

Первый этап – этап возникновения творческой ситуации, связан с осознанием проблемы, переживанием противоречивости действительности. Ему присущи такие качества: чувство нового, необычного, чуткость к противоречиям, критичность, склонность к творческому сомнению («сомневаться во всем»), способность испытывать внутреннюю борьбу, информационный голод («жажда познания»). Удивление – это начало творческого отношения к миру и к жизни в нем; Второй этап – эвристический – предполагает генерирование идеи, замысла, синтез нового. Для этого этапа необходимо такое важное качество личности, как интуиция. Оно проявляется в способности к творческому воображению, творческой фантазии, позволяющей «связать несвязуемое», противоречивое, в чем, по нашему убеждению, и состоит суть подлинного творчества, чувство красоты, остроумие, способность открывать аналогии, вдохновенность, оригинальность (нестандартность) мышления, смелость, эмоциональная возбудимость в творческой ситуации; Третий этап – завершения – предполагает обоснование нового, проверку и воплощение. Для этого этапа творческого процесса характерны такие качества, как самокритичность в отношении результатов творчества и упорство в доведении начатого дела до конца, способность пользоваться различными формами доказательств, достаточная широта и глубина знаний, опыта и умений для воплощения нового в духовные и материальные формы. Без этих качеств не обойтись ни в техническом творчестве, ни в науке, ни в художественном творчестве. Без этих качеств ни идея, ни гипотеза, ни художественный замысел не могут оказаться воплощенными в конечном своем проявлении.

Поэтапная структура формирования качеств творческой личности указывает на решающую роль творческого процесса в их развитии. Поэтому освоение творческого процесса детьми, подростками и молодежью, его структуры, в ходе которого происходило бы и формирование художественно-творческих способностей личности, также должно ориентироваться на определенную систему творческих ситуаций.

В соответствии с тремя основными этапами творческого процесса выделим и три типа творческих ситуаций: 1) ситуации возникновения творческого процесса; 2) эвристические ситуации; 3) ситуации критики и воплощения.

Рассмотрим каждый из них применительно к художественному творчеству.

1. В искусстве необходимо создание эмоциональной основы возникновения художественно-творческого процесса, так как происходит столкновение творца с диалектико-логическими противоречиями, а это, как показывает практика, эффективный путь создания ситуаций возникновения художественно-творческого процесса. Этот опыт может быть осмыслен как удачный вариант конкретно-художественного воплощения одной диалектической идеи: восхождения от абстрактного (неразвитого «зародыша» целого) к конкретному многообразию развитого целого явления. В данном случае это путь освоения художником через восприятие реальной действительности, окружающего мира – природы, и через конкретный объект – кусочек (фрагмент) природы, отражение целого мира через его образное выражение в художественном произведении.

Таким образом, при ситуации создания художественно-творческого процесса проявляются две существенные проблемы, которые необходимо решить художнику.

Первая – это постановка творческой задачи, способствующей воплощению того образа, который в своем воображении представляет художник. И вторая – основывается на личных творческих качествах художника, которые он с помощью художественных средств должен как можно ярче проявить.

2. В искусстве эвристические ситуации обращены к кульминации художественно-творческого процесса – к синтезу нового знания, к решению проблем, выдвиганию и разработке идей, творческих замыслов. Они охватывают основную часть звена скрытой работы, звена открытия и развития решения. Здесь видны все звенья, входящие в ситуацию. И главное из них – звено эврики (догадки, гипотезы, идеи). Поэтому художественно – творческое управление эвристической ситуацией во многом зависит от понимания ее центрального звена, в котором возникает зародыш творческого результата. «И поскольку процесс синтеза в творчестве играет нередко решающую роль, как отмечает В.С. Шубинский, зародыш нового как основной результат художественного творчества можно было бы условно назвать синтезоном» [3, с. 53]. Как утверждают Ю.А. Стрельцов, Т.И. Рейзенкинд, С.А. Андреева и др., структура синтеза заключается в себе многоаспектную связь несвязуемого. «В нем происходит соединение необъясненного с объясняющим, проблемы – с тем, что ее решает, неопределенных эмоционально – образных переживаний – с тем, что их оформляет в художественный замысел, и т.п.» [3, с. 53].

Синтез воплощает и первоначальную цельность художественно – творческого результата. Мало, скажем, поставить рядом композицию и конструкцию – надо их еще объединить в целое (то есть связать – несвязуемое). В данном примере мало противопоставить эти два противоположных понятия – первое как теорию построения произведения, а второе как объективную реальность окружающей действительности – надо еще раскрыть диалектику их связи и замыслом художника через синтез его творческих качеств соединить их в творческий результат – произведение. Следовательно, понятие синтеза отражает существенно общее для всех видов творчества, а эвристические ситуации предполагают формирование у творца способности к самостоятельному творческому поиску, развитие интуиции, умения связывать несвязуемое, то есть способствует развитию творческих способностей.

3. Ситуации критики и воплощения – это умелое сочетание творческой результативности художника с формированием способностей к обоснованию и воплощению результатов творчества. А отношения, как известно, между тем и другим непростые, что создает для художественного творчества ряд существенных вопросов: о соотношении в творчестве законов диалектической и формальной логики, о формах мышления и особенностях доказательств и опровержений в двух логиках. В.С. Шубинский отмечает: «...можно в целом говорить о двух стадиях в их развитии: стадии критики и подтверждения и стадии воплощения. Первая предполагает критический анализ результатов творче-

ства и их теоретическое обоснование. Вторая расширяет возможности доказательства путем, скажем, эксперимента и практической реализации результатов. В итоге ситуация призвана показать логическую и содержательную правильность или, скажем, эстетическую ценность нового» [3, с. 64].

В художественном творчестве период критики и подтверждения как бы возвращает художника-участника досуговой деятельности к проблеме, заставляет проверить обоснованность полученного результата, например методом сравнения он определяет, насколько его видение объекта соответствует реальной действительности или как его произведение смотрится на выставке среди творческих работ других участников досуговой деятельности. В результате творец делает соответствующие выводы, в связи, с чем появляются новые идеи, ставятся более сложные задачи, возникают новые творческие ситуации.

В экспериментальных исследованиях, связанных со специфическими особенностями проявления художественно-творческих способностей как процесса, в отличие от простых актов умственной деятельности, мыслительный процесс современными исследователями понимается как процесс решения творческих задач. При этом в понятие задачи или проблемной ситуации входит цель, которую необходимо достичь, а также средства и способы ее достижения. Процесс мышления и состоит как раз в отыскании этих средств, с учетом имеющихся условий.

Факт, утверждающий наличие проблемной ситуации как необходимого условия порождения процесса творческого мышления, для нас имеет очень важное значение, так как он не только разъясняет причины низкой эффективности традиционной методики по развитию художественно-творческих способностей детей, подростков и молодежи, но и задает основное направление поиска путей для выхода из сложившейся ситуации. В целом обусловленность мыслительного процесса наличием проблемной ситуации стала использоваться в качестве одного из ведущих методологических принципов экспериментального исследования различных аспектов мышления (восприятия, представления, памяти, мотивации, целеполагания и пр.) с помощью специально разрабатываемых тестов и методических процедур их применения в области психодиагностики.

В художественно-творческих способностях, наряду с творческим мышлением, выделяют такую способность, как креативность. В ее описании для нас интерес представляет следующее: 1) оригинальность как способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; 2) семантическая гибкость как способность выделить функцию объекта и предложить его новое использование; 3) образная адаптивная гибкость как способность изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности; 4) семантическая спонтанная гибкость как способность продуцировать различные идеи в сравнительно неограниченной ситуации [9, с. 14]. Для нас несомненный интерес содержится в концепции Э.П. Торренса, который креативностью называет способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии и т.п. и оценивает ее по показателям белгости, гибкости, оригинальности и совершенства. Также помимо используемых вербальных тестов в своих экспериментальных исследованиях он использовал образные (рисунчатые) тесты, в которых широко применяются незавершенные изображения из разнообразных неправильных и несмысловых линий [9, с. 14].

Ряд исследований [5; 9; 10] механизмов процесса творчества говорят, что для развития художественно-творческих способностей необходимо моделировать условия творческой деятельности. «Действия, свойственные подлинному творчеству, в модели должны планомерно вызываться у испытуемого [9, с. 15]. Р. Архейм пришел к убеждению, что «истинно творческое проявление ума в любой области и на любом уровне заключается в перцептивных операциях сложными образами» – фигурами, объемными формами, цветовыми композициями и т.п. [9, с. 15]. Понимание принципиально важной роли процесса оперирования сложными образами (образами восприятия, представления и пр.) для художественно-творческих способностей (в плане структурной организации его внутренних закономерностей) позволяет также выяснить вопросы, касающиеся необходимых и достаточных условий его внешнего социально-педагогического и социально-культурного стимулирования и внутреннего личностного обеспечения. В этой связи ряд авторов указывает на необходимость учета особенностей влияния характера решаемой задачи на процесс целенаправленного формирования образа.

Л.С. Выготский по этому поводу отмечал, что «формирование образа протекает не по типу ассоциативной цепи, где одно звено вызывает и влечет за собой другое, ассоциативно с ним связанное, а по принципу целенаправленного процесса, состоя-

щего из ряда операций, играющих роль средств по отношению к решению основной задачи. Таким образом, необходимо, чтобы перед испытуемым возникла задача, которая не может быть решена иначе, как с помощью формирования образа» [9, с. 15].

В связи с ситуацией развития художественно-творческих способностей, просматривается тесная связь процесса решения любой творческой задачи с целостным наглядно-образным мышлением. В частности, установлено, что в процессе переработки знаковой информации «...многие задачи наглядно-образного мышления, а также абстрактно-логические мы решаем при участии пространственного («симультанного») или же квазипространственного синтеза. Многие сложные задачи, связанные с исследованием органично-целостных системных объектов, у которых связи между элементами (в частности, между параметрами) носят взаимный характер и описываются нелинейными зависимостями, не могут быть достаточно точно решены по частям, с последующим синтезом. Этот аспект имеет особое значение для развития художественно-творческих способностей, так как непосредственно связан с личностными характеристиками человека, а значит, имеет прямое отношение к творческой деятельности в сфере художественно-изобразительного творчества.

По концепции поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериним, особую роль в решении творческих задач выполняют механизмы ориентировочной деятельности, структурными элементами которой также являются образы и идеальные действия в поле этих образов. Отмечено, что наиболее активно эти механизмы работают на первых двух стадиях приведенной выше схемы решения мыслительных задач. «С того времени, когда появляется управление реакциями на основе образа среды и идеального воспроизведения этих реакций, осуществление всякого неавтоматического действия предполагает четыре обязательных момента: построение образа поля; уточнение значения элементов поля с точки зрения актуальной задачи, стоящей перед субъектом; построение плана будущего действия; контроль за выполнением и, в случае необходимости, коррекция, как выполнения, так и трех предыдущих моментов» [10, с. 205].

Рассмотренное положение позволяет перейти от общих теоретико-методологических проблем исследования психологии творчества к вопросам «внутренней технологии» (структурной организации) протекания творческих процессов при решении творческих задач [11]. Представленный выше подход к пониманию внутренних закономерностей и механизмов, обеспечивающих избирательность и целостность процессов творческого восприятия и мышления, нами воспринимается, как весьма перспективный и может быть эффективно применен в качестве конструктивной основы построения методики по развитию художественно-творческих способностей учащихся.

Досуг относится к тем видам деятельности, в возникновении и развитии которых решающую роль играют не внешние, а внутренние побуждения человека. А такая деятельность не может возникнуть вне и помимо активации потребностно-мотивационных механизмов. Следовательно, в культурно-досуговых занятиях отмечается присутствие результативно-целевых мотиваций. И главной в нашем случае является мотивация процессуального типа, связанная с непосредственным интересом к процессу действия. Основным стимулом здесь выступает удовольствие от свободной реализации функциональных возможностей – физических, интеллектуальных, эмоциональных. И в данной ситуации отмечается проявление характерного для социокультурной деятельности факта, когда даже четко фиксируемый результат важен не сам по себе, а как условие и средство продуктивного проявления определенных художественно-творческих способностей.

При построении методики проведения занятий по художественно-изобразительному творчеству в условиях досуга аспект фрустрации требует весьма серьезного отношения. Ведь если рассматривать его в более широком контексте, то «фрустрационная толерантность» детей, подростков и молодежи, участников досуговой деятельности как их способность противостоять разного рода жизненным трудностям «без утраты своей психобиологической адаптации... и к адекватной оценке реальной ситуации, с одной стороны. А с другой – возможность предвидения выхода из ситуации» [9, с. 23] важна не только с позиции построения оптимальной творческой – проблемной ситуации. Эта способность существенно влияет на развитие художественно-творческих способностей детей, подростков и молодежи их личностных способностей адаптироваться в условиях современного социума и, следовательно, должна учитываться при оценке качеств личности.

Так, рассмотренные выше позиции относительно исследования художественно-творческих способностей, где отмечались преимущества образных (рисунчатых) тестов по сравнению с вербальными для решения специфических задач. Их приоритетность подтверждается мнением Р. Якобсона относительно того, что «внутренняя мысль, особенно когда эта мысль творческая, охотно использует другие системы знаков, более гибкие и менее стандартизированные, чем речь, и которые оставляют больше свободы, подвижности творческой мысли» [9, с. 24].

Таким образом, в решении нашей проблемы развития художественно-творческих способностей личности средствами художественно-изобразительной деятельности важное значение имеет создание проблемной ситуации по стимулированию творческого процесса, что связано с определенными потребностями. По мнению Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, А.В. Соколова, Ю.А. Стрельцова, В.В. Туева, для практического включения человека в то или иное занятие необходимо, чтобы его потребность обрела четкую предметную направленность. Такая опредмеченная, конкретизированная потребность выступает в форме интереса.

Возникновение интереса означает, что среди многочисленных объектов личность определила и выбрала конкретный объект удовлетворения своих потребностей. Но одного желания включиться в интересующее занятие еще недостаточно, надо уметь это сделать, проявить определенные способности. Способности выступают здесь как своеобразные средства, дающие людям возможность полноценно удовлетворять свои желания, действовать со знанием дела, с обоснованным расчетом на успешные результаты. О.В. Чернышев утверждает: «Для этих целей используются, как правило, два класса тестовых фигур: общепринятые смысловые фигуры (буквы, цифры, изображения бытовых предметов и т.п.) и ранее уже упоминавшиеся бессмысловые фигуры (случайные линии, плоские фигуры, плоские кривые типа спирали и т.п.)» [9, с. 24]. Р.М. Гарновская, И.Я. Березная, А.Н. Григорьева отмечают: «Достоинством всех приведенных классов объектов является, прежде всего, их бессмысловый характер, что позволяет исключить влияние предыстории испытуемого на результаты эксперимента... Простота построения фигур и вычленения признаков их формы, огромное их разнообразие и вытекающая отсюда возможность создания тестовых наборов, развивающихся по заданным совокупностям признаков», делают их весьма удобными для эффективного исследования параметров зрительного опознания» [12, с. 61].

Параллельно с решением вопроса о выборе класса тестовых фигур для процессов развития художественно-творческих способностей большое значение имеет учет того факта, что «при зрительном восприятии любой картины человек вкладывает в нее некоторую организацию. Это одинаково относится и к осмысленным, и к бессодержательным, и к знаковым, и к незнаковым картинам, одним из этапов такой организации является разделение всего, что находится в зрительном поле, на фигуру и фон» [47, с. 51]. На этот процесс существенное влияние оказывает установленная в исследованиях Дж. Брунера, В.П. Зинченко, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, М.С. Шехтера, О.В. Чернышева и др., зависимость целостного, одномоментного, симультанного восприятия от уровня обучения субъекта, его визуального опыта. В решении задачи развития художественно-творческих способностей это представляет самостоятельный интерес и может учитываться как характеристика индивидуальных творческих способностей учащихся.

Таким образом, проанализировав разные подходы исследований по развитию творческой личности, мы приходим к выводу о том, что творчество формируется и проявляется в личностную готовность к преодолению проблемной ситуации к ее творческому преобразованию. Мы разделяем точку зрения ряда исследователей о том, что в основе художественно-творческого процесса лежит способность преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза. Художественное творчество предполагает новое видение и разрешение проблемной ситуации окружающей реальной действительности, преодоление стереотипов, восприятия, оригинального мышления и деятельности, а также способность к саморазвитию и адаптации в условиях современного социума. Культурно-досуговая деятельность представляет оптимальные условия для развития художественно-творческих способностей учащихся, где присутствуют свобода выбора, добровольность, самостоятельная активность, нерегламентированность, вариативность, демократический стиль взаимоотношений субъектов педагогического процесса, взаимодействие семейной и внешкольной среды.

Под термином *художественно-творческие способности* нами понимаются творческие способности личности, обеспечи-

вающие создание новых понятий, образов, продуктов культуры, формирование новых навыков по их созданию в художественно-образительной деятельности. Под творческими способностями, формирующимися средствами художественно-образительной деятельности, мы понимаем творческое воображение, творческое мышление и креативность. Анализ исследований

показывает, что художественно-образительная деятельность обладает благоприятными возможностями для проявления творческой природы человека и развития художественно-творческих способностей учащихся (дети, подростки, молодежь), являющихся участниками досуговой деятельности.

Библиографический список

1. Столяр, А.Д. Происхождение изобразительного искусства. – М., 1985.
2. Крысько, В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. – М., 2001.
3. Шубинский, В.С. Педагогика творчества учащихся // Новое в жизни, науке, технике. – 1988. – № 8. – Сер. «Педагогика и психология».
4. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности. – М., 1985.
5. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: уч. пособие. – М., 2002.
6. Михалева, О.Ю. Развитие креативности детей в условиях досуга (на примере изобразительной деятельности): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
7. Эдвардс, Бетти. Художник в нутрии вас. – Минск, 2000.
8. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстет. воспитания: кн. для учителя. – М., 1987.
9. Чернышев, О.В. Теоретические основания и методические принципы построения вступительного экзамена по специальности на кафедре дизайна. – Минск, 2001.
10. Погодаев, С.М. Системно-комплексное развитие креативных способностей учащихся средствами художественно-образительного творчества в целостной структуре «Школа – Колледж – Вуз» // Модернизация региональной системы образования: итоги, проблемы, направления: материалы VI сибирского форума образования. – Томск, 2007.
11. Психология индивидуальных различий: тексты / ред. Ю.Б. Гиппенрейер, В.Я. Романова // Хрестоматия по психологии. – М., 2000.
12. Гарновская, Р.М. Восприятие и признаки формы / Р.М. Гарновская, И.Я. Березная, А.Н. Григорьева. – М., 1981.

Bibliography

1. Stolyar, A.D. Proiskhozhdenie izobrazitel'nogo iskusstva. – M., 1985.
2. Krihsjko, V.G. Psikhologiya i pedagogika: skhemih i komentarii. – M., 2001.
3. Shubinskiy, V.S. Pedagogika tvorchestva uchastikhhsya // Novoe v zhizni, nauke, tekhnike. – 1988. – № 8. – Ser. «Pedagogika i psikhologiya».
4. Stolovich, L.N. Zhiznj – tvorchestvo – chelovek: funktsii khudozhestvennoj deyatel'nosti. – M., 1985.
5. Streljcov, Yu.A. Kuljturologiya dosuga: uch. posobie. – M., 2002.
6. Mikhaleva, O.Yu. Razvitie kreativnosti detej v usloviyakh dosuga (na primere izobrazitel'noy deyatel'nosti): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2003.
7. Ehdvards, Betti. Khudozhnik v nutrii vas. – Minsk, 2000.
8. Nemenskiy, B.M. Mudrostj krasotih: o problemakh ehstet. vospitaniya: kn. dlya uchitelya. – M., 1987.
9. Chernihshev, O.V. Teoreticheskie osnovaniya i metodicheskie principih postroeniya vstupitel'nogo ehkzamena po special'nosti na kafedre dizajna. – Minsk, 2001.
10. Pogodaev, S.M. Sistemno-kompleksnoe razvitie kreativnihkh sposobnostej uchastikhhsya sredstvami khudozhestvenno-izobrazitel'nogo tvorchestva v celostnoj strukture «Shkola – Kolledzh – Vuz» // Modernizaciya regional'noy sistemih obrazovaniya: itogi, problemih, napravleniya: materialih VI sibirskogo foruma obrazovaniya. – Tomsk, 2007.
11. Psikhologiya individual'niikh razlichij: tekstih / red. Yu.B. Gippenreyjer, V.Ya. Romanova // Khrestomatiya po psikhologii. – M., 2000.
12. Garnovskaya, R.M. Vospriyatie i priznaki formih / R.M. Garnovskaya, I.Ya. Bereznaya, A.N. Grigorjeva. – M., 1981.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 374(168.522)

Fisyuk T.T. **ON THE STRUCTURE OF THE PROCESS IN SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES.** This paper considers the socio-cultural activities as an innovative project of modernity, which maximize the project develops the technology. The structure of the process. This article investigates such concepts as “social and cultural activities,” “Technology,” “educational technology,” “cultural and leisure program,” “the functions and principles of social and cultural activities.” The author argues that the central position in the structure of the process of tselepologaniya to occupy the project methods of social and cultural activities.

Key words: “socio-cultural activities,” “technology,” “educational technology,” “cultural and leisure program,” “functions and principles of social and cultural activities.”

T.T. Фисюк, канд. пед. наук, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается социально-культурная деятельность как инновационный проект современности, максимально полно осваивающий проектную технологию. Исследуются такие понятия, как «социально-культурная деятельность», «технологии», «культурно-досуговая программа», «функции и принципы социальной и культурной деятельности», «структура технологического процесса организации культурно-досуговых программ». Автор утверждает, что центральное место в структуре технологического процесса занимают родовые методы культурно-досуговой деятельности.

Ключевые слова: «социально-культурная деятельность», «технология», «педагогические технологии», «культурно-досуговая программа», «функции и принципы социально-культурной деятельности».

Научный статус социально-культурной деятельности неразрывно связан с общими процессами функционирования науки, ее зарождением, развитием, усложнением, появлением новых областей и направлений научного поиска, новых ракурсов и аспектов исследования действительности.

Теория социально-культурной деятельности в настоящий момент находится в стадии становления, несмотря на то, что идея воспитания, развития, совершенствования личности через культуру имеет достаточно продолжительную историю. Любой современный аспект исследования следует рассматривать

с позиций историко-культурного контекста формирования теории социально-культурной деятельности, анализируя процессы кризиса, возрождения, трансформации и инновации.

Современная социально-культурная деятельность является инновационным проектом современности, максимально полно осваивает проектную технологию, проявляется как органичный синтез науки и практики, исследующей актуальные проблемы воспитания и творческого развития человека как субъекта культуры и гражданина. Важно, как отмечает в своих трудах Н.Н. Ярошенко, что теория современной российской социально-культурной деятельности – это оригинальная педагогическая концепция, которая соответствует ментальности постсоветского человека, не противоречит его представлениям о сущности и технологиях воспитания, ибо по сути надстраивается над традиционными педагогическими практиками, придавая им качественно иное звучание в изменяющемся социальном контексте [1, с. 5-9].

Отечественные исследователи отмечают, что перспективы дальнейшего развития современной социально-культурной деятельности как научной дисциплины прежде всего связаны с ее гуманизацией и технологизацией как педагогического процесса и содержательного выхода на болевые проблемы современности.

В научных исследованиях, учитывающих все сложности, нарастающую динамику современных социальных и культурных процессов, происходит постоянный поиск, уточнение теоретического обоснования основных понятий, содержания видов и направлений социально-культурной деятельности. В этом аспекте следует отметить научные исследования, проводимые в Московском государственном университете культуры и искусств

по разработке методологических, теоретических и методических основ социально-культурной деятельности соответственно – социально-культурных и культурно-досуговых технологий. Это такие исследователи, как Т.И. Бакланова, В.З. Дуликов, А.Д. Жарков, Ю.Д. Красильников, Г.Я. Никитина, Г.Н. Новикова, Ю.А. Стрельцов, В.М. Чижиков, Н.Н. Ярошенко и др.

Существенный вклад в разработку новых концепций и технологий социального управления культурно-досуговой деятельности внесли ученые Санкт-Петербургского университета культуры и искусств и Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов – М.А. Ариарский, А.С. Запесоцкий, В.Е. Триодин, А.П. Марков, Г.М. Бирженюк, Б.В. Титов, К.Н. Измайлов и др.

Возникают новые научные направления исследования социально-культурной деятельности в регионах России, в таких как Барнаул, Казань, Кемерово, Омск, Тамбов, Челябинск и другие. Активным поиском новых научных и профессиональных аспектов социально-культурной деятельности занимались Н.Ф. Максютин, В.В. Туев, интересные концепции и подходы встречаются в исследованиях таких ученых, как С.Б. Брижатова, Г.Г. Волощенко, Е.Н. Григорьева, В.Е. Новаторов, Г.В. Оленина, О.В. Первушина, В.М. Рябков, Н.В. Серегин и др.

Рассматривая перспективное обоснование понятия социально-культурная деятельность, следует отметить одну из последних работ В.В. Туева «Социально-культурная деятельность в таблицах и схемах», в которой представлены основные концепции и подходы, определения понятия «социально-культурная деятельность» [2, с. 15].

Определения понятия социально-культурная деятельность в трудах российских и зарубежных ученых. Социально-культурная деятельность – ЭТО деятельность...

1. Ж.Р. Дюмазель (Франция, 1954) Социальная, преднамеренная организованная, даже планируемая аккультурация, оптимальная адаптация к культуре всех слоев населения.	2. М.С. Каган (Ленинград, 1974) Высший уровень деятельности человека как общественного существа.
3. Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников (Москва, 1995) Деятельность по выявлению, сохранению, формированию, распространению и освоению культурных ценностей.	4. Н.Ф. Максютин (Казань, 1999) Социально-культурная деятельность – это социальная работа с маргинальными группами населения, осуществляемая культурно-досуговыми средствами.
5. А.С. Ковальчук (Орел, 2000) Совокупность отношений, занятий, осуществляемых специфическими формами, методами и средствами на основе интересов, проявляемых личностью в культурной жизни, взаимодействия и общения людей в их свободное время.	6. Н.Н. Ярошенко (Москва, 2001) Совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы.
7. М.А. Ариарский (Санкт-Петербург, 2001) Обусловленная нравственно-интеллектуальными мотивами общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, сохранению ценностей культуры.	8. Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников (Москва, 2001) Социально-педагогическая и социально-культурная среда обитания человека, пути и формы активного воздействия на эту среду и на активное функционирование в ней личности.
9. А.В. Соколов (Санкт-Петербург, 2003) Культурная деятельность социальных субъектов по а) созданию культурных ценностей (творчеству); б) развитию способностей индивидов и обслуживанию их творческой деятельности; в) коммуникации, т.е. распространению, сохранению и общественному использованию всех видов культурных ценностей.	10. Т. Г. Киселева, Ю.Д. Красильников (Москва, 2004) Исторически обусловленный, педагогически направленный и социально-востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества.

Представляя в своей схеме основные подходы отечественных и зарубежных исследователей, В.В. Туев определял социально-культурную деятельность как «управляемый» обществом и его социальными институтами процесс приобщения человека к культуре» [3, с. 25-29]. Позднее итоговое определение, предложенное В.В. Туевым, включило в себя уточнение «... и активного включения самого человека в этот процесс» [2, с. 15].

Вступая в полемику с В.В. Туевым, Н.Н. Ярошенко отмечает это определение «безмерным и предельно широким, лишенным специфики». И далее он дает обоснование своей позиции: «социально-культурная деятельность ... имеет своей целью не только приобщение человека к культуре, но и создание условий для того, чтобы культура становилась основой социальности взаимодействия». Н.Н. Ярошенко предлагает следующее определение, рассматривая «социально-культурную деятельность как особый вид педагогической деятельности, в процессе которой ценности культуры обуславливают формирование качественно новых общественных отношений». Социально-культурная деятельность должна пониматься как совокупность педагогичес-

ких технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы [4, с. 9].

Данный подход определяет современную, реальную специфику социально-культурной деятельности, автор подчеркивает технологичность, сведя в базовое основание такие словосочетания, как «совокупность педагогических технологий» и «технологично определяют социализирующие воспитательные процессы». В контексте рассмотрения технологической системы социально-культурной деятельности определение, предложенное Н.Н. Ярошенко, принимается нами как базовое, т.к. оно является обобщением ключевых позиций научного поиска и результата осмысления социологических, культурологических, педагогических подходов и представления с позиций педагогической антропологии культуры [4, с. 9].

В истории становления социально-культурной деятельности как науки может проследить определенный дисбаланс между теорией и практикой социально-культурной сферы. Творческие

эксперименты практики в советской России 20-30-ых годов, стали основой осмысления и становления в 70-х годах клубоведения как отрасли научного знания и, начиная с этого периода включительно до 90-х годов, научные подходы доминировали над практической базой, что стало одной из причин кризиса в социально-культурной сфере.

В настоящий момент социально-культурная деятельность является инновационным проектом современности, находится в поиске новых технологий, опираясь на программно-целевой подход с выходом на практический результат – социально-культурные проекты и акции, культурно-досуговые программы.

Термин «технология» имеет греческие корни и переводится как слагаемое понятий искусство, ремесло и мысль, разум, знания. Первоначально это понятие относилось к производственной сфере и обозначало процесс переработки исходного материала с целью получения качественно нового продукта с заранее заданными свойствами.

В 60-е годы XX столетия понятие «технология» вышло в новые сферы деятельности – образовательную, культурную, социальную. Стали развиваться педагогические, культурно-досуговые и другие технологии. Возникло множество научных исследований, которые подтверждают актуальность этой проблемы исследования. Активно продолжаются дискуссии по актуальным аспектам и проблемам современных технологий, продолжают споры ученых как о самой категории «технология», так и о критериях сферы ее воздействия. В определении понятия «технология» в педагогической науке существуют большие различия, встречается более 300 вариантов понимания категории «педагогическая технология».

Г.Н. Новикова в своих многочисленных работах, посвященных современным технологиям социально-культурной деятельности, анализируя понятие «педагогические технологии», опираясь на труды таких ученых, как В.П. Беспалько, А.Г. Казаков, М.М. Левина, Г.К. Селевко и др., определяет важные для понимания ее сущности общие положения – «во-первых, педагогическая технология понимается как проектная часть педагогического процесса. Во-вторых, как совокупность последовательных алгоритмов, направленных на достижения планируемых результатов, и, в-третьих, как процесс функционирования личностных, инструментальных и методологических средств» [5, с. 4-19].

Мы разделяем позиции Е.Н. Новиковой о том, что технологии социально-культурной деятельности очень гибки и вбирают в себя все достоинства педагогических технологий, корректируя отдельные недостатки педагогических методик и процессов, поскольку условия, средства, формы, методы, характерные для свободного времени, предполагают свободу выбора разнообразных видов деятельности с учетом интересов и потребностей личности в той или иной сфере значимости для нее деятельности.

По мнению А.Д. Жаркова понятия «технология культурно-досуговой деятельности идентично понятию «педагогические технологии» и представляет собой целостный процесс, обусловленный единством целей, разнообразием методов, приемов, средств, форм; взаимодействием с педагогической технологией, основанным на взаимопроникновении их друг в друга [6, с. 20]. Он рассматривает технологию как педагогический процесс на основе анализа составляющих культурно-досуговой деятельности, выделяя понятия «организация» и «методика», утверждая, что организация и методика наиболее полно характеризуют производное понятие технологии как профессиональной деятельности, направленной на объекты (посетителя учреждения культуры и домашнего участия) и обусловлено влиянием социально-экономических и культурных факторов [7, с. 117-133; 226-245].

В настоящий момент сформировалась единая позиция современных отечественных исследователей, которая заключается в том, что технология объединяет средства, формы, методы не только с определенной целью, но и в определенной последовательности, логике, что представляется возможным при научно-объективном прогнозе, выраженном в определенном проекте, программе, на реализацию которых и направлена система форм, средств, методов. Определилось и принято понимание социально-культурной деятельности как совокупности педагогических технологий, вбирающих весь комплекс процессуальной деятельности от замысла до осуществления. Понимание системности и исследованности технологических процессов включает в себя важнейшие алгоритмы профессиональных действий от разработки концепции предполагаемого социокультурного проекта, акции, культурно-досуговой программы – через диагностику – прогноз – целеполагание – отбор методов, форм, средств – условий – организацию и управление, способствующую

щих достижению прогнозируемого результата с конкретным субъектом, в конкретной среде [5, с. 4-9].

Программно-целевое исследование технологической системы социально-культурной деятельности позволяет нам обосновать понятия «культурно-досуговая программа». Понятие «программа» предполагает формирование цели и способа ее достижения, характер содержания и наличия плана деятельности. Опираясь на позицию Н.Н. Ярошенко, что интегрируя лучшие черты социальной педагогики и культурно-досуговой деятельности, социально-культурная деятельность выстраивает собственную линию воспитания, характеризующуюся переходом от парадигмы «воздействия» к парадигме «взаимодействия» с участниками социально-культурных объединений» [8, с. 9], мы предлагаем следующее определение: «Культурно-досуговая программа – это целенаправленный процесс формирования содержания, обоснования условий, средств и способов организации взаимодействия участников культурно-досуговой деятельности» [9].

Определение понятия «культурно-досуговая программа», как конечного продукта технологического процесса дает основание для обоснования его структурных элементов: субъект культурно-досуговой деятельности – цель – методы – содержание и форма – условия – средства – способы взаимодействия участников культурно-досуговой деятельности – кадровое обеспечение – материально-техническая база.

Целеполагание как исходный момент технологического процесса предполагает включение в его структуру таких категорий как «принципы» и «функции».

Принципы есть центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления какой-либо деятельности. Под принципами культурно-досуговой деятельности принято понимать основные требования, которым следуют профессионалы в ее организации. Современные исследователи выделяют следующие принципы:

- неразрывная связь с жизнью, практическими задачами реформирования нашего общества (целенаправленность, конкретность, оперативность, непрерывность процесса);
- дифференцированный подход;
- опора на самостоятельность участников культурно-досуговой деятельности;
- индивидуализация и социализация;
- доступность;
- последовательность;
- системный подход;
- опора на интерес, единство рекреации (отдых и восстановление сил), и познания, совместности деятельности [7].

Перечисленные принципы определяют отдельные стороны педагогического процесса в сфере досуга, взаимосвязаны и в своей совокупности обуславливают технологический процесс.

В переводе с латинского слово «функция» означает исполнение, обязанность, круг деятельности, назначение, роль. Функции определяют направление и назначение культурно-досуговой деятельности, которое состоит в активном приобщении человека к культуре на основе добровольности творчества, оказывающего активное влияние на все проявления его жизнедеятельности.

Определением и обоснованием функций культурно-досуговых учреждений советского и постсоветского периода занимались такие исследователи, как М.А. Ариарский, Д.М. Генкин, А.Д. Жарков, Г.Г. Карпов, Т. Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, А.В. Соколов, В.Е. Триедин и др. Обстоятельную историографию функций культурно-досуговых учреждений второй половины XX – начала XXI веков представил В.М. Рябков. Обобщая и принимая трактовки многих ученых, А.Д. Жарков выделил следующие функции:

1. Производство новых знаний, норм ценностей, ориентаций и значений.
2. Накопление, хранение и распространение знаний, норм, ценностей и значений.
3. Воспроизводство духовного процесса через поддержание его преемственности.
4. Коммуникативная функция, обеспечивающая знаковое взаимодействие между субъектами деятельности, их дифференциацию и единство.
5. Социализирующая функция, обеспечивающая социализацию общества через создание структуры отношений, опосредованных культурными компонентами.
6. Рекреационно-игровая.
7. Гедонистическая функция, связанная с наслаждением, удовольствием.
8. Регуляция социальных отношений между людьми.

9. Разрядка напряжения – формирует и обеспечивает условия для проведения досуга отдыха и развлечений [3].

Функции носят комплексный характер и не могут быть оторваны друг от друга. Каждый структурный элемент технологического процесса социально-культурной деятельности имеет

общее и особенное назначение, находится в общей системе взаимосвязанности и взаимозависимости.

Авторский подход к структуре технологического процесса организации культурно-досуговой программы представлен в рис. 1.



Рис. 1. Структура технологического процесса организации культурно-досуговых программ

Центральное положение в структуре технологического процесса от целеполагания до реализации проекта занимают методы социально-культурной деятельности. Технологическая система развивающей социально-культурной деятельности является наиболее актуальным и приоритетным направлением на-

учного исследования, имеющим теоретическую и практическую значимость. Особое значение опора на технологическую систему социально-культурной деятельности и знание структуры технологического процесса приобретает при обучении будущего специалиста индустрии досуга.

Библиографический список

1. Социально-культурная деятельность: поиски и перспективы: сб. науч. статей. – М., 2011.
2. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность в таблицах и схемах. – Кемерово – Барнаул, 2006.
3. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) // Ученые записки. – М. – 2001. – Вып. 2, 3.
4. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: учебник. – М., 2007.
5. Новикова, Г.Н. Технологические основы социально-культурной деятельности. – М., 2010.
6. Жарков, А.Д. Технологии культурно-досуговой деятельности: учеб. пособие. – М., 1998.
7. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник. – М., 2007.
8. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная деятельность: инновационный проект современности // Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы. – М., 2011.
9. Фисюк, Т.Т. Театрализация как социально-культурный феномен: историко-технологический аспект (20-90-е годы XX века). – Барнаул, 2009.

Bibliography

1. Socialjno-kulturnaya deyatel'nostj: poiski i perspektivih: sb. nauch. statej. – М., 2011.
2. Tuev, V.V. Socialjno-kulturnaya deyatel'nostj v tablicakh i skhemakh. – Kemerovo – Barnaul, 2006.
3. Tuev, V.V. Socialjno-kulturnaya deyatel'nostj kak ponyatie (vključenje v diskussiju) // Ucheniye zapiski. – М. – 2001. – Vihp. 2, 3.
4. Yaroshenko, N.N. Istoriya i metodologiya teorii socialjno-kulturnoj deyatel'nosti: uchebnik. – М., 2007.
5. Novikova, G.N. Tekhnologicheskie osnovih socialjno-kulturnoj deyatel'nosti. – М., 2010.
6. Zharkov, A.D. Tekhnologii kuljturno-dosugovoj deyatel'nosti: ucheb. posobie. – М., 1998.
7. Zharkov, A.D. Teoriya i tekhnologiya kuljturno-dosugovoj deyatel'nosti: uchebnik. – М., 2007.
8. Yaroshenko, N.N. Socialjno-kulturnaya deyatel'nostj: innovacionnijhij proekt sovremennosti // Socialjno-kulturnaya deyatel'nostj: poiski, problemih, perspektivih. – М., 2011.
9. Fisyuk, T.T. Teatralizaciya kak socialjno-kulturnijhij fenomen: istoriko-tekhnologicheskij aspekt (20-90-e godih KhKh veka). – Barnaul, 2009.

Статья поступила в редакцию 12.04.12

УДК 374.2

Brizhatova S.B. STATE CULTURAL POLICY: STRATEGY AND SOCIAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF REGIONAL. The article analyzes the theoretical and practical aspects of the state cultural policy, strategy, and is considered the modern socio-cultural processes have been proposed directions of innovative planning and forecasting of socio-cultural development of regions.

Key words: state cultural policy, strategy, social and cultural processes, social and cultural development of the region, predicted socio-cultural design and programming.

С.Б. Брижатова, д-р пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: murzina310@mail.ru

ГОСУДАРСТВЕННАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА: СТРАТЕГИЯ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕГИОНОВ

В статье анализируются теоретические и практические аспекты государственной культурной политики, рассматривается стратегия и современные социально-культурные процессы, предложены направления инновационного планирования и прогнозирования социально-культурного развития регионов.

Ключевые слова: государственная культурная политика, стратегия, социально-культурные процессы, социально-культурное развитие региона, прогнозное социально-культурное проектирование и программирование.

По определению культурная политика представляет собой отрефлексируемый и ответственный выбор целей и приоритетов, создание механизмов их осуществления и целенаправленное выделение ресурсов. Основной целью культурной политики является сохранение и передача будущим поколениям культурного наследия, поддержка художественного творчества и распространение всех форм культуры среди максимально широкой аудитории. Для понимания необходимости развития культуры в сложный для страны переходный период следует четко осознавать, что может дать обществу энергичная и предприимчивая культурная политика.

Во-первых, необходимо помнить о связи культуры и развития, или о культурном измерении как качественном развитии в самом широком смысле. Обществу необходима программа развития, которая помимо новых жизненных стандартов включает и другие ценности, способные мобилизовать сегодня энергию населения. Культурное измерение присутствует во всех сферах и входит составной частью во все современные проблемы (городское и сельское) развитие, сохранение окружающей среды, защита прав национальных меньшинств; развитие телекоммуникаций и т.п. Это значит, что правительство в целом обусловлено понимать и соответственно важность культурной составляющей своей деятельности.

Вторым важным аспектом является поиск новых ценностей, новых моральных и психологических точек отсчета в обществе, которое было полностью дестабилизировано произошедшими изменениями. В ситуации ценностных противоречий и поиска национальной идентичности сильная культурная политика может сыграть важную роль, развивая диалог идей и мнений, организуя обмены и контакты, способствуя распространению различных произведений. Кроме того, культурная политика нацелена содействовать сотрудничеству, синергетике больших и малых культур, организаций, учреждений, государственного и частного секторов, города и села.

Наконец, важной целью культурной политики является построение гражданского общества, где государство создает и гарантирует условия и структуры для расцвета прав личности, для действий многочисленных организаций и ассоциаций по реализации своих идей и проектов в условиях свободной конкуренции. Судя по происходящим процессам диверсификации культурной жизни, этот процесс уже начался в России.

Поэтому важной задачей сегодня является построение нового современного органа власти вместо архаичного и отжившего, но существующего до сих пор. Перестройка управления требует разработки специальных методологических подходов, и этот процесс должен получить институциональные основания, определенные федеральными властями. Представители Министерства культуры России сегодня видят возможность объединения управления сферы, скорее, в форме некоего федерального комитета, межминистерской структуры, которая, как показывает опыт, может иметь весьма ограниченные результаты.

Сегодня необходимо сильное и предприимчивое Министерство культуры. Перераспределение полномочий должно быть основано на выработанной новаторской политике в области куль-

туры и на принципиальном определении роли государства в культурной жизни страны.

Государство должно стать стратегом культурного развития, в противном случае эту роль возьмут на себя другие. Министерство культуры как государственный орган может определять стратегию развития сферы. Задача стратега – организовать, предвидеть, координировать, при этом не заменяя собой деятелей культуры. Соответственно государство должно взять на себя три функции, из которых Министерство культуры сегодня выполняет только одну. Во-первых, государство осуществляет охрану культурного наследия, управление государственными учреждениями культуры, содействие художественному творчеству через заказы и покупки произведений. В настоящее время эту функцию выполняет Министерство культуры. Во-вторых, государство может быть координатором независимых инициатив в области творчества, образования и распространения культуры, стимулировать культурную активность на местном уровне и демократизировать право на культуру в сообществе. Наконец, государство может регулировать рынок культуры, поддерживая художественное качество культурной продукции.

Оценивая культурную политику в целом, мы в ходе исследования задавались вопросом: насколько четко и определенно сформулирована сегодня государственная политика? Для управленцев основными документами по этим вопросам являются «Основы законодательства о культуре» и «Федеральная программа «Культура». Однако Закон – это, прежде всего, декларация о намерениях, с положениями которой трудно не согласиться, в то время как культурная политика – это определение приоритетных целей и обеспечение ресурсов и механизмов для их достижения (что не является целью закона). Однако следует подчеркнуть также важные для политики положения закона, как включение в концепцию культуры всех видов деятельности, находящихся под управлением министерств и государственных комитетов. Закон признает права человека в сфере культуры и провозглашает право на сохранение и развитие культурной самобытности всех народов и этнических групп. Наконец, государство должно финансировать сферу культуры, обеспечивать налоговые льготы и стимулировать развитие коммерческой деятельности самих учреждений культуры.

Федеральная программа также провозглашает несколько задач, включая охрану наследия, доступа к культурным ценностям, развитие культуры на региональном и местном уровнях, также не выделяя четко приоритеты и не делая ответственного выбора, что совершенно необходимо в условиях ограниченного финансирования. Активный законодательный процесс в сфере культуры свидетельствует о необходимости выработки нормативов в этой области.

Распределение государственного финансирования между федеральным и региональным уровнями показывает, что именно на последнем сосредотачиваются основные финансовые ресурсы. Таким образом, государство перекладывает основную ответственность за культуру на субъекты Федерации, которые вследствие больших налоговых изъятий в федеральный бюджет получают недостающие средства как субсидию из центра

и таким образом оказываются самостоятельными в распределении своих средств.

В качестве стратега культурного развития Министерства культуры должно изменить свое отношение с внешним миром и методы работы, для чего необходима административная реформа. Во-первых, должна быть обеспечена прозрачность принятия решений, критериев финансирования организационных структур. Анализ современного социокультурного состояния в России показал, что основными задачами по осуществлению государственной поддержки в формировании региональных программ социокультурного развития являются следующие: когда в центре государственной поддержки культурной политики находится проблема выбора приоритетов, т.е. ранжирование по возможности, с точки зрения актуальных потребностей общества. В государственном выборе приоритетов культурной политики участвует многоступенчатый механизм; в России существует иерархия отношений, включающая четыре ступени: президент и правительство, затем министерства и ведомства, далее – управление и отделы, и, наконец, программы с их администрацией. Важным элементом этого механизма является бюджетный процесс. Ежегодная подготовка бюджета, его принятие неизбежно превращаются в выбор приоритетов.

Однако на вершине общества и власти вопросы культуры решаются «по остаточному принципу» в сравнении с другими национальными приоритетами государственной политики (экономикой, сельским хозяйством, обороной, соцобеспечением и др.). Здесь приоритет культуры ставится под сомнение, и напрямую финансируются только государственные и национальные программы (мегапроекты), поддерживаемые и выдвинутые президентом. Мегапроекты имеют политическую, экономическую и социальную значимость. При этом принимаются меры для того, чтобы «большая» культура не поглотила культуру малую. В России существуют следующие критерии отбора региональных программ: «научные достоинства» (значение объекта исследований, широта постановки вопроса, потенциальная возможность появления новых исследований, программ, уникальность, актуальность; «социальные выгоды» (улучшение условий жизни человека, региона, перспективность, вклад в престиж нации); «прагматические соображения» (конкретные практические стороны проекта, программы, техническая реализуемость и подготовленность, осуществимость, институциональная обеспеченность, стоимость проекта, программы и т.п.). Механизм отбора должен обеспечить баланс между двумя потенциально конфликтными направлениями – развитием культурного потенциала в целом и одновременно достаточная поддержка новых инициатив.

Оптимальное сочетание этих двух направлений составляет главный приоритет государственной культурной политики. Сложности выявления приоритетов в сфере исследовательских работ в отрасли культуры, разработке социокультурных программ нейтрализуются участием в обсуждении всеми участниками, авторами, исполнителями работ и др., количество приоритетных направлений ограничено, так как российский научно-культурный потенциал не универсален, не обеспечен кадрами и средствами.

В 90-е годы усложнились организационные структуры научно-культурной деятельности; термин «культурная политика» заменен другим – «культурная политика и государственная поддержка». Это означает распространение ответственности государства не только на область науки (исследовательских работ), но и повышение его ответственности на быструю реализацию приоритетных социокультурных программ через внедрение более совершенного обеспечения и технологии. Во-первых, стремясь повысить эффективность научно-культурного потенциала, государство включает этот вопрос в сферу своего внимания. Во-вторых, оно использует кооперацию в сфере культуры, исследовательских работ академического, государственного и частного секторов, осуществляет передачу научных достижений в отрасль культуры и искусства. В-третьих, при разработке бюджета в сфере культуры страны проблеме приоритетов придается центральное значение. В-четвертых, происходит глобализация культурной политики как отражение более крупного мирового процесса интернационализации культуры в целом. Устанавливаются международные связи российской культуры на всех уровнях. Любая нация, которая дистанцируется от интернациональной культуры и системы, ослабляет свою культурную базу.

На наш взгляд, необходимо понимание, особенно в высших эшелонах власти, да и на местах, что реализация программы возможна только при условии ее стабильного финансирования в объемах, позволяющих обеспечить достижение долговременных целей культурной политики, определенных Российским государством.

Вместе с тем, в государственной концепции социально-экономического развития России, в программе осуществления курса экономических преобразований, направленных на достижение финансовой стабилизации, подъема экономики и жизненного уровня населения, укрепление законности и правопорядка, вообще отсутствует такая составляющая социальной политики, как культура. Однако исторический опыт показывает, что экономические и политические права не могут быть реализованы в отрыве от социальных и культурных.

Культура и экономическое развитие – понятия равнозначные и взаимозависимые, единые составляющие процесса демократического реформирования страны. Культурные факторы формируют восприятие обществом своего собственного будущего и определяют выбор средств для его строительства. Сегодня, вкладывая силы и средства в культуру, мы определяем общественное развитие. Процесс вхождения населения в новое общество во многом зависит от адекватной государственной культурной политики.

Целостность и относительная самостоятельность социокультурной сферы региона обусловлены как спецификой ее внешних функций, так и особенностями развития социально-бытовой инфраструктуры, условий, образа жизни и осознания, их культурно-духовных потребностей и интересов, качественным уровнем социокультурной сферы – насыщение ее объектами и кадрами, и эффективностью деятельности последних, социокультурной обусловленности города и села.

Трансформационные процессы, протекающие в социокультурном развитии регионов, характеризуются значительной глубиной, сложностью и противоречивостью. В результате развития этих процессов социально-территориальная структура региона в последнее десятилетие претерпела заметные изменения. Однако по сравнению с социально-экономической структурой, подвергшейся радикальным сдвигам, социокультурная структура являет собой пример дифференцированного и весьма неустойчивого к внешним изменениям образования.

Выявленная в нашем исследовании социально-культурная структура регионов имеет «переходный» характер. По-видимому, свой окончательный вид, который сохранится на протяжении достаточно длительного времени, она обретет лишь после завершения реформируемых процессов в экономической и социокультурной сфере.

Единство теоретических, методологических и технологических системобразующих оснований разработки региональных программ социально-культурного развития и профессионального образования специалистов социокультурной сферы обеспечивает концепция жизненных сил регионального развития, позволяющая исследовать их особенности, выявлять специфику конкретного социума в социокультурных потребностях в условиях конкретного региона.

Социокультурные процессы, обладающие динамичностью к изменению социокультурного неблагополучия, аккумулируя противоречия и отражая общие и региональные (специфические) тенденции социокультурной жизни, выступают, таким образом, системообразующим фактором программирования социокультурной деятельности в регионе и подготовки профессиональных специалистов социокультурной сферы.

Социокультурные процессы в регионе имеют свою специфику, которая заключается в многообразии, противоречивости, парадоксальности их характеристик, отражающих нарушения жизненного пространства населения.

Особенности социокультурных процессов в разработке программы проявляются на различных уровнях организации социокультурной жизни (социумном, социально-групповом, индивидуально-личностном), формируя своеобразный социум, новые взаимоотношения в системе «человек – общество – культура».

Характеристика социокультурных процессов в региональных программах прямо и опосредованно детерминирует потребности региона, отдельных групп и индивидов в специфическом социокультурном обслуживании.

Своеобразие профессиональных функций работников социокультурной сферы при разработке региональных программ также детерминируется особенностями социокультурных процессов, потребностями региона и состоит, прежде всего, в осуществлении социологической диагностики; разработке и реализации конкретных локальных и региональных программ преимущественно социокоррекционного и социоразвивающего характера, направленных на построение новых отношений человека и общества.

Удовлетворение социокультурных потребностей требует дополнительной с учетом особенностей социокультурных процессов в конкретном регионе, в применяемых формах и техно-

логиях обучения подготовки профессиональных работников социокультурной сферы, выражающейся в инновационном содержании и отражающейся в нетрадиционных специализациях: педагог-организатор социокультурной деятельности, социальный педагог, менеджер социально-культурной среды, культуролог.

Проектирование разработки региональных программ социокультурного развития имеет специфические концептуально-содержательные и структурно-функциональные особенности, которые можно использовать, модифицируя (модернизируя) при проектировании профессиональной деятельности специалистов социокультурной сферы и управления.

Создание многоуровневой основы внедрения единой сквозной программы социокультурного развития региона, основанной на региональных культурных традициях, наложенной на специфику социокультурной среды конкретной территории, позволит гармонизировать действия всех компонентов последней и создаст базу для возрождения уникальных городских и сельских форм, народных ремесел, позитивного творчества.

На этой основе возможно осуществление своеобразного социокультурного единства, создание узнаваемых разновариантных форм творческой деятельности, относить друг друга к одной поселенческой общности, активизировать контакты, целенаправленно и системно улучшать окружающую социокультурную среду.

Полученные результаты исследования позволили сделать обоснованный выбор стратегии перспективного социокультурного развития регионов. В частности, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что происходящие в настоящее время процессы дезинтеграции обуславливают на данном этапе реальность включения большинства сельских районов и городов в разработку локальных и региональных программ социально-культурного развития.

Таким образом, разрешение существующих проблем в социокультурном развитии возможно только посредством единой региональной культурной политики, кардинальной замены многих ее ориентиров и приоритетов, а следовательно, целевого комплексного социально-культурного инновационного планирования и прогнозирования, позволяющего свести к минимуму негативные последствия начавшихся преобразований и усилить ее позитивные, конструктивные элементы, повысить эффективность управленческой практики в сфере культуры на всех уровнях, поиска и внедрения современных форм и способов актуализации культурного потенциала личности, когда личность выступает не только объектом воспитательных воздействий социокультурной среды, но и сама будет стремиться к освоению и производству культурных ценностей, вовлеченности в социокультурные процессы региона.

Выход на комплексные межотраслевые показатели культурного развития означает акцент на фиксацию «социального измерения» культурной политики: реальной включенности населения в культурные процессы, влияние социокультурной деятельности на улучшение качества и образа жизни жителей региона, взаимосвязи социокультурных и социально-экономических процессов.

Социально-культурная сфера как объект модернизационно-инновационной политики означает замену традиционного административного управления культурно-досуговой сетью комплексными целевыми программами развития досуговой активности населения, где социально-культурные учреждения, клубные общности способствуют интеграции учреждений культуры других типов (различных досуговых объединений, коллективов, решающих проблемы свободного времени в регионе), позволяя решить задачи дальнейшего развития отрасли на основе соответствующих научно обоснованных прогнозов, опережающих моделей, инноваций, ориентиров.

Такой подход в государственной социально-культурной политике и ее программно-целевое обеспечение предполагают, в первую очередь, создание на федеральном, региональном и локальном уровне института независимых экспертов и консультантов, разрабатывающих стратегические направления управления в сфере культуры и осуществляющих комплексные экспертизы предполагаемых решений, проектов, программ, научно-исследовательских разработок в соответствии с ближайшими перспективами развития социально-культурной отрасли.

Прогнозное социокультурное проектирование и программирование, на наш взгляд, – перспективная форма интеграции науки с практикой выработки управленческих решений как инструмента социально-культурного развития региона.

Прогнозное (проблемно-ориентированное), или проблемно-целевое социально-культурное проектирование и программирование – это звено социально-управленческого цикла, пред-

ставляющее собой социально-культурную технологию (комплекс взаимосвязанных операций), нацеленную на диагностику актуальных и перспективных социально значимых проблем, выработку вариантных образцов решения таких проблем совместно с механизмом обеспечения согласованных действий по их реализации.

Программа, стратегия социально-культурного развития любого уровня должна начинаться с тщательного анализа наиболее актуальных социокультурных проблем данного региона, территории, общества в целом. Каждый социокультурный проект должен исходить из конкретной конфигурации проблем в каждом конкретном случае, месте, времени и т.д.

Социально-культурная сфера исключает жесткие алгоритмы в принятии решений и их реализации, мы всегда имеем дело так или иначе с вероятностными моделями, т.к. сами люди и условия жизнедеятельности могут внести значительные коррективы в предполагаемую программу социокультурных преобразований. Эти коррективы могут существенно изменить первоначальный замысел. Поэтому вариативность проектных решений позволяет учесть эти коррективы в начале проекта. Следует учитывать тот факт, что логика проектирования объектов несущих определенные социокультурные функции, не совпадает с логикой социального предвидения, т.к. последнее движется в иной плоскости и соответственно ориентируется на принципиально иные задачи и нормативы. Важно исходить из тех антропо-экологических и социокультурных последствий, к которым те или иные управленческие решения приведут. Такие результаты не всегда могут быть измерены количественно, но, как правило, они имеют четко выраженные качественные характеристики. А также акцентировать внимание при инновационном социокультурном проектировании и программировании не на валовых, количественных показателях, а на качественной оценке и прогнозе социально-культурной ситуации. К сожалению, в настоящее время количественные критерии в сфере культуры преобладают. Уровень социокультурного развития регионов, отдельных подотраслей культуры оценивается по количеству объектов культуры, мероприятий, посещаемости и т.д. При этом, как правило, не оценивается реальное содержание культурных процессов и их социальная значимость для населения.

Социокультурный проект, прогноз и программа не являются самоцелью. Инновационные проектно-программное мышление предполагает на начальном этапе разработки проекта (программы) выработку знаний об истоках и взаимосвязях разнохарактерных проблем с учетом имеющихся о них представлений у всех заинтересованных сторон, а также организации диалога и поиска компромиссов в современных условиях развития общества.

Возможные, на наш взгляд, направления инновационного планирования и прогнозирования регионального социокультурного развития (в рамках государственной культурной политики), которые значимы для учреждений социокультурной сферы исходя из рассмотренных выше приоритетов:

- 1) разработка информационно-просветительских программ, ориентирующих широкие группы населения на рынке труда, в возможностях профессионального роста, повышении квалификации и образовательного уровня с учетом специфики современной социально-экономической ситуации;
- 2) подготовка и переподготовка кадров, непосредственно работающих с населением и помогающих ему решать социально-культурные проблемы (традиционные категории специалистов в сфере культуры, социальные разработчики, организаторы досуга, социальные педагоги по месту жительства, специалисты по оказанию социально-культурной помощи инвалидам, пожилым, подросткам, центров досуга и т.д. – как следствие тесной взаимосвязи учреждений, социально-культурной деятельности с учреждениями образования);
- 3) разработка пакетов-программ культурно-досуговых услуг различным группам населения (необходима широкая межведомственная программа развития досуговой активности различных групп населения);
- 4) поддержка и развитие культурной элиты; это направление культурной политики ориентировано на накопление и рост национального культурного потенциала, на привлечение, культивирование элиты к решению социально значимых проблем, связанных с модернизацией, на стимулирование инновационной культурной деятельности;
- 5) организация подготовки и переподготовки специалистов отрасли; создание новых поколений учебных пособий и программ по социальным наукам, по прикладному использованию социально-научного знания (социокультурное проектирование и программирование, менеджмент и т.п.); структурные изменения в отрасли культуры: создание новых (или модернизация уже

существующих) рабочих мест в рамках отрасли культуры, функции которой связаны с полным обеспечением разработки и реализации проектов (программ) регионального и локального социокультурного развития.

Культурная стратегия XXI в. конечной своей целью предлагает формирование культурной среды, новой, современной социокультурной ситуации, гармонично соединяющей самовыражение художника, исследователя, творца, потребности человека и социальную направленность развития региона. К двум приоритетам предыдущих программ – объект и создатель художественных ценностей – следует добавить третий – потребитель, его интересы и реальные социальные нужды.

Районный, городской уровень сегодня все чаще начинает выступать в качестве не столько объекта, сколько субъекта региональной культурной политики, а районные и городские учреждения культуры проявляют тенденцию к самоорганизации в единый культурный комплекс.

Анализ существующих программ развития сферы культуры позволяет сделать вывод, что механизмы разработки и реализации обновленной культурной политики включают в себя необходимость изучения потребителя и организацию культурной жизни региона.

Способ такой организации – программное регулирование, координирующее современное социокультурное состояние региона; традиционные и экспериментальные формы; этническое и общекультурное развитие; элитарное и массовое в культуре; профессиональное и любительское творчество; использование культурного наследия и создание новых ценностей. Структурно эти сочетания отразят особенности региона.

Сегодня важно владеть информацией о запросах и культурных потребностях населения. Получение такой информации на основе мониторинга, т.е. организации постоянно действующей социологической службы – компетенция органов культуры и искусства.

Из анализа региональных программ социокультурного развития России можно заключить, что понимание социальной направленности – начальный этап разработки программ. Часто в программах не проработаны не столько организационно-технические или финансовые блоки, сколько методологические. В основном региональные программы ориентированы на федеральную программу (это положительная общая стратегическая направленность, но следует учитывать, что любая региональная программа – это совершенно оригинальная, отличительная от всех других). Часто региональные программы представляют собой не выбор стратегии социокультурного развития региона, описание его культурной жизни, а набор мероприятий. Имеет место в ряде региональных программ заимствование целей, задач, приоритетных направлений федеральной программы, включая международные форумы.

Программное регулирование предполагает особые принципы бюджетного финансирования, когда финансируются не объекты, не мероприятия, а государственная социально-ориентированная культурная политика и та программа, которая служит достижению целей культурной политики.

Сегодня необходимы законы, стимулирующие вложение средств в культуру, реальное обеспечение свободы творчества и активности потребления культуры, адресный характер бюджетного финансирования, дифференцированный подход к налоговым льготам (под социально одобренные проекты), кардинальные перемены в области образования и управления, освоение новой – активной – финансовой политики, построение системы финансирования, отвечающей особенностям разрабатываемых региональных социокультурных программ.

В заключении мы попытаемся сформулировать основные, принципиальные условия, необходимые, по нашему мнению, для дальнейшего развития и совершенствования государственной культурной политики, а именно: 1) понимание уникальной роли культуры и науки в жизнедеятельности общества; сохранение и развитие имеющегося неопределимого национального достояния – научного и культурного потенциала; 2) развитие и совершенствование научно-информационной оснащенности государственных органов, формирующих культурную политику; опора власти на независимую информационную базу, в решении вопросов культурной политики и государственной поддержки; 3) конструктивное взаимодействие исполнительной и законодательной власти в процессе разработки и реализации культурной политики и государственной поддержки; 4) участие научной общественности в работе властных структур, занятых разработкой культурной политики; 5) конкурентный, конкурсный характер распределения средств на выполнение программ и исследовательской

работы; 6) свобода организаций культуры и науки, университетов, институтов, исследовательских центров от опеки бюрократического аппарата (в том числе, государственной бюрократии всех уровней); 7) связь экономической науки с высшей школой; 8) развитие сотрудничества с мировым и культурным сообществом.

Реализовать вышеперечисленные направления наша культура и наука смогут лишь при создании условий успешного проведения глубоких реформ как в их собственных структурах, так и в российском обществе в целом.

Движущее начало в системе экономических отношений перемещается к новому центру, которым объективно становится наука и культура и основанная на технологии. Это оказывает определенное влияние на изменения в системе развития общества. Механизм развития становится более утонченным, более сложным процессом, сочетающим в себе, с одной стороны, действия природных и социальных сил и объективное воздействие познания науки и культуры на ход их изменений в обществе, а с другой – возрастающее влияние на интеллектуальные силы рационалистических методов организации и управления наукой и культурой властными структурами.

Из вышеизложенного следует, что перестройка концептуальных основ культурной политики должна соответствовать выстроенности общих целей преобразований российского общества, таких как развитие демократии и создание гражданского общества, повышение самодетельности населения и рост уровня и качества жизни. Политика в ситуации преобразования общества необходимо должна строиться на системе приоритетов, ответственность за которые принимает на себя правительство, что всегда есть политика выбора и ответственности.

Важнейшей целью культурной политики должно стать установление связи между культурой и развитием вообще и распространение подхода к культуре как одному из важнейших измерений развития общества. Задача культурной политики – организовать конструктивный диалог в процессе перехода к новой системе ценностных установок и идей. Целью культурной политики является создание гражданского общества, основанного на существовании разнообразных общественных и частных, институционализированных и неинституционализированных инициатив и проектов.

Развитие социокультурной жизни страны требует:

- укрепить статус творческих работников и превратить творческие союзы в добровольные профессиональные организации;
- создать механизм эффективной реализации закона об охране авторского и смежных прав, защитив творческую активность художников и исполнителей;
- расширить профиль профессионального образования, внедрить в учебные заведения новые методы и программы обучения;
- реорганизовать систему управления учреждениями культуры, определить их взаимоотношения с вышестоящими организациями;
- создать административные советы (комитеты), которым будет подотчетен менеджер (директор) учреждения культуры, что будет способствовать более полной реализации их возможностей;
- строить отношение между центром и регионами в управлении культурой на развитии федерализма и выработке общей философии децентрализации;
- выравнивать неравномерности культурного развития отдельных территорий, связанные с их географическим положением;
- обеспечить обмен культурной продукцией между регионами и между регионами и центром;
- организовать консультативную и техническую помощь в управлении на местах;
- поддерживать культурную самобытность регионов;
- обеспечить широкий доступ к культуре всех слоев населения, вовлекать в культуру социальные группы с ограниченными возможностями, приспособивая, таким образом, государственные методы и средства воздействия к новым социальным реалиям общества;
- ввести многоканальное финансирование (использовав мировой опыт);
- разработать законодательные нормы (по финансированию) с проработкой комплекса их механизма внедрения и реализации;
- привлекать доходы организаций культуры и искусства; предпринимательской деятельности; фондов культуры; бюджетных и внебюджетных источников; спонсоров и меценатов;

– разработать налоговые льготы. Вот, на наш взгляд, далеко не полный перечень первоочередных задач и мер государственной поддержки по стабилизации

российской культуры, формированию региональных программ социокультурного развития в современных условиях нашего общества [1].

Библиографический список

1. Брижатова, С.Б. Системообразующие основания разработки региональных программ социально-культурного развития в России. – Барнаул, 2008.

Bibliography

1. Brizhatova, S.B. Sistemoobrazuyushie osnovaniya razrabotki regionalnykh programm socialno-kulturnogo razvitiya v Rossii. – Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.03.12

УДК 378

Seregin N.V. THE STRUCTURE OF COMPETENTLY IMPORTANT QUALITIES OF MUSICIAN-EXECUTOR. The analyses of structure of competently important qualities of musician-executor, the substantiation of multicomponent by contents phenomenon, the definition of ways for revelation and development of some quality during organization of musical-pedagogical activity are presented in the article.

Key words: musical-executive and musical-pedagogical activity, personal-active and functional-genetic ways, inclinations, advances, functions, competently important qualities.

Н.В. Серегин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

В статье проанализирована структура профессионально важных качеств музыканта-исполнителя, обосновано многокомпонентное по составу явление, определены пути выявления и развития того или иного качества при организации музыкально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская и музыкально-педагогическая деятельность, личностно-деятельностный и функционально-генетический подходы, склонности, способности, задатки, функции, профессионально-важные качества.

До настоящего времени сохраняется целый ряд противоречий между достижениями в узких областях знаний, применением их в профессиональной методике и смежных видах деятельности. Такая ситуация складывается при организации педагогического процесса подготовки профессионалов в области музыкально-исполнительской деятельности. Так, основоположник музыкальной психологии, Б.М. Теплов, перенёс из отечественной дифференциальной психофизиологии целый ряд понятий этого раздела психологии, изучающего различия между человеческими индивидуумами. Однако процесс перенесения понятий в специфические условия музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности требует сегодня особого внимания по причине углубления собственного научного процесса. Исследовательская проблематика выходит за рамки собственно терминологической адаптации на уровень освоения специфичного для музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности категориального аппарата. Как и в других профессиональных направлениях, связанных с исполнительским процессом, главной проблемой здесь является выявление и наполнение профессионально важных качеств, и, прежде всего, определение уровня приспособленности к этому виду деятельности. Основой в этом направлении является вопрос показателя соответствующих способностей.

Вслед за Б.М. Тепловым и К.К. Платоновым [1; 2] мы не относим к способностям знания, умения, свойства характера. Не следует также относить к способностям то, где речь идет о свойстве, в отношении которого все люди равны. Таким образом, к способностям относим яркую выраженность какой-либо функции – памяти, мышления, воображения, темперамента, высокие показатели силы, быстроты, темпа, координированности движений. Иными словами, в сферу наших интересов по проблеме формирования педагогического процесса профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей входят функциональные и психомоторные сферы человека.

На основе исследований Е.П. Ильина, яркое проявление какой-либо психической функции может характеризоваться как способность только в том случае, если оно обусловлено врожденными особенностями человека. То есть, способность харак-

теризует потенци функции [3]. Проявление же на основе опыта, обучения, тренировки характеризуется понятием качество. Это наличный, практический уровень проявления способности.

Характеристика музыкальных способностей обычно сочетает в себе анализ врожденной части и степени развития. Исходя из этого мы априори соглашаемся с основным постулатом советской педагогики относительно того, что любая врожденная музыкальная способность в благоприятных условиях развивается. И действительно, в учебном процессе, а ещё более ярко в деятельности профессионального музыканта-исполнителя, музыкальные способности воспринимаются и проявляются как сплав врожденного и приобретенного.

Разумеется, изначально должны проявиться потребность и стремление человека к определенной деятельности, то есть склонности. Они напрямую связаны со способностями и с их помощью можно с определенной вероятностью судить о музыкальных способностях. Как выяснили В.Н. Мясичев и Е.П. Ильин, довольно часто у человека имеется склонность к тому виду деятельности, к которому у него имеются и способности. Такое совпадение обусловлено тем, что и склонности, и способности имеют общую основу – типологические особенности проявления свойств нервной системы. С одной стороны, определенное сочетание этих типологических особенностей выступает в качестве задатков способности, а с другой – формирует потребность в определенном виде деятельности, причем именно в том, к какому располагают способности [3]. Однако только в процессе конкретной музыкальной деятельности мы можем наблюдать связь способностей со склонностями. При этом можно наблюдать, как в процессе музыкально-исполнительской деятельности способности и склонности как бы поддерживают и усиливают друг друга.

В процессе организации музыкально-педагогического процесса случается, что способности, обеспечивая эффективность выбранной по склонностям деятельности, подкрепляют мотив выбора, содействуют перерастанию склонностей (как не вполне осознанных стремлений выполнять определенный вид деятельности) в стойкий интерес, увлеченность. Последняя повышает активность человека в деятельности, что способствует

лучшему развитию способностей и профессионально важных качеств, ускоряет формирование умений и приобретение знаний. Это снова повышает эффективность деятельности, и, таким образом, формируется замкнутая функциональная система. Однако такой замкнутый цикл встречается не всегда. В реальной жизни могут наблюдаться и несоответствия между способностями и склонностями. Они бывают, в основном, двух видов: во-первых – при наличии склонности недостаточно выражены способности, во-вторых – при наличии способностей к какой-либо деятельности недостаточно выражена или вообще отсутствует склонность к ней.

Первый случай особенно часто встречается, когда родители внушают своим детям, что у них есть способности к музыке, захваливают их. Это приводит к возникновению у детей тщеславия, самоуверенности, снижению активности на занятиях, в результате чего способности (даже если они есть) не развиваются в должной мере. Второй случай расхождения склонностей и способностей может быть обусловлен строгими мерами и слишком большой регламентацией поведения учащихся, что вызывает у них протест и приводит к отрицательному отношению к занятиям музыкой. Зачастую отрицательную роль играет и монотонность занятий (особенно в детских музыкальных школах).

И всё же основой для проявления склонностей и способностей являются задатки. Б.М. Теплов относил к задаткам типологические особенности проявления свойств нервной системы – силы, подвижности, лабильности и уравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения. Этот традиционный для психологии подход не может объяснить проявления всех способностей (в частности, двигательных). Известно, что выносливость мышц определяется максимальным потреблением кислорода, строением мышц (преобладанием медленных мышечных волокон над быстрыми). Невозможно объяснить с помощью такого подхода и проявления многих музыкальных способностей. Об этом свидетельствует отсутствие значимых взаимосвязей свойств нервной системы с разновидностями музыкального слуха, музыкально-ритмической способностью, музыкальным воображением.

Поэтому под задатками в музыкально-исполнительской деятельности следует понимать любые врожденные особенности человека, проявляющиеся на различных уровнях функционирования (физиологическом, психофизиологическом, психическом) и обуславливающие различия в возможностях (способностях) людей. И здесь мы имеем дело с определенными противоречиями в подходах, что не может не отразиться как на проблемах психолого-педагогического исследования, так и на процессе построения музыкально-педагогического процесса.

В советской психологической литературе абсолютизировался деятельностный подход, согласно которому способности являются продуктом деятельности человека (нет деятельности — нет способностей). Такой личностно-деятельностный подход во многом завел в тупик решение проблемы способностей. Во-первых, человек переставал быть носителем природных способностей: их появление зависело от того, какой вид деятельности он избирал. Если он начинал заниматься музыкой, то у него появлялись и музыкальные способности. Именно отсюда возник известный лозунг: «Нет плохих учеников, есть плохие учителя». Во-вторых, было непонятным, каким образом задатки превращаются в способности. Сами задатки не могут рассматриваться как способности, так как один задаток (например, типологическая особенность – сила или слабость нервной системы, подвижность или инертность) может входить в структуру разных способностей, то есть задатки полифункциональны. Но что нужно «добавить» к задаткам, чтобы превратить их в способности, ответа личностно-деятельностный подход к способностям не давал. Нелогичность и противоречивость положений, высказываемых при личностно-деятельностном подходе к способностям, отчетливо видна в работах Б.М. Теплова [1].

Понимание способностей при личностно-деятельностном подходе как продукта присвоения социально-исторических ценностей в практике изучения музыкальных способностей приводит к архаично-упрощенному их пониманию и, в конечном итоге, к невалидности их диагностики и развития. Ещё в большей мере логика личностно-деятельностного подхода ограничивает изучение сущности музыкального исполнительства на конкретных музыкальных инструментах и построение соответствующего развитию исполнительского искусства педагогического процесса.

Другая точка зрения, обозначенная Е.П. Ильиным как функционально-генетический подход к способностям, лишена этих недостатков [3]. При данном подходе способности понимаются как некий сплав врожденных функций с врожденными особенностями (задатками), способствующими проявлению той или

иной функции (точнее — какой-либо ее качественной стороны). Например, качественными сторонами функции внимания являются его способности к концентрации, переключению, распределению, динамичности. Проявление этих качественных сторон внимания зависит от наличия у человека тех или иных задатков. Если у него сильная нервная система, то он хорошо концентрирует внимание, если нервные процессы обладают подвижностью – он хорошо распределяет внимание и т. д. Проявление каждой функции теоретически зависит от многих задатков. Практически же у одного человека может быть много задатков для данной функции, у другого – мало или вообще нет. Естественно, в первом случае данная функция будет выражена ярче, и можно будет говорить о наличии у него этой способности, во втором случае она будет выражена слабо, и тогда будут утверждать, что у него данная способность отсутствует (хотя это утверждение будет не совсем правильным: ведь функция у него есть, правильнее будет говорить о том, что у него данная способность выражена слабо).

Таким образом, при функционально-генетическом подходе способности – это та или иная сторона функции (психической, двигательной), уровень проявления которой обусловлен наличием или отсутствием задатков. В принципе, уровень проявления представляет непрерывный ряд, но на практике мы привыкли судить о способностях дихотомически («есть» или «нет»). Поэтому в обыденном сознании под способностями имеют в виду высокий уровень проявления той или иной стороны функции. Ошибка же состоит в том, что способностью считают наличный уровень проявления функции, то есть уровень проявления качества.

Возникает вопрос: зачем нужно разделять на практике два вида проявления одной и той же функции – как способности и как качества? Дело в том, что присутствующий уровень может определяться не только способностью, но и приобретенным опытом или тренировкой. Если при отборе в музыкальные учебные заведения два абитуриента показывают одинаковый уровень проявления какой-либо функции, но один рос в музыкальной семье, обучался музыке, а другой – нет, то у второго способности выше, так как уровень проявления функции у него не в такой степени зависит от воспитания и семейного обучения. У него есть резерв для увеличения возможностей, а у первого этот резерв в определенной степени уже реализован.

Понимание способностей как врожденных психофизиологических образований по-другому ставит вопрос о роли педагога. Тот факт, что многие способности слабо развиваются в процессе обучения и тренинга, приводит к выводу, что есть не только плохие учителя, но и неспособные ученики, а следовательно, отбор в музыкальные учебные заведения правомерен. При этом необходимо разрабатывать и использовать такие тесты, которые выявляли бы именно способности, а не уровень проявления качеств, важных для музыканта-исполнителя. Одним из таких способов определения способности издавна используются в музыкально-педагогической деятельности. Подобный опыт изложен у Д.К. Кирнарской, дававшей музыкантам задание восстановить часть пропущенной в нотах мелодии. Она показала, что практика выполнения этого задания не всегда зависит от опыта музыканта [4].

Важно подчеркнуть также, что новое понимание способностей позволяет прояснить картину их взаимосвязи с профессионально важными качествами. В ходе развития и специализации в профессиональной деятельности способности превращаются в профессионально важные качества [5]. Так, абсолютным слухом может обладать любой человек, не занимающийся музыкой. В этом случае правомерно говорить о наличии у него качественно определенной сенсорно-перцептивной способности, которая, однако, профессионально важным качеством не является. Если же данный человек начал профессионально заниматься музыкой или, например, настраивать свой музыкальный инструмент (что является чрезвычайно важной проблемой оркестрового, ансамблевого и сольного музыкального исполнительства), то есть заниматься деятельностью, успешность которой зависит от использования абсолютного слуха, то потребности деятельности обуславливают развитие данной способности, преобразование ее в профессионально важные качества путем приобретения знаний и умений различать (определять) музыкальные звуки.

Такое понимание взаимосвязей способностей и профессионально важных качеств одновременно способствует осознанию причин, по которым одна и та же способность, преобразуясь в профессионально важные качества, приобретает различную степень профессиональной значимости. В частности, тот же абсолютный слух в профессии настройщика музыкальных инст-

рументов имеет явно большую значимость, чем в профессии сольного исполнителя [1].

Какие-то способности нужны сразу в нескольких видах деятельности. Но из этого не следует, что эти способности нужны для всех видов деятельности. Можно говорить, например, об общем музыкальных способностях, но в то же время иметь в виду, что, с одной стороны, развитый звуковысотный слух не нужен во многих видах человеческой деятельности, а, с другой стороны, нужен не только музыкантам, но и водителям транспорта, которые по звуку могут определять неисправность того или иного блока в моторе. Поэтому понятие «общая способность» достаточно относительна.

В то же время доказано, что в группах способностей (например, в быстройдействии, проявляемом различными способами – быстротой реагирования, высоким темпом, или в выносливости при выполнении разной работы) имеются общие для этих способностей компоненты. Для выносливости, например, общим компонентом является волевое качество – терпеливость. Но выносливость определяется не только терпеливостью, но и структурой мышечных волокон (для нее необходимы так называемые медленные волокна), снабжением организма и мышц кислородом или запасом энергоисточников в мышцах. Поэтому, обладая большой терпеливостью, но не имея особого строения мышц или энергоснабжения, можно демонстрировать невысокую выносливость. Высокую же выносливость покажет тот человек, который обладает задатками всех уровней (морфологического, биохимического, психологического, волевого). В свою очередь,

волевой компонент выносливости в значительной мере обусловлен типологическими особенностями проявления свойств нервной системы, которые, таким образом, тоже входят в вертикальную структуру способности и качества. Типологические особенности могут быть связаны с разным содержанием в организме гормонов, что не может не отражаться на уровне функционирования организма. Таким образом, в каждом качестве имеются более общие, менее общие и частные (специальные) компоненты. Специфика каждого качества определяется, прежде всего, специальными компонентами, специфика групп качеств – общими компонентами. Структур, полностью совпадающих в двух разных качествах, быть не может.

В зависимости от структуры способности и качества можно разделить на простые и сложные (чем большее число анатомо-физиологических и психических факторов обуславливают проявление качества, тем оно сложнее). Но сложные качества отнюдь не являются суммой простых. В них сочетание различных компонентов приводит к новому качеству. Сложное качество – это, как правило, интегрированная межанализаторная качественная особенность той или иной функции [6; 7].

Рассмотрение способностей и профессионально важных качеств не как единого и неделимого, а многокомпонентного по составу явления важно для разработки конкретных путей выявления и развития того или иного качества у конкретного музыканта при организации музыкально-педагогической деятельности. Эти пути определяются после того, как становится понятно, какие из компонентов структуры качества развиты недостаточно.

Библиографический список

1. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
2. Платонов, К.К. Проблемы способностей. – М., 1972.
3. Ильин, Е.П. Психомоторная организация человека: учеб. для вузов. – СПб., 2003.
4. Кирнарская, Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности: автореф. дис. ... канд. искусствовед. – Л., 1989.
5. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 2007.
6. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1989.
7. Сулейманов, Р.Ф. Психология профессионального мастера музыканта-инструменталиста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004.

Bibliography

1. Teplov, B.M. Psikhologiya muzhkalnihkh sposobnostey. – M.; L., 1947.
2. Platonov, K.K. Problemih sposobnostey. – M., 1972.
3. Iljin, E.P. Psikhomotornaya organizaciya cheloveka: ucheb. dlya vuzov. – SPb., 2003.
4. Kirnarskaya, D.K. Muzhkalno-yazhkovaya sposobnostj kak komponent muzhkalnoj odaryonnosti: avtoref. dis. ... kand. iskusstvoved. – L., 1989.
5. Shadrikov, V.D. Problemih sistemogeneza professionalnoj deyatel'nosti. – M., 2007.
6. Cagarelli, Yu.A. Psikhologiya muzhkalno-ispolnitel'skoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psikhologich. nauk. – L., 1989.
7. Sulejmanov, R.F. Psikhologiya professional'nogo masterstva muzhkan'ta-instrumental'ista: avtoref. dis. ... d-ra psikhologich. nauk. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 510(075.5)

Atroshchenko S.A., Nesterova L.U. THE INTERFERENCE PHENOMENON OF MATHEMATICAL COMPETENCES IN THE SYSTEM "SCHOOL – TEACHER TRAINING UNIVERSITY – SCHOOL". The interaction of university and school mathematics competence can be characterized by the term "interference." Analysis of the interference phenomenon can distinguish two types of successive links and the main directions of development of mathematical competences in the system "school – teacher training university – school".

Key words: competence, continuity and interference of mathematical competence, the dynamics of the interference.

С.А. Атрощенко, канд. пед. наук, доц. Арзамасского гос. педагогического института, г. Арзамас, E-mail: atroshchenko_s@mail.ru; Л.Ю. Нестерова канд. пед. наук, доц. Арзамасского гос. педагогического института, г. Арзамас, E-mail: lar.nesterowa2011@yandex.ru

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ПЕДВУЗ – ШКОЛА»

В работе взаимодействие вузовских и школьных математических компетенций обучающихся охарактеризовано термином «интерференция». Анализ явления интерференции позволил выделить два типа преемственных связей и основные направления реализации преемственности при формировании математических компетенций в системе «школа – педвуз – школа».

Ключевые слова: компетенции, преемственность, интерференция математических компетенций, динамика интерференции.

В настоящее время существенно изменились требования, предъявляемые к выпускникам школ и вузов, возросла необходимость развития у обучающихся таких личностных качеств, которые будут способствовать их профессиональной и социальной мобильности. Поэтому стали востребованы не столько знания, сколько готовность выполнять определенные функции, формирование которых является приоритетной задачей как для общего среднего образования, так и для высшего профессионального образования. В образовательной системе произошел переход от предметно-знаниевой модели выпускника к компетентной, которая в большей степени соответствует требованиям современного общества.

Многочисленные педагогические исследования в области компетентностно-ориентированного образования посвящены вопросам формирования и развития компетенций обучающихся, однако остается практически неразработанной проблема их преемственности на различных этапах обучения.

Компетентностный подход не является чем-то принципиально новым для образовательной системы, он гармонично сочетает в себе лучшие традиции отечественного образования. Ориентация на усвоение способов деятельности была обозначена в работах В.В. Давыдова, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Л. Лернера, М.Н. Скаткина и др. Однако компетентностный подход в образовании акцентирует особое внимание на необходимости развития самостоятельности мышления обучающихся, формирования у них готовности к практической деятельности, в том числе в изменяющихся условиях. С позиций компетентностного подхода по-новому рассматриваются такие направления совершенствования образования как фундаментализация, гуманизация, непрерывность и инновационность.

Компетентностно-ориентированное образование обозначило новые требования к качеству подготовленности выпускников, определив их в виде уровня сформированности компетенций. Данный подход составил методологическую основу федеральных государственных образовательных стандартов, в которых требования к результатам освоения образовательных программ сформулированы на «языке компетенций».

Анализ педагогических исследований показывает, что среди педагогов нет единого понимания понятий «компетенция» и «компетентность». Компетенции характеризуются личностно-ориентированной направленностью, деятельностным характером проявления, ситуативностью и разноуровневостью. Обобщая точку зрения на содержание этих понятий, будем рассматривать компетенции как требуемый результат образовательной деятельности обучающихся, включающий в себя не только знания, но и освоенные способы действий, личностные качества, необходимые для продуктивной деятельности по отношению к предметам и явлениям действительности. Компетентность же – как интегральную характеристику личности, определяемую совокупностью компетенций [1].

В содержание компетенций включается все, что необходимо для выполнения предполагаемых задач: предметные знания, освоенный опыт деятельности, проявляемые при этом самостоятельность мышления, мотивация к обучению и др. Исходя из этого в содержании компетенций можно выделить знаниевый, деятельностный и мотивационный компоненты. В процессе обучения формируются и развиваются ключевые и предметные компетенции у школьников, универсальные и профессиональные компетенции – у студентов.

Из предметных особое внимание следует уделить математическим компетенциям, которые способствуют становлению профессиональной компетентности будущего учителя математики. Следовательно, важной задачей является определение содержания и выделение направлений преемственности математических компетенций учащихся средних школ и педвузов, которые характеризуют готовность к дальнейшему обучению выпускников школ и профессиональную пригодность выпускников вузов.

Вопросы определения профессиональной готовности выпускников педагогических вузов исследуются в работах О.А. Абдуллиной, И.А. Зимней, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, Е.В. Мещеряковой, В.А. Сластенина, А.В. Райцева, В.Д. Шадрикова и др. Специалисты выделяют основные компоненты, характеризующие готовность к выполнению профессиональных задач: физиологический – соответствие состояния здоровья выбранной профессии, психологический – направленность личности на данный вид профессиональной деятельности, научно-теоретический – овладение необходимым минимумом знаний, практический – наличие опыта деятельности на требуемом уровне.

Большинство исследователей отмечают, что основу профессиональной готовности составляет практический опыт деятель-

ности, выраженный в виде умений, освоенных способов действий. Наличие у человека диплома, подтверждающего уровень его квалификации, – это необходимое, но не достаточное условие для профессионального выполнения возложенных на него задач. Поэтому профессиональная готовность выпускника вуза характеризуется с позиции сформированности его компетенций, которые будут способствовать эффективной деятельности.

Понятие профессиональной компетентности педагога толкуется по-разному (А.П. Акимов, Т.Т. Браже, В.Н. Введенский, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, и др.). Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования профессиональная компетентность учителя математики определяется уровнем сформированности у него общекультурных и профессиональных компетенций. Среди общекультурных (иногда их называют универсальными) наиболее важными являются инструментальные, общенаучные и социально-личностные компетенции. Их формирование и развитие не только способствует становлению профессиональных компетенций будущего педагога, но и определяет уровень общей культуры личности, его социальную мобильность и готовность к жизни в современном обществе. К профессиональным компетенциям студента – будущего учителя математики – можно отнести общепедагогические и специальные [1], отражающие специфику его будущей деятельности.

Основу формирования и развития профессиональных компетенций студентов педвуза составляют их математические компетенции, которые приобретены на школьном этапе обучения. В этой связи принципы непрерывности и преемственности в организации образовательного процесса и контроля его результатов следует считать ведущими.

Так, математические компетенции включают способность учащихся структурировать данные, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты.

Формирование математических компетенций студентов педвуза требует поступательности и согласованности обучения на различных этапах учебного процесса, позволяющих сохранить достигнутый уровень обученности личности как результат предыдущего этапа и обеспечить возможность его развития. Преемственность в обучении – категория теории и методики обучения математике, исследующая проблему соответствия процессов обучения математике в средней школе и педвузе и способы их согласования. В психолого-педагогической литературе эта категория анализируется в соотношении ее с одной из сторон в системе «школа-педвуз» или «педвуз-школа». Однако содержание этого феномена может быть раскрыто лишь с учетом преемственности в содержании математического образования, методов обучения математике, форм организации учебного процесса в контексте системы «школа-педвуз-школа».

Чтобы определить направления осуществления такой преемственности, необходимо обратиться к анализу взаимодействия вузовских и школьных математических компетенций обучающихся, которое можно охарактеризовать термином «интерференция».

Отличительной чертой интерференции составляющих математической компетенции в педвузе является двукратное наложение. Первое – характеризуется влиянием вузовских знаний на школьные и охватывает младшие курсы, второе – состоит в наложении школьных знаний на вузовские, охватывает старшие курсы и первые годы преподавательской деятельности выпускника.

Интерференция первого периода связана с «переучиванием», в процессе которого студент должен перейти от привычной точки зрения к новой, что связано с решением ряда проблем:

- открытия в старом, давно известном материале, новой грани;
- противоречия вузовского материала имеющимся у обучающихся знаниям и опыту;
- систематизации знаний, казавшихся ранее самостоятельными, обособленными, разнообразными.

Изучение высшей математики предполагает развитие основных понятий, идей, методов школьного курса. Студенту-выпускнику необходимо произвести ретроспективный анализ приобретенных знаний в педвузе и соотносить их со своей будущей профессиональной деятельностью. Однако к этому времени вузовские знания вытесняют школьные.

Таким образом, суть интерференции состоит не только во взаимодействии компетенций, сформированных в средней школе

и вузе, приводящей к увеличению объема, но и в установлении существенно важных отношений между ними.

Графическую интерпретацию динамики интерференции в контексте концепции "движения" субъекта по оси времени, с учетом прошлого, настоящего и антиципируемого будущего [2], можно представить схемой (рис. 1а,б,в), в которой используются следующие обозначения: *ОМш* – математическая компетентность школьная; *Ив* – информация, полученная в вузе; *ОМв* – математическая компетентность вузовская; *ОПК* – общепрофессиональная компетентность выпускника; стрелками 1-3 обозна-

чено соответственно извлечение, восприятие, антиципации рассматриваемых объектов.

К началу обучения в вузе *ОМш* «отошли в прошлое», более близкой становится информация, полученная в данный момент (*Ив*). Для установления интерференции компетенций необходимо извлечь из памяти *ОМш* (рис. 1а, стрелка 1), связать их с воспринимаемой информацией в вузе (рис. 1а, стрелка 2). Тогда *ОМв* – результат слияния *Ив* с уже осознанной ранее *ОМш* (рис. 1а, стрелка 3).

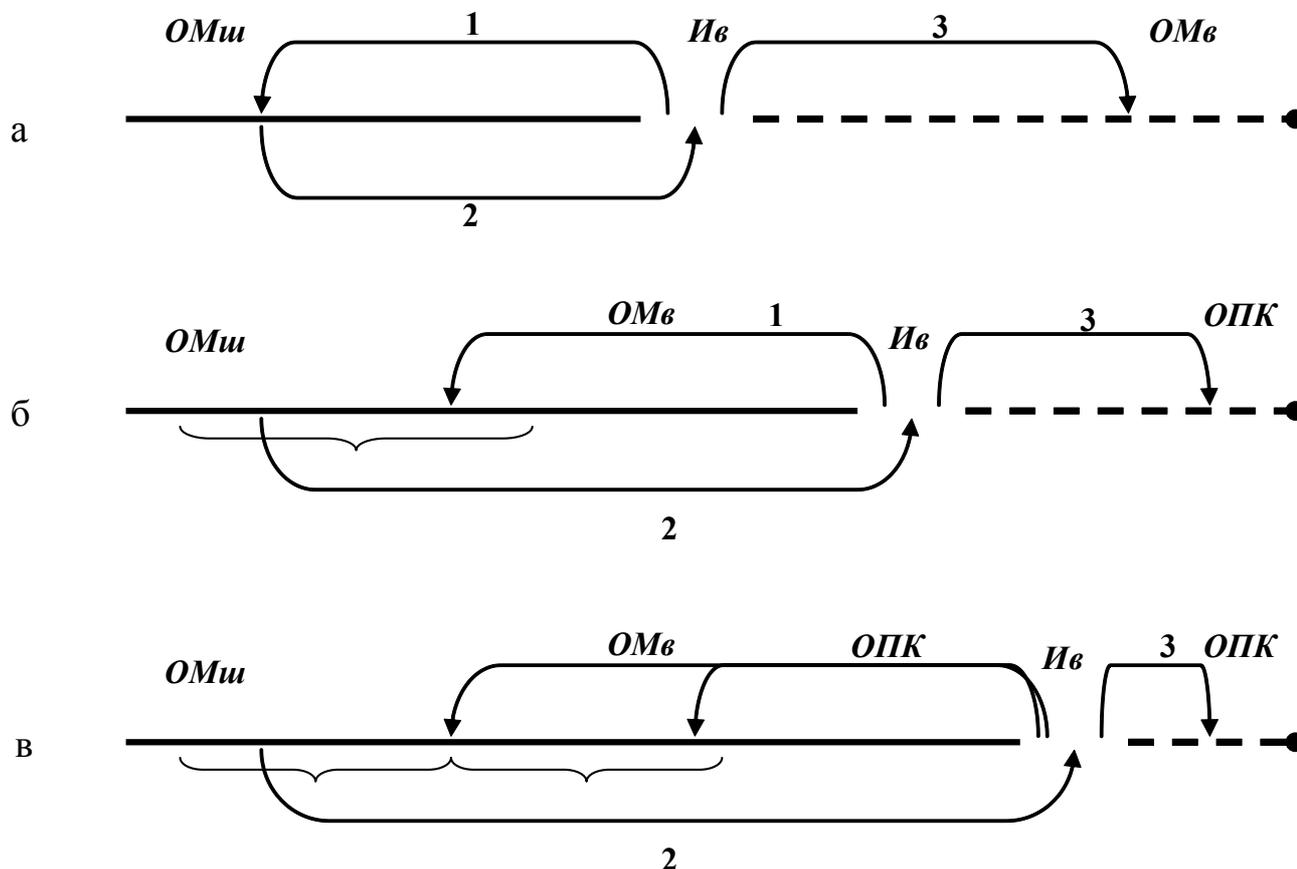


Рис. 1. Динамика интерференции математических компетенций

На рис. 1б уже вузовские знания сдвигаются по оси времени в прошлое и для усвоения следующей информации необходимо проделать предыдущие операции (извлечение из памяти, установление связей между знаниями и информацией, соотношения математических знаний, умений, владений с будущей профессиональной деятельностью). Следующий этап (рис. 1в) показывает дальнейшую динамику интерференции по оси времени.

Анализ явления интерференции позволяет выделить два типа преемственных связей. Первый тип образуют связи, предусматривающие использование школьной математической компетентности учащихся для формирования понятий, умений и владений ими в вузовском курсе. Второй тип – связи *ОМв* с *ОМш*, которые составляют базу для формирования *ОПК*.

Содержание этих типов связей обуславливает специальные направления преемственности в средней школе и педвузе, которые позволяют согласовывать содержание образовательных программ, создавать условия для развития ранее освоенных знаний, умений, способов действий в последующем образовании, определять единые подходы к оцениванию качества результатов обучения:

- 1) развитие личностных качеств будущего учителя математики;
- 2) ликвидация пробелов в школьных знаниях, умениях, владениях, развитие содержательных линий школьного курса математики;

- 3) актуализация школьных и вузовских знаний;
- 4) использование активных форм и методов обучения на младших курсах педвуза;
- 5) личностно-деятельностный и комплексный подход к рассмотрению результатов образовательной деятельности в системе «школа – педвуз – школа».

Наиболее эффективно реализовать указанные направления позволяет использование в учебном процессе инновационных средств, поскольку общепринятые педагогами методы и средства ориентированы в большей степени на развитие знающего компонента. К инновационным средствам относится, в частности, портфолио. Под портфолио студента будем понимать индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые в продуктивном виде представляют результаты обучения и достижения студентов, характеризуют способы анализа, оценки и планирования своей образовательной и будущей профессиональной деятельности, которыми он владеет. Портфолио дополняют традиционный и реализуют компетентностно-ориентированный подход, дают возможность в ходе педагогического процесса эффективно развивать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции.

Реализация выделенных направлений преемственности позволяет установить интерференцию математических компетенций в системе взаимосвязанных структурно-функциональных элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного.

Библиографический список

1. Шалашова, М.М. Компетентностный подход в оценивании результатов образовательной деятельности учащихся // Наука и школа. – 2009. – № 5.

2. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М., 1991.

Bibliography

1. Shalashova, M.M. Kompetentnostniy podkhod v ocenivani rezul'tatov obrazovatel'noy deyatel'nosti uchastnikhsya // Nauka i shkola. – 2009. – № 5.
2. Lomov, B.F. Voprosih obshchey, pedagogicheskoy i inzhenernoy psikhologii. – M., 1991.

Статья поступила в редакцию 14.05.12

УДК 510 (075.5)

Guseva N.V., Zajkin M.I., Baranova E.V. DISCLOSURE OF AESTHETIC POTENTIAL OF SCHOOL MATHEMATICS. Article is devoted to disclosure of esthetic potential of mathematics in the course of training. The model of esthetic potential of a school course of mathematics is constructed, are allocated on its basis of 16 substantial and esthetic lines of a course of mathematics of 5-6 classes, methodical providing to each of these lines that allows to organize carrying out occupations as appropriate is developed. The essence of a creative and creative approach is opened. All this allows to raise level of esthetic development of pupils in the sphere of mathematical activity, to lift interest of school students to studying of a subject and on this basis to increase learning efficiency. Article will be useful to teachers of pedagogical higher education institutions, students, graduate students, teachers of comprehensive schools.

Key words: esthetic potential, model of esthetic potential, substantial and esthetic lines of a school course of mathematics, creative and creative approach.

Н.В. Гусева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. математики, теории и методики обучения математике, АГПИ, г. Арзамас, E-mail: soleifun@mail.ru; М.И. Зайкин, д-р пед. наук, проф., АГПИ, г. Арзамас, E-mail: mzaikin@yandex.ru; Е.В. Баранова, канд. пед. наук, доц., АГПИ, г. Арзамас, E-mail: barelval@mail.ru

РАСКРЫТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ

Статья посвящена раскрытию эстетического потенциала математики в процессе обучения. Построена модель эстетического потенциала школьного курса математики, выделены на её основе 16 содержательно-эстетических линий курса математики 5-6 классов, разработано методическое обеспечение к каждой из этих линий, что позволяет соответствующим образом организовать проведение занятий. Раскрыта суть креативно-созидательного подхода. Все это позволяет повысить уровень эстетического развития учащихся в сфере математической деятельности, поднять интерес школьников к изучению предмета и на этой основе повысить эффективность обучения. Статья будет полезна для преподавателей педагогических вузов, студентов, аспирантов, учителей общеобразовательных школ.

Ключевые слова: эстетический потенциал, модель эстетического потенциала, содержательно-эстетические линии школьного курса математики, креативно-созидательный подход.

Прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности напрямую связан с уровнем эстетического развития личности и общества, со способностью человека откликаться на красоту и творить по законам красоты. Данное обстоятельство чрезвычайно актуализирует проблему эстетического развития личности в процессе школьного обучения, создания благоприятных условий для формирования творческой индивидуальности детей.

В связи с этим при организации обучения математике необходимо учитывать, что подлинное математическое образование школьников возможно лишь в случае полноценного раскрытия эстетического потенциала математики в процессе обучения. На это указывают и классики педагогической мысли (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.), и виднейшие представители науки (Гераклит, Пифагор, Платон, Н. Бор, Р. Курант, А. Пуанкаре, Б. Рассел, Г. Харди, В. Энгельгардт, А. Эйнштейн и др.). Только тогда, когда разум и чувство, рациональное и эмоциональное в союзе, происходит научное понимание жизни, ученики не только усваивают математические знания, а и понимают, что их увлекает в учебном процессе, осознают красоту математики, их отношение к умственному труду становится более глубоким, увлеченность занятиями перерастает в черту личности. Эмоциональный подъем увеличивает интеллектуальные и физические возможности, ученик справляется с трудностями, непосильными для него в обычном состоянии, он становится способным к более длительной и насыщенной учебно-познавательной деятельности.

Эффективное раскрытие эстетического потенциала школьной математики предполагает полноценное восприятие учащимися математической красоты, развитие эстетических чувств, эстетического вкуса и идеала, образного мышления, то есть формирование элементов эстетической культуры. Воспитание красотой и через красоту в процессе обучения математике не только определяет эстетико-ценностную ориентацию личности, но и вырабатывает стремление к созданию прекрасного средствами математики, что развивает творческие способности детей.

В настоящее время заметно усилился интерес ученых и педагогов-практиков к вопросам эстетики математики в связи с гуманизацией всей образовательной сферы в целом (Б.М. Бим-Бад, В.В. Давыдов, В.С. Леднев, А.В. Петровский, К.К. Платонов и др.), и в частности, с обсуждением вопросов гуманитаризации математического образования школьников (Ф.С. Авдеев, В.Г. Болтянский, Г.Д. Глейзер, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев, М.И. Зайкин, Т.А. Иванова, Ю.М. Колягин, В.И. Крупич, Г.Л. Луканкин, Г.И. Саранцев, И.М. Смирнова, А.А. Столяр, В.М. Ткачева, Р.С. Черкасов, И.Ф. Шарыгин и др.).

Проблеме воспитания учащихся красотой математического содержания посвящено немало работ известных психологов и педагогов (В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, Д.Д. Мордухай-Болтовский, П.М. Якобсон, В.Г. Болтянский, Б.А. Кордемский и др.). Имеются и специальные исследования как по дидактике, так и по методике преподавания математики в средней школе, при этом большинство из них касается отдельных вопросов проблемы эстетического воспитания учащихся в процессе обучения математике (В.С. Советников, И.Г. Зенкевич, О.А. Кобалия, Н.Л. Рощина и др.).

Раскрывая отдельные аспекты эстетики математики в школьном обучении, эти и другие авторы не ставили в своих исследованиях задачи систематического описания всего многообразия проявлений прекрасного в школьном курсе математики и изыскания рациональных путей его задействования непосредственно в процессе усвоения математического содержания. Между тем, в современных условиях школьного образования, когда число часов, отводимых на занятия математикой, неуклонно сокращается, со всей остротой встает вопрос о рациональном использовании каждой возможности для соприкосновения детей с миром математической красоты непосредственно при усвоении знаний, формировании умений и навыков. Таким образом, противоречие между потребностью школьной практики в теоретических и методических основах раскрытия эстетического потенциала школьной математики в процессе обучения

и реальным отсутствием их определяет актуальность проблемы настоящего исследования.

Мы исходим из того, что если построить модель эстетического потенциала школьного курса математики, выделить на её основе содержательно-эстетические линии курса математики 5-6 классов, разработать методическое обеспечение к каждой из этих линий и соответствующим образом организовать проведение занятий, то это позволит повысить уровень эстетического развития учащихся в сфере математической деятельности, поднять интерес школьников к изучению предмета и на этой основе повысить эффективность обучения.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые задача воспитания учащихся красотой математического содержания решена на основе модели эстетического потенциала школьного курса математики, в которой виды прекрасного в математике соотнесены со сферой проявления каждого из них в процессе обучения и признаками (природой) красоты как общенаучной категории.

Анализ философской и педагогической литературы по математике показал, что на сегодняшний день в понятийном арсенале науки нет единого, фундаментального определения прекрасного вообще, в котором нашло бы выражение существование общего, позволяющего говорить о красоте во всех сферах действительности: природе, обществе, человеческом сознании. В различные исторические периоды были выявлены отдельные характеристики, раскрывающие природу красоты математики и её познания: пропорция, симметрия, ритм, гармония, языковые особенности, всеобщность математических истин, однозначность дедуктивного вывода, «обретение неочевидной истины», сведение сложности к простоте и др., которые, целесообразно использовать при выявлении эстетического потенциала школьного курса математики.

Попытки систематического описания прекрасного в школьной математике предпринимались различными авторами (И.Г. Зенкевич, М.А. Давыдов, О.А. Кобалия, В.С. Ковешников, Н.Л. Рощина и др.) и по существу сводились к перечислению многообразных частных проявлений красивого в том или ином математическом курсе [1]. На наш взгляд, эстетический потенциал школьного курса математики необходимо раскрывать не столько через конкретные проявления прекрасного в том или ином математическом содержании с последующим их упорядочиванием на основе подходящих принципов, сколько наоборот, идя от природы прекрасного, установленной в философии и математике к конкретным проявлениям этой природы в школьной математике. Прекрасное в математике, прежде всего, целесообразно подразделить на то, что вскрывается человеком непосредственно органами его чувств при пассивном участии мышления, и на то, что становится явным лишь в результате активной аналитико-синтетической деятельности головного мозга по изучению, анализу и идентификации воспринимаемой или воспроизводимой информации. Тогда можно различать в математике эстетику внешнюю, доступную органам чувств, и эстетику внутреннюю, спрятанную от них. Если учесть то обстоятельство, что математические объекты имеют двоякую природу внешнего выражения: аналитическую (языковую) и геометрическую (графически-иллюстративную), то естественно внешнюю эстетику математики подразделить на эстетику аналитической записи и эстетику геометрических форм. Ощущение красоты изображений геометрических фигур происходит независимо от осознания их содержания, как наслаждение формой самой по себе, эстетическая привлекательность объектов данного раздела модели очевидна, а знание о том, что эта красота predetermined категориями пропорции, симметрии, ритма и гармонии обогащают образный мир детей. Своёобразие располагая числа при выполнении математических действий, можно получить по-своему красивые числовые комбинации (числовые узоры, в которых эстетика аналитической записи удачно сочетается с эстетикой геометрической формы). Знакомство с такими примерами раскрывает перед учащимися новые грани предмета и может стать мотивом творческих идей.

Внутренняя красота математических объектов, также как и внешняя, многолика. Органы чувств человека становятся бессильными в эстетической оценке того, что скрыто от них, но все же доступно нашему пониманию. Простое созерцание магических квадратов, звезд позволяет увидеть лишь красоту внешнего вида, а между тем, аналитико-синтетическая деятельность вскрывает другую красоту математического объекта – внутреннюю, смысловую – ведь суммы чисел в каждой строке, столбце и по диагоналям равны одному и тому же числу. Такие примеры раскрывают учащимся красоту смысла математического содержания. Представления учащихся об эстетике математического

рассуждения формируются, прежде всего, при решении математических задач. Еще с одним видом красоты – красотой математического познания – учащиеся соприкасаются непосредственно в процессе усвоения учебного материала. Ясно, что объем цилиндра больше объема вписанного в него шара, объем которого больше объема конуса, вписанного в цилиндр. Это очевидная истина, не приносящая нам ни какого удовлетворения. Но когда мы установим, что объемы этих тел находятся в отношении 3:2:1, мы почувствуем, как прекрасна эта теорема, мы осознаем красоту математического познания [2]. Различных проявлений каждого из охарактеризованных видов прекрасного в школьной математике достаточно много. Всю их совокупность можно представить в виде модели, в которой виды прекрасного в математике соотнесены со сферой проявления каждого из них в процессе обучения и признаками (природой) красоты как общенаучной категории.

Модель эстетического потенциала школьного курса математики, полученная нами (см. схему ниже), позволяет сформулировать еще некоторые общеметодические положения, учет которых необходим при раскрытии этого потенциала в процессе обучения. Так, анализируя модель слева направо, можно заключить, что на ранних стадиях обучения математике, когда учащиеся еще не овладели математической символикой, еще не научились рассуждать и самостоятельно добывать знания, основной упор при раскрытии эстетического потенциала должен делаться на внешнюю эстетику и, в частности, эстетику геометрических форм, которая доступна детям любого возраста. Естественно предполагать, что наслаждение геометрической формой должно сопровождать весь период изучения математики в школе, но по мере усвоения программного содержания, включения в учебный процесс все более содержательных математических задач, акцент в раскрытии эстетического должен смещаться в сторону внутренней эстетики школьной математики, в частности, эстетики смысла (значения) математического содержания и эстетики математического рассуждения [3]. Наконец, по мере накопления учащимися опыта математической деятельности, овладения приемами и методами учебного познания акцент в освоении эстетического должен смещаться еще сильнее в сторону внутренней эстетики – эстетики математического познания, так как именно от этой эстетики и ученик-исследователь, и профессионал-математик могут получить истинное удовлетворение.

На сегодняшний день в методике преподавания математики описаны два основных подхода к раскрытию прекрасного в процессе обучения: пассивно-созерцательный и активно-деятельностный. Противопоставление этих подходов, забвение одного из них и универсализация другого, на наш взгляд, ошибочно в теории обучения и вредно на практике, хотя это имеет место в методической литературе и диссертационных исследованиях. И тот, и другой подход вносит свою лепту в решение задачи раскрытия прекрасного в обучении математике, позволяет высветить какую-то отдельную грань этого прекрасного, обеспечивает один уровень эстетического восприятия или оценки, а вместе они удачно дополняют друг друга, компенсируя издержки каждого в отдельности. Творчество в математике в той же степени есть создание прекрасного, как творчество в живописи и поэзии, а потому нам представляется необходимым дополнить два имеющихся подхода к раскрытию прекрасного в математике еще одним, условно названным нами креативно-созидательным (от греч. *Creature* – сотворение, творчество). Сущность этого подхода заключается в том, что при выборе методических средств и организационных форм проведения занятия упор делается на создание школьниками эстетически значимого средствами математики. В рамках этого подхода создаются условия для взлета фантазии и воображения, творческой мысли обучаемого; красота математики приобретает для учащегося личностную значимость, становится потребностью самовыражения, самоутверждения. Интегрируя дидактические основы всех упомянутых выше подходов, можно получить следующую логическую схему, наиболее полно отражающую взаимосвязь этих подходов при раскрытии прекрасного в процессе обучения математике в школе.

Выбор методических средств раскрытия эстетического потенциала школьной математики сопряжен с трудностью, predetermined конгломеративностью строения данного курса, включающего, как известно, сведения из арифметики, алгебры, геометрии и немного стохастики. Чтобы преодолеть эту трудность, в курсе 5-6 классов были выделены сквозные содержательно-эстетические линии. Для этого потребовалось «наложить» модель эстетического потенциала школьной математики на основное содержание преподаваемого курса. В результате чего удалось выявить 16 основных содержательно-эстетических ли-

МОДЕЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

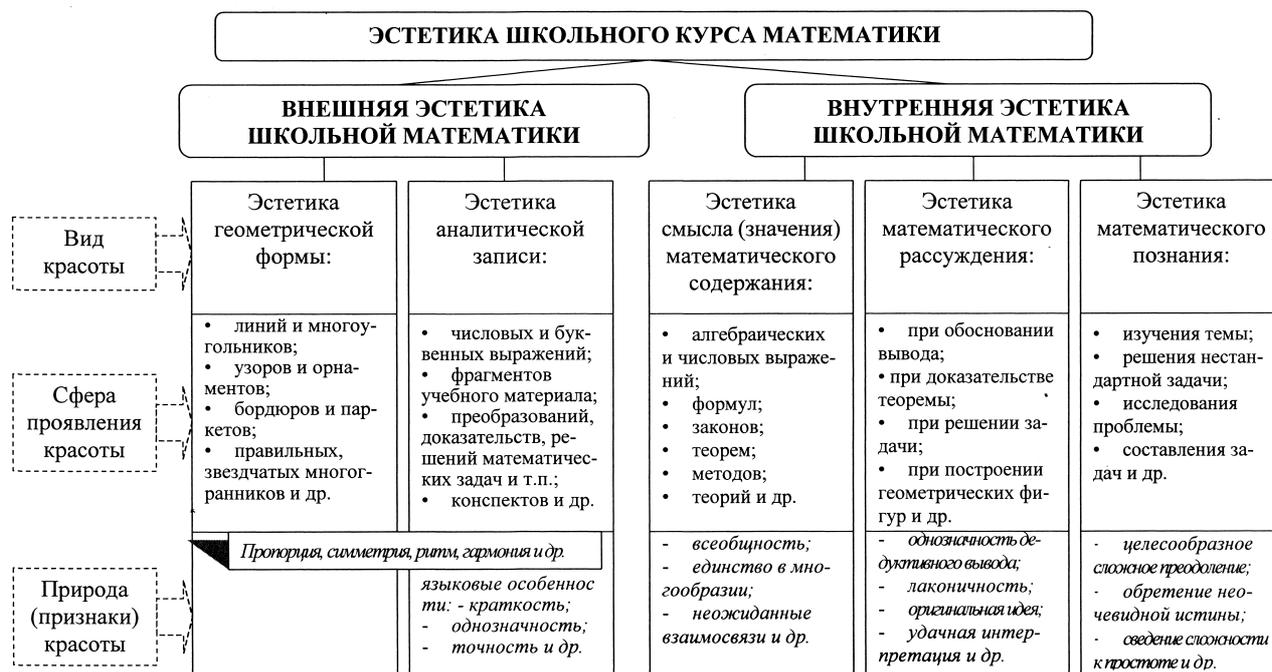


Рис. 1. Модель эстетического потенциала школьного курса математики

ний этого курса. Эстетика геометрических форм представлена линией геометрических линий, линией многоугольников и линией многогранников; эстетика аналитической записи может быть раскрыта на основе линии записи математических объектов, линии записи решения математических задач и линии оформления фрагментов математического материала. Эстетику смысла математического содержания мы соотносим, прежде всего, с линией числовых свойств, линией числовых превращений (соотношений), линией числовых закономерностей; эстетика математического рассуждения представляется линией красивых решений математических задач, линией ускоренных вычислений, линией оригинальных приемов рассуждений и линией математических софизмов; эстетику математического познания мы соотносим с линией ёмких математических заданий, линией математических задач, решаемых различными способами, и линией заданий исследовательского характера по математике. Выделенные содержательно-эстетические линии курса математики 5-6 классов фактически определяют основное направление работы школьного учителя по раскрытию эстетического потенциала математики в процессе обучения.

Воспринимая продукты эстетической деятельности, многогранные проявления прекрасного в математике, осознавая эстетическую значимость математической деятельности, дети формируют свои эстетические потребности, которые, на наш взгляд, должны реализовываться в сотворении эстетически значимого средствами математики. Методическое обоснование этого проведено нами в рамках creatively-созидательного подхода.

Суть данного подхода заключается в использовании всех возможностей предмета для вовлечения учащихся в creatively-созидательную деятельность, которая методически может быть организована посредством специальных заданий.

Выполнение creatively-созидательных заданий по математике, предполагающих учебно-познавательную деятельность учащихся творческого характера, создание ими прекрасного средствами математики, включает пять основных этапов: подготовительный, пояснительный, тренировочный, созидательный и презентационный.

Реализация creatively-созидательного подхода при раскрытии эстетического потенциала курса математики 5-6 классов средней школы основана на взаимосвязанном использовании в обучении двух видов заданий: основных и дополнительных, разработанных с учетом пяти вышеназванных этапов их выполнения. Первый вид представлен общими творческими работами, предполагающими руководство со стороны учителя, и общими творческими заданиями, не требующими участия педагога. К дополнительным отнесены те задания, которые содержат материал, выходящий за рамки программы школьного курса.

Процесс обучения, в котором учащийся не только получает знания, но удивляется и восхищается гармонией вещей, самостоятельно создает, опираясь на полученный опыт, собственное воображение и фантазию, преобразует его отношение к учебе, тогда он по существу оценит смысл и значение приобретаемых знаний.

Библиографический список

1. Давыдов, М.А. Прекрасное в математике // Педагогическое обозрение. – 1994. – № 3.
2. Волошинов, А.В. Математика и искусство. – М., 1992.
3. Хрестоматия по методике математики. – Обучение через задачи / сост. М.И. Зайкин, С.В. Арыуткина. – Арзамас, 2005. – Т. 1.

Bibliography

1. Davihdov, M.A. Prekrasnoe v matematike // Pedagogicheskoe obozrenie. – 1994. – № 3.
2. Voloshinov, A.V. Matematika i iskusstvo. – M., 1992.
3. Khrestomatiya po metodike matematiki. – Obuchenie cherez zadachi / sost. M.I. Zaykin, S.V. Aryutkina. – Arzamas, 2005. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 03.05.12

УДК 510 (075.5)

Kolosova V.A. THE PAPER DEALS WITH TOPICAL ISSUE OTECHESTVENNOY METHODOICAL APPROACH IN PREPARING STUDENTS IN MATHEMATICS ACCORDING TO THE NEW EDUCATIONAL STANDARDS. The paper deals with topical issue of the Russian methodical approach in preparing students in mathematics according to the new educational standards.

Key words: project activity, structure and content of project activity.

V.A. Колосова, доц. ФГБОУ ВПО «Арзамасский гос. педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: vakolosova@gmail.com

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В работе рассматриваются возможности подготовки будущих учителей математики к их профессиональной деятельности в условиях новых образовательных стандартах, при этом стратегическим направлением является их участие в проектной деятельности, выделяются структура и содержание этапов проектной деятельности студентов.

Ключевые слова: проектная деятельность, структура и содержание этапов проектной деятельности будущих учителей математики.

Динамика современного развития общества обусловлена сложными процессами, которые приводят к серьезным качественным изменениям, затрагивающим все сферы жизнедеятельности человека. В условиях глобализации и интеграции социальной деятельности, усложнения социальных отношений, человек должен обладать определенными ценностными ориентациями, качествами и способностями, обеспечивающими устойчивость его развития. Образование в первую очередь несет ответственность за целенаправленное формирование таких качеств и способностей, что кардинально меняет его роль и место в современном обществе, от которого во многом зависит не только настоящее, но и будущее человечества. Это обуславливает предъявление новых требований к образованию, наиболее значимым, среди которых является формирование умения построить свою жизнь, на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство, в большей степени отвечающей актуальным и перспективным потребностям развития общества и человека [2].

Изменения, происходящие на данный момент в нашей стране, обусловили модернизацию отечественного образования, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывают вместе с тем общие тенденции мирового развития. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В правительственных документах, определяющих направление государственной инновационной политики в области образования «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020», «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015, в качестве одного из важных условий выделяется инновационная деятельность педагога, обеспечивающую сохранение его фундаментальность образования. Новая российская школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь школьникам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего [5].

Стратегия и тактика российского образования реализуется через Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», что является один из ключевых факторов построения инновационной экономики в нашей стране, что ставит одной из приоритетных задач участие школьников в проектной деятельности, что позволит сделать образовательный процесс максимально индивидуальным, поможет ребенку уже в школьные годы раскрыть свои возможности и подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Таким образом, возникло объективное противоречие между требованиями к уровню овладения математическими знаниями

студентами и учащимися школ и состоянием практики современного математического и педагогического образования. В связи с этим становится актуальным и вопрос определения путей, средств, механизмов совершенствования подготовки будущих учителей математики, для формирования у них таких качеств как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Вопросы теории и практики проектной деятельности раскрыты в работах выдающихся ученых П.П. Блонского, Дж. Дьюи, П.Ф. Каптерева, У.Х. Килпатрика, Э. Коллинга, С.Т. Шацкого и др. Современные концепции можно проследить в исследованиях П.Р. Атутова, В.В. Гузеева, Н.В. Матяш, М.Б. Павловой, Дж. Пита, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко, Г.К. Селевко, Ю.Л. Хотунцева и др. Совершенствованию и разработке личностно ориентированного, субъектно-деятельностного, контекстного, проективного подходов к обучению будущих учителей, формированию их профессиональных умений и личностно значимых качеств посвящены исследования А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, В.В. Николиной, В.А. Сластенина, И.С. Якиманской и др.

Использование проектной деятельности в процессе методической подготовки будущих учителей математики способствует повышению уровня коммуникативной компетенции студентов; улучшает мотивацию и развитие познавательных интересов, способностей саморегуляции и взаимной оценки; развивает интеллектуальные умения критического и творческого мышления, что позволяет студентам применить на практике полученные ранее знания и навыки и соразмерить свои компетенции с будущей профессиональной деятельностью, достаточно быстро войти в процесс обучения школьников по ФГОС нового поколения. Популярность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности он позволяет решать задачи развития творческих возможностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, добывать анализировать и применять необходимую информацию [1].

Использование метода проектов в обучении студентов требует от преподавателя педагогического мастерства в проектировании содержания обучения, и должен владеть педагогической, профессиональной и научно-исследовательской компетенциями, безусловно необходимо хорошее знание личностных характеристик студентов. Проект — это предпринимаемые усилия, пакет работ, предназначенный для решения новой, единственной задачи. Формы продуктов проектной деятельности могут быть: web-сайт, коллекция, модель, мультимедийный продукт, оформление кабинета, пакет рекомендаций, внеклассное мероприятие, учебное пособие и т.д. Это усилие является новым, имеющим временные рамки. Наиболее важным полем, на котором целесообразно проектирование разнообразных моделей является, в частности, система методической работы по подготовке школьников к сдаче экзаменов в новом формате. Требования к математической подготовке школьников, изложенные

в Государственном образовательном стандарте школ РФ, анализ содержания школьных учебников, заданий государственной итоговой аттестации и единого государственного экзамена, многолетний опыт работы в вузе, позволяют обратить внимание на то, что одной из современных проблем теории и методики обучения математике является совершенствование подготовки школьников к государственной итоговой аттестации и единому государственному экзамену. В ходе реализации проектной самостоятельной работы преподаватель одновременно выступает в нескольких ролях: специалиста по теории управления проектами, куратора проекта, координатора и консультанта, что при

взаимодействии с обучающимися проявляется в следующих функциях [4]: поддерживающей, управленческой, координирующей, консультативной, коммуникативной, ценностно-ориентирующей и мотивационной. Так, многолетний опыт работы в вузе позволяет сделать вывод о целесообразности организации проектной деятельности студентов при изучении дисциплин: теория и методика обучения математики и современные проблемы теории и методики обучения математике. Выполнить проект – это не только собрать материал, необходимую информацию по теме, но и применить эти знания на практике.

Таблица 1

Структура и содержание этапов проектной деятельности будущих учителей математики

Этап	Задача	Деятельность студентов	Деятельность преподавателя
Ценностно-ориентационный	Определение темы, уточнение целей, выбор рабочей группы. Анализ проблемы, определение источников информации, постановка задач и выбор критериев оценки результатов, распределение ролей в команде (если это коллективный проект)	Уточняют информацию, обсуждают задание Формулируют задачи, уточняют информацию (источники), выбирают и обосновывают свои критерии успеха	Мотивирует студентов, объясняет цели проекта, наблюдает Помогает в анализе и синтезе (по просьбе), наблюдает
Аналитико-конструктивный	Сбор и уточнение информации, обсуждение альтернатив («мозговой штурм»), выбор оптимального варианта, уточнение планов деятельности Выполнение проекта	Работают с информацией, проводят синтез и анализ идей, выполняют исследование Выполняют исследование и работают над проектом, оформляют проект	Наблюдает, консультирует Наблюдает, советует (по просьбе)
Оценочно-рефлексивный	Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и причин этого, анализ достижения поставленной цели	Участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке	Наблюдает, направляет процесс анализа (если это необходимо)
Презентативный Защита проекта	Подготовка доклада, обоснование процесса проектирования, объяснение полученных результатов, защита проекта, оценка	Защищают проект, участвуют в коллективной оценке результатов проекта	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта

Организация проектной деятельности чаще всего предполагает три основных уровня: подготовительного, процессуального, и результативно-оценочного (представление результатов деятельности и ее оценка).

Каждый уровень предполагает следующие этапы *ценностно-ориентационный, аналитико-конструктивный, оценочно-рефлексивный презентативный* (табл. 1). На каждом этапе решаются конкретные задачи, определяющие характер деятельности студентов и преподавателя, формулируются специальные (проектные) умения.

Структура проекта предполагает: аннотацию, обзор математической литературы по теме проекта. Общая характеристика темы: исторические сведения, особенности и роль темы в математике, и в школьном курсе математики; анализ программы по математике: инвариантного содержания темы; сравнительный анализ содержания темы в школьных учебниках разных авторов. Логико-дидактический анализ содержания темы (по выбранному конкретному учебнику). Постановка учебных задач.

Тематическое планирование. Подробный сценарий-конспект нескольких уроков, представляющих целостную картину темы. Анализ заданного материала и самостоятельное конструирование упражнений для контроля знаний школьников, а также конструирование упражнений на предупреждение математических ошибок. Приведем примеры тем проектов «Тригонометрическая функция. Обратные тригонометрические функции». «Изучения темы «Тригонометрические уравнения и неравенства. «Уравнения и неравенства с параметрами (Методы решений заданий части С единого государственного экзамена). Особенности преподавания стереометрии в гуманитарных классах. «Параллельность прямых и плоскостей».

Таким образом, успешное использование метода проектов в организации учебной деятельности студентов способствует активизации познавательной деятельности студентов; формированию у студентов специфических умений и навыков общеучебного и коммуникативного характера, что является одной из важных стратегий не только в формировании личности учения, но и дальнейшего профессионального ее саморазвития.

Библиографический список

1. Гузев, В.В. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение. – М., 2006.
2. Колосова, В.А. О некоторых уровнях технологической подготовки будущих учителей математики к развитию творческих способностей школьников // Педагогические технологии математического творчества: сб. статей участников международной научно-практич. конф. / под общей редакцией М.И. Зайкина. – Арзамас, 2011.
3. Кларин, М.В. Инновации в мировой экономике. – М., 2002.
4. Николаева, В.В. Подготовка будущего педагога в условиях личностной ориентации образования // Подготовка специалиста в области образования. – Н. Новгород, 2001. – Вып. X.
5. Савинов, Е.С. Образовательные стандарты и динамичность меняющихся реальностей / Е.С. Савинов, А.М. Кондаков // Просвещение. – 2010. – № 35.
6. Самарханова, Э.К. Организация познавательно-творческого пространства обучения студентов математике // Проблемы творческого развития: сб. статей участников Международной конф. – С.-Сорлен д Арве, 2008.

Bibliography

1. Guzeev, V.V. Sovremenniiye tekhnologii professional'nogo obrazovaniya: integrirovannoye proektnoye obucheniye. – M., 2006.
2. Kolosova, V.A. O nekotorykh urovnyakh tekhnologicheskoy podgotovki budutshikh uchiteley matematiki k razvitiyu tvorcheskikh sposobnostey shkol'nikov // Pedagogicheskie tekhnologii matematicheskogo tvorchestva: sb. statey uchastnikov mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / pod obshchey redaktsiyey M.I. Zaykina. – Arzamas, 2011.
3. Klarin, M.V. Innovatsii v mirovoyey ehkonomike. – M., 2002.

4. Nikolina, V.V. Podgotovka buduthego pedagoga v usloviyakh lichnostnoy orientacii obrazovaniya // Podgotovka specialista v oblasti obrazovaniya. – N. Novgorod, 2001. – Vihp. X.
5. Savinov, E.S. Obrazovateljnihe standartih i dinamicnostj menyayutikhhsya realjnostej / E.S. Savinov, A.M. Kondakov // Prosvethenie. – 2010. – № 35.
6. Samerkhanova, Eh.K. Organizaciya poznavateljno-tvorcheskogo prostranstva obucheniya studentov matematike // Problemih tvorcheskogo razvitiya: sb. statej uchastnikov Mezhdunarodnoj konf. S.-Sorlen d Arve, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.05.12

УДК: 37.026.7

Pomelova M.S., Artyukhin O.I. **INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION IN SYSTEM OF ELECTIVE COURSES.** In article modern forms of education, on the basis of interactivity are presented. The essence of interactive training consists in active interaction of all participants of educational process. Interactive forms of education are most effective when studying disciplines on elective courses. A number of interactive forms of education, such as interactive lecture, interactive laboratory works, interactive out-of-class occupations is opened.

Key words: interactivity, active interaction, forms of education, elective courses.

М.С. Помелова, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, теории и методики обучения информатике Арзамасского гос. педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: marimari07@mail.ru;
О.И. Артюхин, аспирант каф. общей педагогики Арзамасского гос. педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: marimari07@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ

В статье представлены современные формы обучения, на основе интерактивности. Сущность интерактивного обучения состоит в активном взаимодействии всех участников учебного процесса. Интерактивные формы обучения наиболее эффективны при изучении дисциплин на курсах по выбору. Раскрыт ряд интерактивных форм обучения, таких как интерактивная лекция, интерактивные лабораторные работы, интерактивные внеаудиторные занятия.

Ключевые слова: интерактивность, активное взаимодействие, формы обучения, курсы по выбору.

В настоящее время традиционные формы обучения уступают место современным, в основе которых лежит активное обучение с применением современных информационных технологий или интерактивное обучение.

«Интерактивными называется группа обучающих форм, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяющий интенсифи-

цировать процесс обучения. К интерактивным формам относят не все формы и методы активного обучения, а лишь те, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения» [1, с. 96]. Выделим отличительные характеристики интерактивных и традиционных форм обучения (таблица 1).

Таблица 1

Отличительные характеристики интерактивных и традиционных форм обучения

Традиционная форма обучения	Интерактивная форма обучения
<ol style="list-style-type: none"> 1. Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением. 2. Планирование учебного процесса осуществляется преподавателем. 3. Учебная деятельность обучающихся ориентирована на передачу знаний. 4. Оценка деятельности обучающихся на занятии осуществляется преподавателем. 5. Групповой и индивидуальный способ обучения. 6. Не учитывается познавательная и эмоциональная сфера обучающегося, его индивидуальные возможности. 7. Субъект-объектные отношения (преподаватель → студент) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определяется задачами по развитию личности и профессиональными умениями. 2. Планирование учебной деятельности совместно с обучающимися. 3. Ориентация на поиск новых знаний на основе опыта. 4. Совместно с обучающимися самооценка и взаимоконтроль. 5. Комбинирование коллективного, группового, парного, малыми группами и индивидуального способа обучения 6. Постоянное сочетание в практике обучения познавательной и эмоциональной сфер, ситуация диалога и открытия нового знания. 7. Субъект-субъектные отношения (студент → преподаватель → студент)

К организационным формам обучения, которые одновременно являются способами непрерывного управления познавательной деятельностью студентов, относят: лекции; семинары, просеминары, спецсеминары; коллоквиумы; лабораторные работы; практикумы и спецпрактикумы; самостоятельную работу; научно-исследовательскую работу студентов; разные виды практик и пр.

Выделим направления активности при различных интерактивных формах обучения (таблица 2) [2].

Данные формы обучения достаточно сложно реализовать для большого потока обучающихся. Так же если говорить об интерактивности, как ключевом понятии, нужно иметь в виду, что это в первую очередь активное взаимодействие, акцент здесь – активное. Необходимо заинтересованность всех участников учебного процесса. Таким образом, особенно эффективно применение современных интерактивных форм при организации обучения для дисциплин по выбору.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования предполагает деление циклов на базовую и вариативную части. Вариативная часть делится на две составляющие: обязательные дисциплины и дисциплины по выбору (курсы по выбору). Отличием курсов по выбору от обязательных дисциплин является более углубленное и расширенное изучение учебного материала, подробное, обстоятельное, максимально обоснованное изложение того или иного вопроса. Выделяют курсы информационно-обзорного характера и углубленные курсы по выбору. Курсы информационно-обзорного характера направлены на расширение базы для самообразования, введение обучающихся в суть определенных теорий, специфики задач и используемых методов, которые могут иметь применение для соответствующих специалистов. Курсы по выбору углубленного характера вводятся на более высоких уровнях обучения, позволяя дополнять вопросы, связанные с общеобразовательными курсами (физика, химия, математика, информатика), и получать знания из новых областей.

Направления активности при различных интерактивных формах обучения

Мышление	Деятельность	Речь	Социально-психологическая адаптация	Интерактивные формы обучения
+	+	+	+	Дипломное проектирование, учебная деловая игра, дидактическая игра, стажировка с исполнением должностной роли
+	+	+	-	Исследовательская лабораторно-практическая работа, дидактическая игра на условном материале
+	+	-	+	Научно-исследовательская работа, дидактическая игра на реальном материале без дискуссии.
+	-	+	+	Игровая ситуация, ролевая игра
-	+	+	+	Доклад результатов исследования, реферата на специальную тему.
+	+	-	-	Практическое занятие.
+	-	+	-	Дискуссия, спор.
+	-	-	+	Решение реальных задач
-	+	+	-	Лабораторная работа с отчетом
-	+	-	+	Педагогическая практика
-	-	+	+	Публичное выступление
+	-	-	-	Лекция, самостоятельная работа, решение творческих задач, игровой прием.
-	+	-	-	Работа по образцу
-	-	+	-	Изложение, доклад, сообщение
-	-	-	+	Экскурсия, демонстрация макета, учебного фильма.

В настоящее время, нет четкого определения понятия «курс по выбору», существует несколько трактовок. На наш взгляд, наиболее полным является определение курсов по выбору, как совокупность организационных структур обучения в вузе, основанных на привлечении студентов к активному участию в науке, направленных на дальнейшее совершенствование и развитие профессиональных знаний, умений и навыков, являющихся базой формирования профессионального мастерства. В качестве средства совершенствования учебной, научно-исследовательской деятельности студентов в вузах определена системная организация курсов по выбору по единой проблеме. Под системой курсов по выбору по единой проблеме понимается совокупность организационных структур учебной, научно-исследовательской деятельности, направленных на углубленное изучение студентами одной из проблем на протяжении всех лет обучения в вузе, способствующей ранней специализации, становлению и дальнейшему совершенствованию профессиональных научных знаний, умений и навыков, «ведущих» студента к будущей профессиональной деятельности и являющихся базой формирования профессионального мастерства [3].

Особое значение курсы по выбору имеют при подготовке бакалавров направления «Педагогическое образование», поскольку определение конкретного вида профессиональной деятельности определяется высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей. Бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

- педагогическая;
- культурно-просветительская;
- научно-исследовательская [4].

Решение поставленных задач не возможно только силами дисциплин базовой части. Полная и всесторонняя подготовка возможна в условиях активного внедрения системных курсов по выбору.

Остановимся подробнее на некоторых интерактивных формах обучения, которые можно применять на курсах по выбору.

Интерактивная лекция – форма обучения, в которой лектор, излагая содержание учебного материала большой группе обучающихся, организует их продуктивное взаимодействие с ценностно-целевым, информационно-знанием, технологическим и результативным компонентами образовательной среды обучения дисциплине. Интенсивное продуктивное взаимодействие обучающегося с образовательной средой на интерактивной лекции обеспечивается введением в лекцию элементов и приемов, стимулирующих познавательную активность и функционированием обратной связи лектор- обучающийся. На интерактивной лекции могут быть использованы такие способы подачи учебного материала, как создание проблемной ситуации, требующее обнаружения и разрешения возникших противоре-

чий; «парная лекция» в виде диалога двух преподавателей; различные виды визуализации; лекции с заранее запланированными ошибками; лекции-пресс-конференции и т.д.

Особенностями интерактивной лекции являются:

- сочетание монологического повествования преподавателя с вопросами к аудитории (вопросно-ответная и дискуссионные формы);
- большое количество приводимых примеров;
- создание проблемных мини-ситуаций и их краткое обсуждение с аудиторией и внутри аудитории (организация познавательной коллективной деятельности);
- оперативные ответы преподавателя на возникающие вопросы обучающихся;
- анализ различных точек зрения, как существующих в науке, так и высказанных обучающимися во время лекции;
- обращение к имеющемуся учебному опыту обучающихся;
- максимальное использование средств наглядности (современные информационные технологии);
- рассмотрение некоторых аспектов изученного учебного материала и способов его объяснения с позиции его применения в последующей профессиональной деятельности;
- использование форм экспресс-контроля.

Организация лабораторных работ предусматривает работу обучающихся в малых группах, возможно переменного состава. Именно в групповом взаимодействии появляется возможность развития личностных и межличностных навыков, способности обосновывать решения, распределять и выполнять определенные роли. Практические и лабораторные формы аудиторных занятий допускают более широкое разнообразное использование интерактивных методов обучения.

Внеаудиторные формы интерактивного обучения, включают самостоятельные занятия обучающихся, связанные с выполнением обязательных текущих домашних заданий, конкретную работу над проектами в рамках учебной дисциплины, работу над курсовыми и дипломными проектами, занятия в кружках, а также самообразование. Все внеаудиторные формы обучения характеризуются большей самостоятельностью обучающихся по сравнению с аудиторными, но не полным отсутствием зависимости обучающегося от других субъектов образовательной среды. Так, при групповых внеаудиторных заданиях обучающийся взаимодействует с другими обучающимися группы.

Таким образом, использование интерактивного обучения студентов направления педагогического образования целесообразно проводить по трем направлениям:

1. Использование методов активизации традиционных форм обучения на основе деятельностного подхода.
2. Внедрение активных методов обучения, применение которых связано с использованием в учебном процессе интерактивных форм обучения.
3. Активное внедрение интерактивных форм при обучении на курсах по выбору.

Библиографический список

1. Гавронская, Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2009.
2. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / под ред. Е.С. Полат. – М., 2006.
3. Родиошкина, Ю.Г. Фундаментальная и профессионально направленная подготовка по физике студентов технических вузов в рамках вариативного компонента учебного плана: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).

Bibliography

1. Gavronskaya, Yu.Yu. Interaktivnoe obuchenie khimicheskim disciplinam kak sredstvo formirovaniya professio-nalnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov: dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 2009.
2. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. uchebnykh zavedeniy / pod red. E.S. Polat. – M., 2006.
3. Rodioshkina, Yu.G. Fundamentalnaya i professionalno napravlyennaya podgotovka po fizike studentov tekhnicheskikh vuzov v ramkakh variativnogo komponenta uchebnogo plana: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2010.
4. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»).

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 371.3

Aryabkina I.V. **CULTURAL AND AESTHETIC COMPONENT IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION SYSTEM OF A JUNIOR SCHOOL TEACHER.** The main purpose of the article is the analysis of cultural and aesthetic component in the professional competence formation system of a junior school teacher. Author's opinion is presented in suggested materials at the cultural components development updating in education content, which must encourage personal maturity formation of undergraduates, and primarily, their spirituality in modern conditions. The great attention in solution of this problem is paid to cultural and aesthetic educational sphere construction in pedagogical institution on the base of integrative in itself poliartistic and expressive approaches.

Key words: professional competence, cultural and aesthetic component, content of education, spirituality, poliartistic approach, expressive approach.

И.В. Арябкина, д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Ульяновский гос. педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: ar_irina@rambler.ru

КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Основной целью статьи является анализ культурно-эстетической составляющей в системе формирования профессиональной компетентности учителя начальной школы. В предлагаемых материалах представлен взгляд автора на актуализацию развития общекультурных компонентов в содержании образования, которое в современных условиях должно способствовать формированию личностной зрелости обучаемых, и, в первую очередь, их духовности. Большое внимание в решении этой проблемы уделяется построению культурно-эстетической образовательной среды в педагогическом учебном заведении на основе интегративных по своей сущности полихудожественного и выразительного (экспрессионного) подходов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, культурно-эстетическая составляющая, содержание образования, духовность, полихудожественный подход, экспрессионный подход.

Динамично меняющаяся научно-производственная практика предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной подготовки будущих педагогов, их личностным качествам, проявляющимся в профессиональной компетентности. Подготовка учителя, обладающего широким спектром профессионально-педагогических компетенций, способного к восприятию и реализации инноваций в педагогической деятельности, личностному и профессиональному развитию на протяжении всей жизни – таковы цели современного профессионально-педагогического образования.

По международным и европейским стандартам учитель XXI века – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариантных программ, опирающихся на мировой культурный опыт и новые технологии обучения, интересующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

Педагог XXI века – это человек Культуры. Не случайно в последние годы активно разрабатываются разнообразные аспекты понятия «культура». Одним из важнейших в контексте настоящего исследования является понятие «педагогическая культура», которое определяется как «совокупность реализуемых в деятельности учителя общекультурных и профессиональ-

ных знаний, умений и навыков, способов и форм общения, и опыта результативной педагогической деятельности, уровня развития педагогического сознания, самосознания и мышления, сформированных личностной и профессиональной Я-концепции, концепции Воспитанника и Деятельности» [1, с. 154]. Компонентами педагогической культуры являются педагогическая направленность, совокупность профессионально-значимых личностных качеств и способностей, широкий кругозор, педагогическая эрудиция и профессиональная компетентность. Однако наличие всех этих составляющих в личности современного учителя еще не гарантирует успеха в педагогической деятельности. В «живом», реальном педагогическом процессе профессиональное проявляется в единстве отмеченных выше качеств с общекультурными и нравственными проявлениями личности педагога. Единство этих проявлений образует гуманитарную культуру педагога.

Изучение биографий выдающихся педагогов (Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.) показывает, что именно их гуманитарная культура, проявляющаяся в широкой образованности, интеллигентности, высоком чувстве долга и ответственности, служила основой зарождения гуманистических идей, прорывающий замкнутый круг привычных педагогичес-

ких предствлений и поднимающих теорию и практику педагогики (в том числе, вузовской) на новый уровень развития. Поэтому наивысшие результаты в педагогической деятельности связаны с преодолением профессиональной ограниченности, способностью рассматривать профессиональные вопросы с самых широких философско-методологических и социально-культурных позиций. На достижение данной цели направлено гуманитарное педагогическое образование, под которым понимается приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленных на формирование личностной зрелости обучаемых, в первую очередь, на формирование их духовности.

В Большом психологическом словаре понятие духовность обозначено как «поиск, практическая деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразование, необходимые для достижения истины, для самоопределения» [2, с. 149]. Точнее говоря, духовность – это духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Духовность есть необходимое условие движения к вершинной психологии, которая, согласно Л.С. Выготскому, определяет не глубины, а вершины личности. Ученый считал, что движение к ним «снизу», лишь со стороны предметной деятельности, опасно, поскольку может привести к формированию человека-машины, искусственного интеллекта, «искусственной» интеллигенции, и поэтому должно быть дополнено движением «сверху», со стороны Духа.

С педагогической точки зрения, духовность – это «1. высокий уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности; 2. индивидуальная способность к миро- и самопониманию, ориентированность личности действовать «для других», поиск ею нравственных абсолютных; 3. с христианской точки зрения, – сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом» [1, с. 82].

Л.П. Печко считает, что «духовность конкретного человека или группы лиц обладает многослойностью либо определенной доминантностью относительно сфер культуры в жизни различных объектов и явлений. Становление духовности личности – живой и драматический процесс, результат активности индивидуального сознания» [3, с. 197]. В современном понимании духовность наиболее полно включает в себя качества культуры личности, активности ее самосознания, способности к саморазвитию, гуманистические ориентации и ценности. Существенным при этом является характер отношения к себе как к неповторимой личности (что являет собой, согласно нашей модели, важнейший элемент в структуре культурно-эстетической компетентности учителя начальных классов).

М.М. Бахтин суть духовности во взаимодействии людей видел в сближении культурного и жизненного контекстов личности: «вся культура в целом интегрируется в едином и единственном контексте жизни, к которой я причастен. Интегрируется и культура в целом, и каждая отдельная мысль, каждый отдельный продукт живого поступка в единственном индивидуальном контексте действительного событийного мышления» [4, с. 108]. Наиболее универсальной разновидностью культуры, включающей в себя другие, является культура художественно-эстетическая. Механизм эстетического сознания, являясь по сути чувственно-оценочным, вовлечен во все сферы бытия и духовной культуры, включая нравственные, религиозные, экологические и др. Поскольку становление духовности представляет собой постоянный поиск, внутреннюю работу по преобразованию личности самой себя, саморазвитию, формированию эстетического сознания и самосознания образует необходимую основу для осуществления данного процесса.

Определяющим условием для внутреннего, духовного роста учителя является состояние его эстетической культуры, и эта проблема напрямую связана с необходимостью создания психолого-педагогических условий для развития его способности эстетического освоения окружающей действительности, активизации механизма эстетического сознания и самосознания в процессе образования, формирования его профессиональной компетентности.

«На долю учителя выпадает ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором», – считал видный отечественный психолог Л. Выготский [5, с. 385]. Однако общеизвестно, что учитель создает в процессе своей профессиональной деятельности такую среду, которая напрямую зависит от уровня его культуры. Именно поэтому столь актуальной в условиях гуманитаризации профессионально-педагогического образования становится проблема выявления и актуализа-

ции его культурно-эстетических возможностей, для чего, прежде всего, необходимо обратиться к его содержанию.

Содержание образования в социокультурном аспекте «представляет собой педагогически адаптированную систему знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает подготовку человека к жизни в обществе, выполнение социально значимых функций» [6, с. 117].

В современной дидактике содержание образования рассматривается как:

- педагогически адаптированные основы наук (традиционный технократический подход);
- система знаний, умений, навыков, которые должны быть усвоены обучающимися, а также опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения к миру (М.А. Данилов, Б.П. Есилов, В.А. Онищук и др.);
- педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по сложности своей структуры человеческой культуре и включающий в себя: когнитивный опыт (система знаний), опыт репродуктивной деятельности (умения и навыки), опыт творческой деятельности (алгоритмы решения проблемных познавательных задач), опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский);
- содержание и результат процесса прогрессивных изменений индивидуально-личностных свойств и качеств, когда набор общеобразовательных курсов обуславливается структурами изучаемой области действительности и деятельности, отражаемых в инвариантных сторонах индивидуальной культуры человека – познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической (В.С. Леднев);
- образовательная среда, способная вызвать личностное образовательное движение учащегося и его внутреннее приращение (А.В. Хуторской).

Во всех случаях источником содержания образования является социальный опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре. Однако в одних случаях под содержанием образования подразумевают нечто внешнее по отношению к обучаемому, а в других – те изменения, которые происходят в процессе обучения в самом обучаемом, в третьих – взаимосвязь между социальной и индивидуальной культурой. Именно в достижении данной взаимосвязи, на наш взгляд, заключается основная задача обновления содержания современного образования (и в том числе в педагогических учебных заведениях).

Общие требования к данному процессу определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», которая, в частности, предусматривает, что содержание образования должно:

- ориентироваться на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства;
- обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формировать у обучающегося адекватную современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картину мира; способствовать интеграции личности в национальную и мировую культуру; воспитывать человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводить и развивать кадровый потенциал общества;
- содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Таким образом, законодательство Российской Федерации в соответствии с требованиями общества к образованию требует ориентации его содержания на формирование разнообразных сторон культуры каждого обучающегося, и в том числе формирование его культурно-эстетической компетентности, что становится особо актуальным в современных условиях реформирования всей образовательной системы.

Совершенно очевидно, что решение данной проблемы возможно лишь при анализе и максимальной активизации культурно-эстетической составляющей в содержании современного образования.

Так, проведенный автором настоящего исследования анализ вузовского государственного образовательного стандарта различных поколений (и в том числе предназначенного для обу-

чения бакалавров и магистров) по направлению «Педагогика и методика начального образования» позволяет сделать вывод о том, что каждая дисциплина, изучаемая студентом – будущим педагогом в процессе его профессиональной подготовки, имеет свой (в одних случаях ярко выраженный, в других – скрытый, но от того не менее значимый) культурно-эстетический потенциал. Именно поэтому мы считаем, что интенсификация культурно-эстетической составляющей в системе формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов должна реализовываться одновременно в двух направлениях:

- максимальное использование образовательного потенциала дисциплин, непосредственно относящихся к эстетической сфере (таких, как «Этика и эстетика», «Мировая художественная культура», «Теория и методика музыкального воспитания», «Методика преподавания технологии с практикумом». «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» и др.) путем использования системы современных подходов (см. параграф 1. 2.), форм, методов, технологий педагогики искусства, в том числе связанных с интеграцией названных дисциплин;
- выявление и реализация культурологического и эстетического потенциала остальных дисциплин (в соответствии с их спецификой).

На наш взгляд, решение насущных проблем гуманитарно-художественной педагогики высшей школы невозможно без осуществления межпредметной интеграции, которая должна реализовываться:

- применительно к различным дисциплинам, непосредственно относящимся к эстетической области (т.е. к искусству);
- применительно к дисциплинам из различных областей (общепрофессиональным, естественно-научным, дисциплинам предметной подготовки и т.д.).

Повышению эффективности реализации культурно-эстетической составляющей содержания образования в процессе формирования профессиональной направленности учителей начальной школы способствует полихудожественный подход, начало которому положено в трудах Б.П. Юсова. Он и его последователи (Е.А. Ермолинская, Е.А. Захарова, Е.А. Кабкова, Л.Н. Мун, Т.Г. Пеня, Л.Г. Савенкова, О.И. Радомская и др.) поставили задачу раскрыть педагогические условия формирования целостного развития художественного сознания школьников, значимость которого увеличивается с возрастом на фоне становления научно-категориальных методов познания мира. Б.П. Юсов мечтал о едином, полимодальном и всестороннем росте сознания разума детей, где невозможно отделить научные факты и технические умения от всеобщей картины человеческой жизни и ее идеалов, экологического единства социальной и природной среды в глобальной перспективе развития современного человечества.

Б.П. Юсов впервые ввел понятие полихудожественного воспитания детей и школьников, имея ввиду такую форму приобщения их к искусству, которая позволила бы им понять истоки разных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления и навыки из области каждого искусства.

Ученым обоснованы следующие активно используемые современной педагогикой искусства понятия: «взаимодействие искусств», «интеграция искусств», «полихудожественный подход к освоению искусства». По его мнению, интеграция предполагает взаимопроникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии на основе их взаимопомощи и дополнительности. Позиция Б.П. Юсова опирается на идею о том, что дети в процессе занятий искусством не просто получают навыки пения или рисования, но всесторонне готовятся к учению в многообразной художественной жизни общества и учатся обращать художественные богатства человечества на благо своего духа и условий бытия.

Значение разработанного ученым полихудожественного подхода к культурно-эстетическому образованию школьников трудно переоценить. Однако в настоящем исследовании предпринята попытка применить основные идеи этого подхода в практике педагогического образования, поскольку совершенно очевидным представляется тот факт, что в профессиональной образовательной системе этот подход не только не утрачивает своей актуальности, но и приобретает новые смыслы – будущий учитель должен не только теоретически и практически подготовиться к осуществлению интеграции искусств в собственной педагогической деятельности, но и убедиться на собственном опыте в ее целесообразности и необходимости, что является ядром его культурно-эстетической компетентности, наличие которой становится особо актуальным на современном этапе перехода начальной школы к реализации ФГОС нового поколения.

Вот почему полихудожественный подход находит сегодня все большее распространение в практике деятельности учебных заведений педагогического профиля. Так, например, эстетико-образовательная работа на факультете педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета, готовящая специалистов для начального школьного образования, осуществляется в опоре на следующие разработанные Б.П. Юсовым и его последователями позиции:

- выход за рамки искусства – география, природная среда, история данного народа и города, их отношения с другими народами (поликультурность);
- связь с развитием культуры в широком смысле слова – мысль, наука, техника, коммуникации, духовные и нравственные традиции;
- перенос педагогического акцента с изучения культурных памятников («память») и традиций на творческие проявления самих студентов как части культуры общества;
- обращение к художественной региональной культуре, региональному компоненту образования, искусству и родным языкам Поволжского региона.

«Таким образом, на место совмещения искусств по искусствоведческим и культурологическим канонам встает искусство как явление жизни человеческого духа в единстве с природой, миром, «космосом» (Г.Д. Гачев). Искусство как способ раскрытия духовной жизни человечества, когда каждое искусство стремится не к самоотделению и к самоанализу, а, по П.А. Флоренскому, к Искусству с большой буквы, когда задачей каждого вида художественной деятельности выступает «пределный синтез» с другими искусствами в «Первоедином Искусстве» [7, с. 7].

Современное вузовское гуманитарно-художественное образование должно осуществляться в опоре на следующие принципы интеграции и взаимодействия искусств:

- духовное возвышение;
- живое общение с сенсорной основой видов искусства и видов художественной деятельности студентов;
- полихудожественный подход к организации занятий отдельными видами искусства;
- сенсорное насыщение и уточнение эстетических представлений студентов;
- опора на разнообразие видов творчества будущих учителей.

Как показывает опыт автора настоящего исследования, применение на практике данных принципов интеграции вузовских образовательных дисциплин в их совокупности с законами окружающего мира и культуры, позволяет изменить представление студентов-будущих учителей о содержании и задачах художественного образования школьников, содействует формированию их культурно-эстетической направленности как важнейшего структурного компонента профессиональной компетентности.

С другой стороны, интеграция продиктована самой сутью любой творческой деятельности (к которой относится и деятельность педагогическая) и определяется индивидуальной позицией исполнителя (педагога, художника, а в самом наивысшем понимании – педагога-художника), его мировоззрением, сознанием, опытом, культурной памятью, вниманием, восприятием, ассоциациями, волей, установками, убеждениями, желанием творить. Именно учитель, организуя полихудожественное образование детей, помогает каждому из них обобщить свои знания и представления, подготовиться к творческому процессу, к становлению нравственно-эстетической позиции.

В разработке содержания различных вузовских дисциплин на факультете педагогики и психологии УлГПУ используются следующие основные варианты интеграции:

1. Интегрированные курсы создаются на основе содержания предметов, входящих в одну и ту же образовательную область (искусство). При этом удельный вес содержания одного предмета не превалирует над содержанием другого.

2. Интегрированные курсы создаются на основе содержания дисциплин, входящих в одну и ту же образовательную область (искусство), но на базе преимущественно какой-то одной из них.

3. Интегрированные курсы создаются на основе содержания дисциплин, входящих в различные, но близкие образовательные области (например, искусство и окружающий мир), выступающих «на равных».

4. Интегрированные курсы создаются на основе дисциплин из близких образовательных областей, но один из них сохраняет свою специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы.

5. В интегративной связи находятся дисциплины достаточно удаленных образовательных областей и блоков.

6. «Преломление» общеобразовательной дисциплины через призму специфики образовательного учреждения.

У каждого преподавателя есть возможность выбрать, какой из представленных вариантов близок именно ему.

В последнее время большой резонанс вызывают исследования проблемы построения культурно-эстетической образовательной среды в образовательном учреждении, которая объединяет культурные, социальные, образовательные факторы и условия, личность обучающего, личность обучаемого и модели их отношений. Создание такой среды в педагогическом учебном заведении на полихудожественной основе – с одной стороны, одна из основных задач, а, с другой стороны, – необходимое условие интенсификации культурно-эстетической составляющей профессионально-педагогического образования.

При этом важно учитывать, что осмысление теоретико-методологических оснований и исторически и социально обусловленных тенденций развития эстетической картины мира, объективных характеристик эстетики природы, субъективных проявлений в их освоении человеком на современном этапе развития общества привели к новому прочтению и пониманию сущности эстетического. Этому способствовали концепция видного отечественного ученого А.Ф. Лосева об эстетической выразительности, рассматриваемой им в объективном онтологическом плане, ее понимание в плане субъективном у М.М. Бахтина, а также в народной эстетике разных стран. Проработка эстетики природы на этой основе позволила прийти к выводам об универсальности качества и критерия эстетической выразительности как объективного проявления закономерностей во внешнем облике любого объекта его материальной сущности. (В.В. Бычков,

Л.П. Печко и др.). «Это и является, по сути, предметом познания и освоения субъектом всякого объекта, обладающим соответствующей эмоционально-чувственной способностью и основой любого культурного творчества» [8, с. 185.] При этом в качестве определяющих критериев оценки в педагогике эстетического и художественного объекта Л.П. Печко предлагаются характеристики эстетической выразительности (как объективного качества предмета) и степени красоты (как субъективно-ценностного качества его определения человеком). Под эстетической выразительностью понимается «всеобщая закономерность проявления во внешнем облике предмета, явления, живого существа, его характерных особенностей, что позволяет оценивать эстетическое объективно в окружающем человека мире и его жизни» [8, с. 186]

Практика нашей работы в течение 15 лет на педагогическом факультете Ульяновского государственного педагогического университета показывает, что педагогически корректным и эффективным в контексте формирования культурно-эстетической компетентности будущего учителя начальной школы выступает бинарное соотношение выразительности и степени красоты объекта (позитивной или негативной) при главенстве первой, как «соответствующей сущности материального мира и творческого преобразования материала в искусстве, а значит, подчиненности второй как эмоциональной оценки субъектом природы и предметов культурной жизни» [8, с. 185]. Важным условием успешности этих процессов является адекватность культурно-эстетической образовательной среды образовательного учреждения, создание которой направлено на пробуждение устойчивого резонанса личности будущего учителя, стимулирующего развитие личного эстетического сознания на занятиях по различным дисциплинам (в учебное и внеучебное время).

Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2005.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб., 2006.
3. Печко, Л.П. Духовность и развитие эстетического самосознания личности в представлениях учителя // Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. – Иркутск, 1997.
4. Бахтин, М.М. К философии поступка [Э/р]. – Р/д: <http://xray.sai.msu.ru/~lipunov/text/misl>
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 2005.
6. Борытко, Н.М. Педагогика / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М., 2007.
7. Юсов, В.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». – М., 2004.
8. Печко, Л.П. О теоретических аспектах эстетического воспитания в России XX века. – М., 2003.

Bibliography

1. Kodzhaspirova, G.M. Slovarj po pedagogike / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M., 2005.
2. Boljšojj psihologičeskij slovarj / pod red. B.G. Metheryakova, V.P. Zinchenko. – SPb., 2006.
3. Pechko, L.P. Dukhovnostj i razvitie ehstetičeskogo samosoznaniya lichnosti v predstavleniyakh uchitelja // Problemih khudozhestvenno-ehstetičeskoyj podgotovki sovremennogo uchitelja. – Irkutsk, 1997.
4. Bakhtin, M.M. K filosofii postupka [Eh/r]. – R/d: <http://xray.sai.msu.ru/~lipunov/text/misl>
5. Vihgotskiy, L.S. Pedagogičeskaya psihologiya. – M., 2005.
6. Borihko, N.M. Pedagogika / N.M. Borihko, I.A. Solovcova, A.M. Bayjbakov. – M., 2007.
7. Yusov, V.P. Vzaimosvyazj kuljturogennihk faktorov v formirovanii sovremennogo khudozhestvennogo mišhshleniya uchitelja obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo». – M., 2004.
8. Pechko, L.P. O teoreticheskikh aspektakh ehstetičeskogo vospitaniya v Rossii XX veka. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 28.03.12

УДК 377.5

Bobina O.S. COLLEGE RESOURCES FOR THE IMPROVEMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS. The article focuses on the continuous improvement of professional competence of teachers of the SPE, describes the components of professional competence that teachers of the SPE must master, shows resources which can be used to improve the level of professionalism of teachers, describes forms of improving the professional competence of teachers.

Key words: resources, improvement, professional competence of the teacher.

О.С. Бобина, заслуженный учитель РФ, заместитель директора по научно-методической работе ОГБОУ «Томский базовый медицинский колледж», E-mail: KareliaTomsk@mail.ru

РЕСУРСЫ КОЛЛЕДЖА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

В статье идёт речь о непрерывном совершенствовании профессиональной компетентности педагогов СПО, даётся характеристика компонентам профессиональной компетентности, которыми должны владеть педагоги СПО, показаны ресурсы, которые могут быть использованы для повышения уровня профессионализма педагогов, описаны формы совершенствования профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: ресурсы, совершенствование, профессиональная компетентность педагога.

Изменения в социокультурной и экономической жизни общества потребовали качественного преобразования системы среднего профессионального образования (СПО). Социальный заказ системе среднего профессионального образования связан с формированием у выпускников личностных качеств, которые были бы адекватны ситуации динамичных изменений в обществе, позволили бы им быть активными созидателями общества и реализовать себя в нём.

Качество подготовки таких специалистов обусловлено качеством преподавания. Перед системой профессионального образования стоят задачи, требующие высокого уровня профессионализма тех, кто обеспечивает образовательный процесс, и соответствующей организации непрерывного совершенствования профессиональной компетентности педагогов.

Многообразие функций, особенности содержания труда педагогических работников – все это обуславливает сложность и специфичность проблемы совершенствования их профессиональной компетентности. Выполнению обозначенных задач может способствовать специально созданная модель совершенствования профессиональной компетентности педагогов за счёт внутренних ресурсов образовательного учреждения [1]. Хотя в педагогике достаточно хорошо проработаны общие принципы совершенствования профессиональной компетентности учителей, специальных работ по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, работающих в образовательных учреждениях СПО явно недостаточно.

Анализ работы системы СПО позволяет сделать вывод о том, что для совершенствования профессионального мастерства педагогов не в полной мере используются имеющиеся внешние и внутренние ресурсы самих образовательных учреждений. В системе совершенствования профессионального мастерства педагогов для эффективной работы образовательных учреждений СПО просматриваются следующее противоречие: между объективной потребностью образовательных учреждений в выявлении и привлечении собственных ресурсов для непрерывного совершенствования профессиональной компетентности педагогических кадров и недостаточной разработкой в теории и практике профессионального образования подходов, путей их поиска и привлечения.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы определили выбор темы диссертационного исследования: Ресурсы образовательного учреждения СПО для совершенствования профессиональной компетентности педагогов.

Объект исследования: процесс совершенствования профессиональной компетентности педагогов за счёт ресурсов образовательного учреждения.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия выявления и привлечения ресурсов образовательного учреждения СПО для совершенствования профессиональной компетентности его педагогических работников.

Цель исследования: Выявить, обосновать и экспериментально проверить совокупность организационно-педагогических условий привлечения внутренних ресурсов учреждений СПО для эффективного совершенствования профессиональной компетентности его педагогических работников.

Гипотеза исследования: Привлечение внутренних ресурсов для совершенствования профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения СПО будет более эффективным, если в образовательном учреждении создана модель, включающая:

1. Изучение и оценку наличного уровня научного и методического потенциала его педагогических работников, состояния материальной базы в соответствии с требованиями государственного и социального заказа.

2. Планирование содержания и процесса совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников образовательного учреждения (с учётом выявленных интеллектуальных и материальных ресурсов) и перспектив развития учреждения.

3. Инициацию научно-методической службой организации сетевого взаимодействия учреждения с другими образовательными учреждениями СПО и ВПО, лечебно-профилактическими учреждениями для совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников.

4. Мотивацию педагогов к самосовершенствованию вовлечением их в конкурсы профессионального мастерства, в работу цикловых методических комиссий, в процесс подготовки к аттестации, созданием конкуренции административному составу за счёт подготовки резерва руководящих кадров из числа педагогов.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по проблеме выявления совокупности организационно-педагогических условий привлечения собственных ресурсов учреждений СПО для эффективного совершенствования профессиональной компетентности его педагогических работников.

2. Изучить, систематизировать и оценить внутренние ресурсы (научный и методический потенциал, материальную базу) образовательного учреждения СПО на примере Томского базового медицинского колледжа для совершенствования профессиональной компетентности педагогов в соответствии с государственным и социальным заказом на подготовку специалистов.

3. Спланировать содержание и процесс совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников Томского базового медицинского колледжа, с учётом выявленных интеллектуальных и материальных ресурсов.

4. Определить формы совершенствования профессиональной компетентности педагогов и разработать положения, дополнительные образовательные программы, методические пособия для обучения педагогических работников внутри колледжа по различным направлениям.

5. Разработать и внедрить модель совершенствования профессиональной компетентности педагогов за счёт ресурсов колледжа и обосновать эффективность разработанной модели.

Решение поставленных задач и проверка гипотезы обеспечивались комплексом взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов исследования. Исследование проводилось на базе Томского базового медицинского колледжа и включало три основных этапа. В результате изучения нормативных документов, включая ФГОС, литературы, анкетирования и опроса педагогов мы выделили следующие группы профессиональных компетенций, которыми должен владеть педагог СПО (рис. 1).

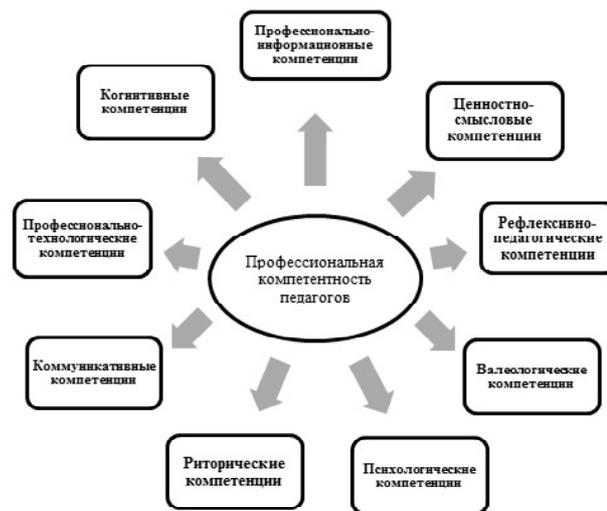


Рис. 1. Составные компоненты профессиональной компетентности педагогов СПО

● **Когнитивные компетенции.** Включают совокупность знаний в области преподаваемой дисциплины, смежных наук, педагогики, психологии; уровень компетентности педагога в вопросах содержания, методов обучения и воспитания, изучения личности студента; знание методов научно-педагогического исследования и др.

● **Профессионально-технологические компетенции.** Включают знания об основных типах планирования, проектирования, прогнозирования учебной деятельности, современных технологиях обучения, умения и способность конструировать и реализовывать различные виды образовательной деятельности; владение образовательными технологиями, методами и приемами обучения.

● **Психологические компетенции.** Психологические компетенции – это владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу. Педагог должен знать возрастную психологию, психологию общения. Он должен уметь

выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние студентов, соблюдать меру эмоциональных проявлений [2].

● **Коммуникативные компетенции.** Под коммуникативной компетенцией подразумевается такая организация педагогического взаимодействия, при которой создаётся общность участников образовательного процесса при сохранении индивидуальности каждого из них, формируется психологическая готовность к сотрудничеству, обеспечивается достижение ожидаемых результатов. Некоторые составляющие коммуникативной компетенции:

- ценностное самоотношение педагогов;
- умение работать в группе, команде. Умение находить выход из конфликтных ситуаций;
- культура общения, под которой подразумевается такая организация педагогического взаимодействия, при которой её участники испытывают состояние комфорта. В культуру общения важнейшим элементом входит такое психологическое качество личности, как эмпатия [2].

● **Профессионально-информационные компетенции.** Информационная культура педагога понимается как уровень знаний, умений, навыков, позволяющий оперативно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании.

● **Риторические компетенции.** Педагогическая риторика отличается от всех других видов профессиональных риторик пятью существенными признаками: красноречие педагога не является самоцелью, а всего лишь средством решения образовательных задач; не рассчитано на выступление перед массовой аудиторией, а реализует свои образовательные функции; выступление не носит публичный характер, а имеет дидактическую направленность; главными критериями эффективности педагогической риторики следует признать не столько красоту изложения образовательной информации, сколько уровень её усвоения аудиторией студентов [2].

● **Ценностно-смысловые компетенции** (инновационность, креативность). Знание законов творческой педагогической деятельности, умение конструировать инновационные формы обучения и воспитания, измерять их результативность, вносить необходимые коррективы, выступать с докладами, сообщениями, участвовать в обмене опытом и т.д.

● **Рефлексивно-педагогические компетенции**, связанные с умениями педагога критически оценивать процесс и результаты своей педагогической деятельности, вносить в неё необходимые коррективы.

● **Валеологические компетенции.** Педагог должен организовывать свою работу так, чтобы обучение не наносило ущерба здоровью студентов [3].

В Томском базовом медицинском колледже имеются все необходимые ресурсы (человеческие, интеллектуальные, материальные, информационные, временные) для совершенствования профессиональной компетентности педагогов.

● Томский базовый медицинский колледж – старейшее профессиональное образовательное учреждение. Более 130 лет ведёт подготовку медицинских работников среднего звена. Коллектив стабильный, творческий. Имеется богатый опыт по совершенствованию профессионализма педагогов. В 2009 году колледж принял участие в конкурсе отбора учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы (ИОП), и стал победителем.

● Информационные и материальные ресурсы Томского базового медицинского колледжа существенно пополнились за счёт реализации ИОП. Приобретены современные муляжи, фантомы. Пополнился фонд библиотеки, включая литературу по педагогике, методике обучения, психологии, которая необходима педагогам колледжа для самосовершенствования. Все учебные кабинеты, кабинеты доклинической практики оснащены современными компьютерами и интерактивными досками. Преподаватели в любое, удобное для них время, имеют выход в Интернет.

Библиографический список

1. Хасанова, И.Ф. Развитие компетентности педагогов внутри учебного заведения // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 12.
2. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск, 2004.
3. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М., 2005.
4. Андреева, В.А. Повышение профессионализма и квалификации руководящих и педагогических работников в структуре научно-методической работы среднего специального учебного заведения: учебно-методич. пособие / В.А. Андреева, Т.Г. Аргунова, И.П. Пастухова. – М., 2006.

● В колледже сложилась определённая система совершенствования профессиональной компетентности педагогов за счёт внутренних ресурсов колледжа, в которой задействованы научно-методическая служба, отделение последипломной подготовки, информационный отдел, цикловые методические комиссии и психологическая служба колледжа. Ведущая роль по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов принадлежит научно-методической службе.

● Колледж активно сотрудничает с другими образовательными учреждениями высшего и среднего профессионального образования, лечебно-профилактическими учреждениями по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов.

Используются разнообразные формы совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников колледжа:

Школа начинающего педагога. Основная цель – поддержка молодого педагога в период профессиональной адаптации к новым профессиональным условиям и обучение особенностям методики преподавания в колледже.

Совместная работа методической службы с отделением последипломной подготовки. Разработаны и пролицензированы четыре дополнительные образовательные программы: «Основы сестринского дела», «Подготовка пользователей персональных компьютеров», «Управление качеством СПО в условиях реализации ФГОС нового поколения», «Психолого-педагогические основы деятельности преподавателя дисциплин медицинского профиля СПО». Ведётся обучение педагогов по этим программам.

На наш взгляд, весьма перспективной формой роста профессионализма педагогов является проведение обучающих методических семинаров. Семинары включают: теоретическую часть, практическую часть. Организуется выставка литературы по теме семинара.

Участие преподавателей в работе временных творческих групп. Временная творческая группа – разновидность временного профессионального объединения педагогических работников, создаваемая для оперативного решения конкретных задач образовательного процесса колледжа. Работа в группе позволяет активизировать деятельность педагогических работников, мобилизовать их творческий потенциал.

Самообразование, самосовершенствование являются непрерывным, и, пожалуй, решающим компонентом системы повышения квалификации. Чтобы процесс самообразования был успешным, необходима мотивация педагога к учению, его внутренняя убежденность в необходимости получения новых знаний и умений, а также внешние факторы, стимулирующие процесс самообразования.

Аттестация преподавателей. Одним из важнейших средств оценки и развития профессионализма педагогических работников является аттестация педагогов.

Изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта в колледже является традиционным направлением методической работы. Одной из форм распространения передового педагогического опыта является проведение *открытых занятий* [4].

Научно-исследовательская работа педагогов способствуют росту профессионального мастерства педагогов, помогает педагогам раскрыть свой творческий потенциал, почувствовать себя в роли исследователя. В нашем колледже это работа аспирантов и соискателей над кандидатскими диссертациями, участие педагогов в конференциях разных уровней. Используются в колледже и такие формы работы как *наставничество, курсы творческих работ преподавателей, «Преподаватель года», «Лучший кабинет» и др.*

Проведённые исследования подтверждают, что в образовательных учреждениях СПО имеются все необходимые ресурсы для совершенствования профессиональной компетентности педагогов. А это, в свою очередь, повышает качество обучения и обеспечивает инновационное развитие образовательного учреждения в целом.

Bibliography

1. Khasanova, I.F. Razvitie kompetentnosti pedagogov vnutri uchebnogo zavedeniya // Srednee professionalnoe obrazovanie. – 2010. – № 12.
2. Belkin, A.S. Kompetentnostj. Professionalizm. Masterstvo. – Chelyabinsk, 2004.
3. Mitina, L.M. Professionalnaya deyatel'nostj i zdorovje pedagoga: ucheb. posobie / L.M. Mitina, G.V. Mitin, O.A. Anisimova. – M., 2005.
4. Andreeva, V.A. Povichshenie professionalizma i kvalifikacii rukovodyatshikh i pedagogicheskikh rabotnikov v strukture nauchno-metodicheskoy raboty srednego special'nogo uchebnogo zavedeniya: uchebno-metodich. posobie / V.A. Andreeva, T.G. Argunova, I.P. Pastukhova. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 378

Primerov D.A., Bolshakova Z.M. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE BUILDING OF EVALUATION COMPETENCE FORMATION SYSTEM IN FUTURE TEACHERS' EDUCATION. The article describes four scientific approaches to the building of evaluation competence formation system in future teachers' education. They are: competence, activity, system and process approaches. Each of them can be researched separately but all together they form the mainstream of the evaluation competence formation system. The author analyses here foreign and national researches in the fields of these four conditions.

Key words: competence, activity, system, process approach, scientific approaches, evaluation competence, formation system, motivation, heuristic methods, values and morality.

Д.А. Примеров, ФГБОУ ВПО «Челябинский гос. педагогический университет», г. Челябинск;
З.М. Большакова, ФГБОУ ВПО «Челябинский гос. педагогический университет», г. Челябинск,
 E-mail: to_dima@mail.ru

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье описываются четыре научных подхода к формированию профессиональной компетентности учителей: системный, деятельностный, компетентностный, процессный. Каждый из них может быть исследован отдельно, но все вместе они формируют господствующую тенденцию системы формирования оценочной компетентности. Автор анализирует в работе иностранные и национальные исследования в указанных областях.

Ключевые слова: компетенция, деятельность, система, процессный подход, научные подходы, оценочная компетентность, система формирования, побуждение, эвристические методы, ценности и этика.

Общество требует от современного учителя высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, гражданской позиции, заинтересованности педагога в развитии творческого потенциала своих учащихся, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности. В связи с этим одной из основных задач наряду с формированием гармонически развитой личности, является задача формирования профессионально компетентного специалиста, способного объективно и качественно оценить знания, умения, навыки учащихся. Данная задача реализуема только в том случае, когда образование становится личностно значимой деятельностью студента, в условиях **компетентного подхода**.

В принятом в России документе «Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования» [1] компетентностный подход выступает как одно из оснований обновления образования. В официальных документах, материалах и статьях, посвященных болонскому процессу [2; 3], компетентностный подход чаще всего трактуется как метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования (система обеспечения качества). Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана.

Компетентностный подход, применительно к формированию оценочной компетенции студентов педагогического вуза, предусматривает решение задач, связанных с поэтапным формированием оценочной компетенции; формирование опыта в оценочной деятельности, использовании технологий и комплексов оценивания; формирование профессионально значимых личностных качеств в оценивании результатов обучения. Компетентностный подход также предполагает не усвоение учащимися отдельных друг от друга знаний, умений, навыков оценочной деятельности, способностей и готовности к оцениванию результатов обучения, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-другому определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании [4].

По мнению В.И. Байденко, одним из важнейших вопросов на сегодняшний день является воздействие компетентностного подхода на формирование новой оценочной культуры, которая предполагает переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций. Этому обстоятельству также серьезное внимание уделила группа исследователей, выполнивших проект «Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе компетентностной модели выпускника и разработка инновационной технологии их проектирования» (К.Е. Аббакумов, А.М. Коточигов, Н.Н. Кузьмин, О.Ю. Маркова, Д.В. Пузанков, А.А. Шехонин и др.). Они отметили, что завтрашний день потребует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, приобретенных навыков, способностей и компетенций [5]. Подобного мнения придерживаются и многие западные исследователи: результаты обучения и компетенции очень важны для выработки новых подходов к оцениванию и обеспечению качества. При компетентностном подходе результаты обучения и компетенции находятся в центре деятельности по реформированию образования [2, с. 8].

Оценочная компетенция в нашем понимании – это интегративное качество личности, включающее в себя знания, умения, опыт оценочной деятельности, сформированную мотивацию к данному виду деятельности, владение ее структурой и воспитанным отношением к ее процессу и результату. Оценочная компетенция – одна из профессиональных компетенций, компонентный состав которой включает в себя знания, умения, владения, опыт оценочной деятельности и характеризующаяся готовностью и способностью выполнять данную деятельность с помощью инструментов оценивания, разрабатывать новые технологии оценивания, а также способностью к самооценке.

Оценочная компетенция представляется нами как новое качество оценочной деятельности, которое понимается намного шире и глубже оценочной деятельности. Но все же основным элементом оценочной компетенции остается оценочная деятельность, в то же время процесс формирования оценочной компетенции сам по себе представляет собой деятельность, а значит, рассмотрим оценочную компетенцию с позиций деятельностного подхода.

Деятельностный подход позволяет определить базисные содержательные и методологические основания образования.

Деятельностный подход, по А.В. Сытниковой, также позволяет осуществить поэтапное формирование умений, опыта по оцениванию результатов профессионального образования в процессе выполнения учебно-профессиональной, научно-исследовательской, образовательно-проектировочной, организационно-технологической видов деятельности [6]. В рамках формирования оценочной компетенции студентов деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью студента в контексте его будущей оценочной деятельности – профессиональной направленности интересов, понимания смысла оценочной деятельности, значимости процессов информатизации и компьютеризации для оценки учебной деятельности, а также необходимости профессионального становления будущего учителя.

Учитель в своей профессиональной деятельности должен обладать определенным набором оценочных знаний, умений, навыков, готовностей, способностей, в том числе: использовать широкий спектр средств оценивания, мониторинга и фиксации результатов; оценивать текущий уровень учащегося с тем, чтобы поставить перед ним задачи, содержащие вызов; давать своевременный, точный и конструктивный отчет о результатах деятельности учащегося, фиксируя внимание на его прогрессе и проблемных зонах; поддерживать учащихся, организовывать их рефлексию по поводу своего обучения и помогать им формулировать их текущие образовательные потребности; оценивать ход образовательного процесса; оценивать адекватность выбранных методов оценивания с точки зрения влияния на образовательный процесс; оценивать собственные способности и необходимость саморазвития; реагировать на изменившиеся внешние условия и своевременно координировать действия обучаемых и собственную деятельность.

Кроме того, формирование у студентов оценочной компетенции предполагает формирование и понимание ими оценочной деятельности не только как способа профессиональной деятельности, но и как элемента любой деятельности. Таким образом, выделим основной принцип использования деятельностного подхода в формировании оценочной компетенции студентов педагогического вуза: понимание студентами присутствия оценочной деятельности в любой деятельности человека, а не только как элемента профессионально-педагогической деятельности. Оценивание как форма деятельности субъекта – важнейший компонент не только профессионально-педагогической подготовки, но и бытовой сферы деятельности человека. Оценочные умения необходимы ему в любой жизненной ситуации.

Компетентностный и деятельностный подходы обеспечивают рассмотрение исследуемой проблемы в соответствии с компонентным составом оценочной компетенции и целостным содержанием оценочной деятельности, позволяя осуществить формирование знаний, умений, способов деятельности, готовностей, способностей по оцениванию результатов обучения в процессе выполнения учебно-профессиональной, научно-исследовательской, образовательно-проектировочной, организационно-технологической видов деятельности. Но компетентностный и деятельностный подходы не позволяют представить формирование оценочной компетенции комплексно, во взаимосвязи компонентов. Формирование оценочной компетенции студентов должно происходить системно, поэтапно, в системе целей, задач, методов, форм обучения, педагогических условий формирования оценочной компетенции. Поэтому компетентностного и деятельностного подходы будет недостаточно для раскрытия сущности системы и составляющих ее подсистем. Обратимся в данном случае к **системному подходу**.

Системный подход позволяет представить формирование оценочной компетенции комплексно, во взаимосвязи компонентов. Формирование оценочной компетенции студентов должно происходить системно, поэтапно, в системе целей, задач, методов, форм обучения, педагогических условий формирования оценочной компетенции. Системный подход в развитии оценочной компетенции студентов позволяет преподавателям и самим студентам систематично и целенаправленно планировать свою мыслительную и практическую деятельность, выбирать методы, формы, способы познания и управления системными явлениями и процессами в области оценочной деятельности в новых условиях. Системный подход дает возможность представить систему формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза через совокупность подсистем, включающих в себя цели, содержание, деятельность по формированию оценочной компетенции, анализ и корректировку результатов формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза.

Совокупность системного, деятельностного и компетентностного подходов дает нам возможность представить систему

формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза через совокупность методологического, целевого, организационно-содержательного, диагностико-результативного и функционального компонентов. Сама же деятельность по формированию оценочной компетенции студентов педагогического вуза представляет собой процесс, в котором систематизированное педагогическое опосредованное взаимодействие преподавателя со студентом с целью выработки у последнего количественных и качественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять оценочную деятельность, включено в общий образовательный процесс высшего учебного заведения. Поэтому системного, деятельностного и компетентностного подходы недостаточно для обоснования теоретико-методологических положений формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза. В этом случае обратимся к **процессному подходу**, который лежит в основе менеджмента качества. Процессный подход принят при разработке системы менеджмента качества с целью повышения удовлетворенности потребителей путем выполнения их требований и означает взаимосвязь отдельных образовательных процессов в рамках их системы, а также их комбинацию и взаимодействие. В его основе лежит выделение в деятельности организации ведущего и вспомогательных процессов и обеспечение управления этими процессами как взаимосвязанными, но иерархически подчиненными. Так, если в государственном управлении в основе лежат процессы создания законодательной базы и процесс контролирования исполнения законов, в образовании ведущим является педагогический процесс. По А.Г. Гогоберидзе [7], педагогический процесс – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение поставленных целей образования, воспитания, обучения. В рамках данного подхода существует так называемый процессный принцип достижения качества. Это рассмотрение действий по достижению цели как непрерывного технологического процесса, в котором участвует множество людей – работников, каждый из которых вносит в изделие свой трудовой вклад, и общий результат работы зависит от вклада всех участников без исключения. То есть можно сказать, что ошибка в работе даже одного участника процесса может серьезно сказаться на общем результате всего процесса и свести на нет усилия всех остальных участников [8].

В теории менеджмента качества существует так называемый цикл Деминга-Шухарта «Plan-Do-Check-Act» (PDCA). Это «планирование – осуществление – проверка – действие». Использование этого цикла позволяет на практике реализовать непрерывное улучшение процессов, направленное на повышение эффективности работы организации.

P: (PLAN) Определение целей и задач. Определение способов (путей стратегий) достижения целей. План мероприятий. Обучение и подготовка кадров.

D: (DO) Выполнение работ

C: (CHECK) Проверка результатов выполнения работ.

A: (ACTION) Осуществление соответствующих управляющих воздействий. Исправление.

Deming Cycle (PDCA)(PDSA) Dr. W. Edwards Deming

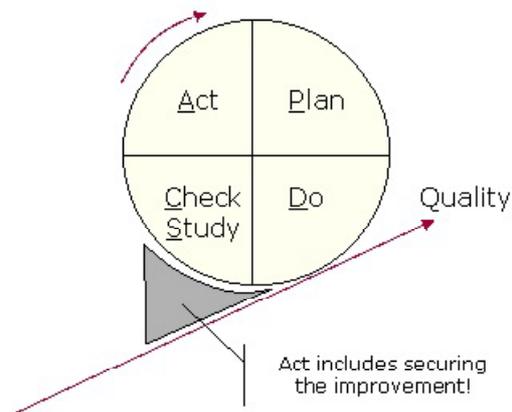


Рис. 1. Цикл Деминга

Заметим, что данный цикл соотносится с основными этапами педагогического процесса, выделенными Ю.К. Бабанским, И.П. Подласым: подготовительный, основной, заключительный. Разница лишь в том, что на заключительном этапе педагогического процесса осуществляется как проверка результатов педагогической деятельности, так и «действие», то есть коррекция действий педагога, используемых им методов и средств обучения и воспитания. Таким образом, если вместо 3 этапов педпроцесса выделить 4: планирования, осуществления, анализа, корректировки, то процессный подход легко можно воплотить в образовательном процессе с целью формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что ориентация нового стандарта на компетентностный подход, внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс, а, следовательно, потребность учебных заведений в компетентных специалистах, способных грамотно построить свою оценочную деятельность, становится важнейшим условием формиро-

вания оценочной компетенции студентов педагогического вуза. Использование четырех названных подходов (системный, деятельностный, компетентностный, процессный) определяется совокупностью принципов, которые характеризуют каждый отдельный подход, а их использование совместно позволяет разрешить проблему определения теоретико-методологического основания формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза. Оценочная компетенция подразумевает наличие соответствующих ценностных ориентиров у будущего специалиста, знакомство с методиками самооценки, самоанализа, самоконтроля, стремления к постоянному профессиональному самосовершенствованию (самообразование, самовоспитание, саморазвитие). Оценочная компетенция предполагает умение адекватно оценивать свою профессиональную компетентность, умение контролировать, критически анализировать результаты работы с учащимися, умение определить пути профессионального самосовершенствования, самовоспитания.

Библиографический список

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001
2. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации // Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации. – М., 2005.
3. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М., 2006.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. проф. Козырева В.А. и проф. Радионовой Н.Ф. – СПб., 2004.
5. Отчет по проекту «Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе компетентностной модели выпускника и разработка информационной технологии их проектирования» / науч. рук. проф. Кузьмин Н.Н. – СПб., 2005.
6. Сытникова, А.В. Формирование компетентности студентов вуза по оцениванию качества профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010.
7. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М., 2005.
8. Аскаров, Е.С. Управление качеством. – Алматы, 2007.

Bibliography

1. Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshchego obrazovaniya: materialih dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obshchego obrazovaniya. – M., 2001
2. O realizatsii polozheniy Bolonskoj deklaratsii v sisteme viysshego professionaljnogo obrazovaniya Rossijskoj Federatsii // Oficialjnihe dokumentih Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii. – M., 2005.
3. Bayjdenko, V.I. Vihyavlenie sostava kompetencij vihpusknikov vuzov kak neobkhodimihy ehtap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: metodicheskoe posobie. – M., 2006.
4. Kompetentnostnihy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii / pod red. prof. Kozihreva V.A. i prof. Radionovoy N.F. – SPb., 2004.
5. Otchet po proektu «Sovershenstvovanie strukturih GOS VPO na osnove kompetentnostnoj modeli vihpusknika i razrabotka informacionnoj tekhnologii ikh proektirovaniya» / nauch. ruk. prof. Kuzjmin N.N. – SPb., 2005.
6. Sihtnikova, A.V. Formirovanie kompetentnosti studentov vuza po ocenivaniyu kachestva professionaljnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2010.
7. Gogoberidze, A.G. Teoriya i metodika muzihkajlnogo vospitaniya detej doshkoljnogo vozrasta: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ucheb. zavedeniy / A.G. Gogoberidze, V.A. Derkunskaaya. – M., 2005.
8. Askarov, E.S. Upravlenie kachestvom. – Almatih, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.05.12

УДК.378.013

Butyrin V.N. COMPLEX OF ORGANISING AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MODERN ENGINEERS TRAINING ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH. The complex of pedagogical conditions necessary for the organization of the educational process at the technical university while training students for future professional activity on the basis of competence approach is revealed in the work. Author's model of realization of these conditions within educational process is suggested.

Key words: professional training, module structure of educational programmes, synthesis revision, inter-subjects and inter-cycles connections, individual actualization of knowledge, manifold model, horizontal and vertical connections.

В.Н. Бутырин, доц. каф. прикладной механики Северо-Восточного гос. университета, г. Магадан, E-mail: butyrin.vladimir@rambler.ru

КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В работе раскрыта совокупность педагогических условий, необходимых для организации учебного процесса в техническом вузе при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода и предложена авторская модель реализации этих условий в учебном процессе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, модульное построение учебных программ, синтезирующее повторение, межпредметные и межцикловые взаимосвязи, индивидуальная актуализация знаний, разветвленная модель, горизонтальные и вертикальные связи.

В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества. Уровень образованности населения, развитость образовательной и научной инфраструктуры становится непременным условием становления и развития общества и экономики, ведущими ресурсами которых выступают новое знание, инновационная деятельность, новые технологии производства.

В процессе технического развития индустриальной цивилизации, в системе антропоцентризма главной задачей в образовании было разностороннее развитие личности, приобретение ей знаний, умений и навыков (ЗУНов), то есть, фактически стояла задача получения личностью глубоких знаний об окружающем мире – «знаний о ...». В условиях кризиса индустриальной цивилизации повышается роль личности, активизируются процессы гуманизации общества как гаранта его выживания в этих условиях. Ценностной доминантой в этих условиях выступают не только и не столько «знания о ...», а знания для практического решения возникающих производственных и социальных задач – «знания для ...».

Разработка педагогических условий подготовки инженеров в свете современных требований

Организация профессиональной подготовки специалиста на основе модульного принципа ее предметного содержания

Особенностью инновационной подготовки инженеров является ее выход через модульные образовательные программы на банк учебных элементов, который обеспечивает ее открытость и развитие и позволяет повысить эффективность подготовки, стимулировать самостоятельность обучающихся. Обучение, организованное таким образом, дает возможность учитывать современные потребности рынка труда и отдельной личности.

«Сердцевинной» любой системы обучения являются образовательные программы, которые разрабатываются как многоцелевые комплексы. В основу обучения должна быть положена функциональная модель деятельности специалиста, в которой главный недостаток предметного подхода – дробление обучения на множество трудно связываемых между собой предметов обучения – сведен к минимуму.

Это достигается на основе **модульного принципа обучения**. Он базируется на всемерной реализации в учебной практике системы инвариантов. Модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала формируется на базе двух или более тем и разделов различных дисциплин. Целью его создания является обеспечение организационного и содержательного единства междисциплинарной учебной подготовки специалистов на различных этапах. При этом все обучение можно представить в виде иерархической структуры модулей и блоков. Блок – это совокупность модулей по уровню интеллектуализации инженерной деятельности.

Степень завершенности модуля уточняют общинженерные и специальные кафедры. Разрабатывается определенная иерархия модулей, где предшествующие модули могут входить целиком или частично в последующие. При компетентностном подходе при подготовке инженеров учебные дисциплины и даже отдельные разделы и темы в них рассматриваются как часть определенных ступеней иерархии профессиональной подготовки, каждая из которых может содержать ряд междисциплинарных модулей, носящих индивидуальный характер с точки зрения учебно-научного знания по специальности и объединенных единым требованием к уровню сформированного результата подготовки. Модули общенаучной подготовки при этом объединяются по признаку формирования первого уровня интеллектуализации инженерной деятельности – владения навыками анализа и синтеза; модули общинженерной подготовки – алгоритмического или интеллектуально-моторного уровня; модули специальной подготовки – творческого, интеллектуального уровня. В модуль могут входить темы и разделы как предшествующих так и последующих дисциплин. Формирование подмодулей, включающих пройденные разделы и дисциплины, заканчивается решением типовых комплексных задач, которые составляются преподавателями завершающего модуля.

В Северо-Восточном Государственном Университете в городе Магадане (СВГУ) модульный принцип обучения внедрен с 2008 – 2009 учебного года на всех факультетах, по всем направлениям и специальностям. Согласно этого принципа, профессорско-преподавательским составом нашего вуза разработаны и внедрены в учебный процесс учебные программы по всем дисциплинам и направлениям подготовки специалистов.

Организация системы синтезирующего повторения при подготовке будущих специалистов

Переход студентов от одной ступени обучения к другой должен сопровождаться повышением уровня системности приобретаемых знаний. На низшем уровне элементами интегрируемых знаний являются межпредметные связи. На следующих уровнях знания отдельных тем, разделов, курсов должны формироваться в элементы-комплексы. Межпредметные связи, являясь структурными элементами, порождают проблему переноса знаний. Она является одной из главных и, одновременно, одной из сложных в практике обучения.

Переход от одной дисциплины к другой должен сопровождаться введением переходной единицы изучаемой темы, так называемого блока синтезирующего повторения [1]. Задача такого блока должна заключаться в извлечении известных знаний одной дисциплины и встраивании их в структуру той дисциплины, которая изучается в настоящее время. Поскольку межпредметные взаимосвязи представляют многофункциональное явление в педагогике, то содержание и структура такого блока должны учитывать:

- 1) психологический механизм действия связей,
- 2) системообразующий фактор блока синтезирующего повторения.
- 3) дидактические особенности взаимодействия системы «преподаватель – процесс обучения – студент».

Использование блока синтезирующего повторения преследует цель изменить характер познавательной деятельности соответственно целям изучаемых дисциплин. Для общетехнических дисциплин такое изменение связано, во-первых, с овладением методами решения задач различных типов, а во-вторых, с умением выбрать оптимальный метод решения, соответствующий условию конкретной задачи. Эти умения входят в состав квалификационных характеристик профессиональной деятельности инженера, а следовательно, их формирование является необходимым условием в учебной деятельности студентов.

Блок синтезирующего повторения позволяет на стадии изучения дисциплин направления перейти от парадигмы «знание о ...» как системы методов, которой свойственно познание окружающего мира посредством изучения явлений, процессов и закономерностей, связанных с ними к парадигме «знание для ...», характеризующейся системой методов обучения профессиональным навыкам. Целесообразно вводить блоки в начало тем модулей курса изучаемой дисциплины, где производится сравнительный анализ понятий, теорем, принципов фундаментальных и общетехнических, фундаментальных и специальных, общетехнических и специальных дисциплин. Эффективность и место использования блока синтезирующего повторения зависит от условий и требований, предъявляемых к нему как дидактическому средству и одному из организационно-педагогических условий подготовки современных специалистов.

Качественно новый уровень межпредметных взаимосвязей, выявленных при модульном принципе организации обучения – важное условие для достижения нового качества образования

Структурная взаимосвязь, основанная на принципе преемственности и непрерывности образования, представляет общую архитектурную идею образования. Реализация этой идеи в конкретном учебном процессе невозможна без интеграции содержания образования. По мнению И.П. Яковлева «интеграционные процессы в учебной деятельности связаны с переходом к подготовке специалистов широкого профиля, основанной на синтезе и универсализации знаний и умений, новых формах и методах обучения» [2, с. 4]. Для организации такой деятельности необходима интеграция содержания учебных дисциплин, осуществляемая через процесс обучения. Связующим звеном в этом случае являются межпредметные связи, поскольку они «отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами» [3, с. 562]. М.Н. Берулава полагает, что на современном этапе развития педагогической науки не достаточно для интеграции учебных дисциплин использовать только межпредметные взаимосвязи, а необходимо осуществлять «поиск возможностей более высоких уровней системности содержания образования...» [4, с. 5]. Развивая эту тему, он предлагает три уровня реализации интеграции содержания образования. Рассматривая уровни по восходящей линии, их можно представить следующим образом:

- 1) уровень межпредметных связей, источником которого выступают общие структурные элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в направлении любых предметов;

2) уровень дидактического синтеза, предполагающий интеграцию форм учебных занятий;

3) уровень целостности, для которого характерна полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках образования нового целостного предмета и решение всех дидактических задач интегрируемых курсов [4].

Модульный принцип обучения и использование блока синтезирующего повторения позволили раскрыть качественно новые межпредметные взаимосвязи, соответствующие вышеречисленным уровням системности содержания образования.

Межпредметные взаимосвязи, рожденные велением времени, еще не стали обычной практикой в учебной работе технических вузов. В настоящее время во многих вузах функционируют традиционные формы обучения, где господствует предмет-

ный подход в процессе обучения. Государственный образовательный стандарт в качестве одной из основных целей высшей школы определяет формирование готовности студентов к решению задач профессиональной деятельности [5]. Но, как показывает опыт, даже у выпускников с высокой академической успеваемостью эта готовность появляется после нескольких лет практической работы. Объективно достаточные знания специалисты затрудняются перенести на решение производственных задач. Таким образом, мы имеем дело с противоречием, возникающим между фактическим знанием и неумением его использовать в производственной деятельности. Это противоречие порождает проблему переноса знаний. По словам В.И. Загвязинского, «источником проблемы являются узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике» [6, с. 71].



Рис. 1. Модель реализации комплекса организационно-педагогических условий подготовки инженеров

Раскрытие качественно новых межпредметных взаимосвязей позволит, еще на этапе обучения их в вузе, сформировать у студентов и специалистов **«открытую» систему знаний**, способную в дальнейшем применять ее в производственной и практической деятельности. Такая система, являясь систематизированной и глубоко структурированной, позволит качественно решать не только производственные, но и социальные вопросы.

Методическое обеспечение учебного процесса – важное условие в индивидуальной актуализации знаний при подготовке инженеров

Особую роль в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов играют учебно-методические пособия и указания, где наряду с теоретическими сведениями по учебной дисциплине содержатся материалы по методике их самостоятельного изучения, практического освоения учебной дисциплины, поясняющие характер действий и их порядок при выполнении студентами конкретной учебной задачи. Так, на кафедре прикладной механики политехнического института СВГУ в помощь изучению дисциплин направления «Сопротивление материалов» и «Прикладная механика» математического и естественнонаучного цикла дисциплин [7; 8], студентам специальности «Открытые горные работы» были разработаны и внедрены в учебный процесс учебно-методические указания по выполнению расчетно-графических работ.

Эти учебно-методические указания содержат:

- ▼ учебные программы по данным дисциплинам, разработанные по государственным образовательным стандартам по этим дисциплинам для специальности ОГР;

- ▼ список основной и дополнительной литературы по дисциплинам, рекомендуемой при их изучении и имеющейся в наличии в библиотеке вуза или региона;

- ▼ задания на расчетно-графические работы (РГР), состоящие из пяти задач по «Сопротивлению материалов», и одной задачи по «Прикладной механике», разработанные по типовым заданиям на расчетно-графические работы, рекомендованные Министерством образования и науки РФ;

- ▼ методику выбора конкретной задачи из предложенных в задании, согласно индивидуальному шифру студента;

- ▼ рекомендации по оформлению, порядку сдачи и защиты РГР;

- ▼ порядок действий и характер выполнения конкретной задачи.

Они основаны на использовании:

- ▼ ранее изученных предметов, отдельных тем и модулей предметов;

- ▼ теоретических основ изученных тем модулей текущего предмета.

И направлены на:

- ▼ формирование мотивов к самостоятельной работе и методическую помощь при решении данной, конкретной, практической, прикладной задачи;

- ▼ повышения качества образования в целом и компетенций, соответствующих выше рассмотренной модели современного специалиста.

Самостоятельная и исследовательская работы студентов являются неотъемлемой составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также определение объема этих работ в учебных планах. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получение новой информации, а его предшествующие знания должны являться качественным инструментарием для выбора оптимальных путей решения проблемной ситуации. Именно в самостоятельной и исследовательской работах студента в полной мере проявляется превращение «знания о...» в «знания для...».

Модель реализации комплекса организационно-педагогических условий подготовки будущих специалистов

В соответствии с задачами исследования и на основе концептуальных положений и принципов проектирования, соблюдения целостности содержания образования и процесса обучения, выявления специфических особенностей образовательного пространства нами разработана модель подготовки студентов технического вуза к профессиональной деятельности. Так как качество подготовки будущих специалистов наиболее глубоко проявляется в компетентностном подходе в изучении отраслевых наук с их межпредметными и межцикловыми взаимосвязями, мы предлагаем разветвленную модель реализации комплекса выше описанных организационно-педагогических условий подготовки инженеров (см. рис. 1).

В модели показаны **горизонтальные взаимосвязи** между предметами одного цикла дисциплин – общеуниверситетскими дисциплинами (ОУД), циклом дисциплин направления на специальность (ДН) и циклом специальных дисциплин (СД), а также **вертикальные взаимосвязи** между модулями и отдельными темами модулей дисциплин различных циклов. Это качественно новый уровень межцикловых межпредметных связей, возникший на основе модульного принципа обучения и связанных с этим учебных программ, построенных по модульному принципу, являющихся составной частью учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД).

Педагогический эксперимент показал целесообразность и эффективность внедрения в учебный процесс выявленной совокупности педагогических условий подготовки студентов к профессиональной деятельности, при которых будущий специалист приобретает элементы профессиональных компетенций. Их эффективность выражается уровнем сформированности умений применять ранее полученные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач, являющиеся компонентами (элементами-комплексами) ключевых компетенций – межкультурных и межотраслевых знаний, умений и способностей, необходимых для адаптации и продуктивной деятельности специалистов в различных профессиональных сообществах.

Библиографический список

1. Бурилова, С.Ю. Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: дис. ...канд. пед. – Новосибирск, 2001.
2. Яковлев, И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л., 1980.
3. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1.
4. Берулава, М.Н. Интеграционные процессы в образовании // Интеграция процесса образования в педагогическом вузе. – Бийск, 1994.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: направление подготовки дипломированного специалиста 090500 – открытые горные работы. – М., 2000.
6. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
7. Бутырин, В.Н. Сопротивление материалов: учебно-методические указания. – Магадан, 2004.
8. Бутырин, В.Н. Прикладная механика: учебно-методические указания. – Магадан, 2005.

Bibliography

1. Burilova, S.Yu. Mezhpredmetnaya integraciya v uchebnom processe tehničeskogo vuza: dis. ...kand. ped. – Novosibirsk, 2001.
2. Yakovlev, I.P. Integracionnihe processih v višsshej škole. – L., 1980.
3. Rossijskaya pedagogičeskaya ehnciklopediya. – M., 1993. – T. 1.
4. Berulava, M.N. Integracionnihe processih v obrazovanii // Integraciya processa obrazovaniya v pedagogičeskom vuze. – Biijsk, 1994.
5. Gosudarstvennij obrazovatel'nij standart višsshego professional'nogo obrazovaniya: napravlenie podgotovki diplomirovannogo specialista 090500 – otrkriitne gornie robotih. – M., 2000.
6. Zagvyazinskij, V.I. Metodologiya i metodika didaktičeskogo issledovaniya. – M., 1982.
7. Butihrin, V.N. Soprotivlenie materialov: uchebno-metodičeskie ukazaniya. – Magadan, 2004.
8. Butihrin, V.N. Prikladnaya mekhanika: uchebno-metodičeskie ukazaniya. – Magadan, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 81'373+378

Wang Dan. NATIONAL CULTURAL SPECIFICITY OF LEXICO-SEMANTIC GROUP NAMES OF CLOTHES IN THE FRAMEWORK OF LINGUISTIC-CULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR THE CHINESE STUDENTS. The article presents gaps and asymmetric appearance in the lexical-semantic group of clothes on the background of Chinese language (conceptual, lexical, semantic, associative gaps, as well as differences, stipulate background specific vocabulary), which must be considered in the framework of linguistic-cultural approach to teaching Russian as a foreign language for the Chinese students.

Key words: linguistic-cultural approach to teaching Russian as a foreign language, gaps, conceptual gaps, lexical gaps, the semantic gaps, associative gaps, associative-verbal field.

Ван Дань, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vandan82@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ОДЕЖДЫ В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены лакунарные и асимметричные явления в составе лексико-семантической группы наименований одежды на фоне китайского языка (понятийные, лексические, семантические, ассоциативные лакуны, а также различия, обусловленные фоновой спецификой лексики), которые необходимо учитывать в рамках лингвокультурологического подхода к обучению РКИ.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход к обучению РКИ, лакуны, понятийные лакуны, лексические лакуны, семантические лакуны, ассоциативные лакуны, ассоциативно-вербальное поле.

Поскольку лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам предполагает обучение языку в его неразрывной связи с национальной культурой, то одной из актуальных задач данного подхода становится изучение наименований одежды. Актуальность включения наименований одежды в содержание обучения РКИ на продвинутом этапе обусловлена тем, что одежда способна передавать обширную культурологическую информацию: социального, символического, этического, эстетического характера. Данная группа лексики является актуальным материалом для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, которая формируется на основе сопоставительного подхода описанию фактов языка и культуры.

При описании лексики в целях обучения русскому языку как иностранному необходимо использовать наиболее целесообразные способы ее организации. Наиболее часто в обучении РКИ используется парадигматическая группировка слов, отражающая ономастологический подход к лексике, т.е. лексико-семантической группы наименований одежды в современном русском языке, были использованы материалы различных словарей русского языка, в результате чего было определено, что в ядро учебной лексико-семантической группы составляет около 80 наименований одежды, к которым относятся: наиболее употребительные лексемы; стилистически немаркированные наименования одежды; новые наименования одежды (зафиксированные толковыми словарями новых слов). Данные наименования одежды составляют «лакунизированную» зону для китайских студентов, изучающих русский язык.

Несмотря на безусловную универсальность категорий человеческого мышления и на общность человеческого опыта «различные народы обладают специфическим видением мира и поэтому по-разному отражают в своих языках окружающую их действительность» [1, с. 50]. Расхождения, несовпадения в языках и культурах фиксируются на различных уровнях и описываются различными авторами в различных терминах. Для обозначения асимметричных явлений в языках и культурах используется целый ряд терминов и понятий: безэквивалентная лексика, анти-слова, этноэидемы, темные места и др.

Для упорядочения терминологии при рассмотрении расхождений и в языках, и в культурах на основе единого методологического подхода был предложен термин «лакуна» (*lacuna lat.* – пробел), «фиксирующий национально-культурную специфику сопоставляемых / контактирующих языков и/или культур». В самом общем понимании лакуна – это несовпадение, возникающее при сопоставлении понятийных, языковых, эмоциональных и других категорий двух/нескольких лингвокультурных общностей [1, с. 51]. Ее основные признаки: непонятность, непривычность, незнакомость, неточность/ ошибочность.

Среди слов, входящих в лексико-семантические группы наименований одежды в русском и китайском языках, можно отме-

тить немало единиц, свидетельствующих о неповторимости этнических культур. Следует отметить, что определенная часть лексики, входящая в рассматриваемую лексико-семантическую группу, имеет эквиваленты в китайском языке (ср., например, такие лексемы как футболка, передник, безрукавка, брюки, шарф, перчатки, бриджи, пеньюар, рубашка, платок, дубленка, костюм, покроя, обуви др.).

Значительную группу асимметричных явлений в лексико-семантической группе наименований одежды составляет так называемая *безэквивалентная лексика*, обозначающая понятия, отсутствующие в китайском языке. Это такие наименования как *рукавицы, сарафан, толстовка, варежки, фуражка, лапти* и др. Самое большое число безэквивалентных наименований отмечено в наименованиях традиционной русской одежды.

В китайском языке также зафиксированы безэквивалентные наименования одежды на фоне русского языка, например: *ци пао* – 旗袍 (в начале 20 века, китайское традиционное женское платье), *джун шань джуан* – 中山装 (название этой одежды восходит к имени Сунь Джуншань – известного китайского революционера, который внес значительные изменения и в сферу моды. Он объединил в одном костюме особенности западной и китайской одежды и впервые сам надел его. После этого почти все мужчины стали носить такую одежду); *ду доу* – 肚兜 (предмет женской одежды, появившийся во время династии Цин, который представляет собой фартук с различными вышивками); *гуа пи мао* – 瓜皮帽 (мужской головной убор, появившийся во время династии Цин, который разделен на шесть частей, что напоминает половину арбуза и символизирует единство мира); *тан джуан* – 唐装 (предмет одежды, который появился во время династии Тан); *ци фэнь ку* – 七分裤 (штаны, закрывающие колени); *бай джэ цунь* – 百褶裙 (плиссированная юбка особого покроя) и др. Если обратиться к терминологии «теории лакун», то перечисленные примеры демонстрируют нам присутствие в лексико-семантической группе наименований одежды *лакун понятийного характера*.

Наличие другого типа лакун, а именно *лексических лакун*, предполагающих отсутствие в языке слов для обозначения тех или иных понятий, в пределах данной лексико-семантической группы, можно проиллюстрировать рядом примеров. Так, например, русскому слову *платок* в китайском языке соответствует несколько слов, называющих различные виды платка (ср: *手帕 шоу па*, *头巾 тоу цинь*, *披肩 пи цянь*), однако лексеме *皮袄 (пи ао)* – соответствующую два отдельных наименований в русском языке (*шуба, дубленка*), а лексеме *雨衣 (юй и)* в русском языке соответствует несколько слов (ср: *плащ, дождевик, макинтош*); лексема *泳衣 (юун и)* в русском языке представлена соответствиями *купальник и плавки*; лексема *手套 (шоу тао)* в русском языке имеет соответствия: *перчатки, рукавицы (варежки)*.

Показательно, что в русском языке зафиксировано значительное количество синонимичных наименований одежды, например: *футболка – майка, передник – фартук, безрукавка –*

жилет, брюки – штаны, варежки – рукавицы, рубашка – сорочка, дубленка – тулуп и др., которые в китайском языке не дифференцируются.

Следует отметить, что в китайском языке наименования одежды женского и мужского рода отличаются тем, что перед существительным добавляется иероглиф, обозначающий мужской или женский род. Например, слову *рубашка* в китайском языке соответствует наименование 男士衬衣 (*нань ши чэнь и* – буквально «рубашка для мужчины»), русскому слову *блузка*, в китайском языке соответствует обозначение 女式衬衣 (*нюй ши чэнь и* – буквально «рубашка для женщины»).

В результате сопоставления наименований одежды в русском и китайском языках, представляется возможным заключить, что самую значительную часть рассматриваемой лексико-семантической группы составляют так называемые *фоновые наименования*, различающиеся содержащейся в них информацией энциклопедического характера о явлениях, обозначенных коррелирующими лексемами [2, с. 140-141]. К таким наименованиям относятся такие лексические единицы как *косоворотка, толстовка, тулуп, ряска, лапти, шушун, шуба*, и многие другие, в содержании которых аккумулированные знания как этнографического характера (об истории, традициях, быте русского народа), так и лингвокультурологического (ср. использование данных наименований в прецедентных текстах русской литературы).

В составе лексико-семантической группы наименований одежды зафиксированы и *семантические лакуны*, представляющие собой несовпадение семантических объемов корреспондирующих слов. Показательным в этом случае является родовое слово группы – лексема *одежда*. В русском языке слово *одежда* многозначно. В современных толковых словарях русского языка [3; 4; 5; 6] данная лексема имеет следующие значения: 1. *совокупность предметов, которыми покрывают, облекают тело*; 2. *покрытие проезжей части дороги (слец.)*. *Асфальтовая о.// уменьш.*; 3. *то, что человек одевается кроме шапки, рукавиц и обуви; покров, покрывало и покрывка для предметов*.

Следует отметить, что в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [3] у слова *одежда* помимо основного значения «*всл, чем человек одевается, платье, облачение (кроме шапки, рукавиц и обуви)*» указывается значение, которое не сохранилось в современных толковых словарях «*покров, покрывало, покрывка (например, одежда мебели, стен и т.д.)*».

В толковых словарях китайского языка [7; 8; 9] лексема «衣服» (и фу) имеет следующую семантический объем: 1. *то, во что одеваются; основная функция одежды: защищать человека от холода, сохранять теплоту. В современном обществе одежда как украшение показывает уровень жизни человека и его общественное положение*; 2. *фигура, тело, внешний вид человека (перенос.)*; 3. *Внешний покров; внешняя оболочка*.

Таким образом, в семантическом объеме лексем *одежда* и 衣服 (и фу) основным значением является «совокупность предметов, которые покрывают и облекают тело». Отличия состоят в том, что в китайском языке, лексема 衣服 (одежда) имеет особое переносное значение, обозначающее фигуру, тело, внешний вид человека, который указывает на положение человека в обществе.

Лексема *одежда* репрезентирует и другой тип лакун в русском и китайском языках – *ассоциативные лакуны*. По словам Ю.Н. Караулова, ассоциативный фон «являет язык в его предречевой готовности, обнажая сокровенный, скрытый от прямого наблюдения способ «держания» языка в памяти его носителей, открывая таинственную завесу над святой святых, над тем, как устроена языковая способность человека, человека говорящего и понимающего» [10, с. 191]. Лексема *одежда* зафиксирована в «Русском ассоциативном словаре» (РАС), под ред. Ю.Н. Караулова, где ей соответствует следующая словарная статья:

Одежда – красивая 7; модная 6; пальто, хорошая 4; легкая, рваная 3; грязная, зимняя, клевая, куртка, мокрая, новая, платье, плохая, рвань, старая, старинная, тряпки 2; балахон, балахло, беспечность, бумага, верхняя, вкуса, вчерашняя, выходящая, выходного дня, добротная, дорогая, износилась, классная, которая нравиться, крутая, лес, летняя, лицо человека, магазин, майка, мечта, модели, надежда, надоесть, на мне, носить, обувь, опрятная, полезно, по сезону, привилегия пузырь, вестя, роба, статуя, стильная, суха, теплая, тепло, тесная, тряпье, украшения, утро, фирма, человек, чистая, шелка, шкаф, шмотки 1; 102+67+2+49.

Таким образом, носители русского языка воспринимают одежду, прежде всего так, как она выглядит (*красивая, модно, стильная* и др.). При этом для русских людей важными являются качество одежды (*хорошая, плохая, добротная* и др.); связь одежды с сезоном (*зимняя, летняя, легкая* и др.); состояние одежды (*новая, старая, старинная* и др.); чистота одежды (*грязная, опрятная, чистая* и др.); различные виды одежды (*куртка, платье* и др.). Следует особенно отметить, что в сознании русских людей одежда связана с этикетом и вежливостью. Русские люди обращают внимание на стиль одежды, независимо от возраста и пола.

Наряду с анализом материалов РАС, для определения структуры ассоциативно-вербального поля *одежда* был проведен свободный ассоциативный эксперимент, целью которого было выявить особенности ассоциаций на данный стимул у носителей китайского языка, а также сопоставить ассоциативный фон к слову *одежда* у носителей русского и китайского языков.

Свободный ассоциативный эксперимент проводился на кафедре межкультурной коммуникации филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена в 2011 году. В эксперименте приняли участие 30 магистрантов и студентов из Китая, которым было предложено дать любые свободные ассоциации на стимул *одежда*.

В результате опроса были получены следующие ассоциации: *теплая 8; хлопок, шелковая, ткань 7; расход, тратить 6; дорогая, выгодная 5; модная, красивая, прекрасная 4; женщина, красotka 3; веяние, деньги, украшение 2; дизайнер, звезда, прогулка по магазинам, каникулы, прикрыть недостатки 1.*

Результаты проведенного опроса свидетельствуют об определенных различиях в отношении к одежде у носителей русского и китайского языков. Китайцы гораздо больше обращают внимания на функциональность одежды (*теплая, холодная, тонкая, толстая* и др.). Для китайцев в отличие от русских очень важным является материал, из которого сшита одежда (*шелковая, хлопчатая, ватная* и др.); цена одежды (*дорогая, дешёвая, выгодная* и др.) и т.д. Хотя в китайской философии есть мнение о том, что одежда многое говорит о человеке, о знании им этикета и т.п., с детства в человеке воспитывается убеждение, что одежда, внешность – это не главное, а главное – это духовный мир человека. Ещё Конфуций подчёркивал духовную значимость одежды для человека, т.е. он считал, что одежда тесно связана с его внутренним миром и нравственными характеристиками [11, с. 126]. В отличие от русских людей, китайцы придают большое значение возрасту человека при выборе одежды. Например, если человек в пожилом возрасте, то для него не типична яркая одежда. Кроме того, в Китае о том, как одеваются мужчины, заботятся только женщины.

Различия в содержании ассоциативно-вербального поля *одежда* в русском и китайском языках могут быть не только явными, зафиксированными словарями, но и имплицитными, невидимыми, находящимися в коннотативном и фоновом окружении лексемы, но содержащими важную информацию о специфике национального быта и менталитета.

Таким образом, в процессе обучения русскому языку китайских студентов необходимо учитывать национально-культурную специфику лексико-семантической группы наименований одежды в сопоставлении с китайским языком во всем многообразии ее лингвокультурологического содержания, обуславливающего наличие понятийных, лексических, семантических, ассоциативных и фоновых лакун, отражающих особенности этнических культур, а также особенности национального видения и познания окружающего мира.

Библиографический список

1. Томашева, И.В. Понятие «лакуна» в современной лингвистике. Эмотивная наука // Язык и эмоции. – Волгоград, 1995.
2. Васильева, Г.М. Национально-культурная специфика семантических неологизмов: лингвокультурологические основы описания. – СПб., 2011.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1955. – Т. II: И-О.
4. Евгеньева, А.П. Словарь русского языка. – М., 1982. – Т. 2.

5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 2007.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2003.
7. Фань, Минсянь Современный китайско-русский словарь. – Пекин, 2002.
8. <http://baike.baidu.com>
9. <http://www.hudong.com>
10. От стимула к реакции // Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов [и др.]. – М., 1994. – Т. 1.
11. Чжичунь, Ч. Китайская мода. – Пекин, 2009.

Bibliography

1. Tomasheva, I.V. Ponyatie «lakuna» v sovremennoy lingvistike. Ehmotivnaya nauka // Yazihk i ehmocii. – Volgograd, 1995.
2. Vasiljeva, G.M. Nacionaljno-kulturnaya specifika semanticheskikh neologizmov: lingvokuljturologicheskie osnovih opisaniya. – SPb., 2011.
3. Dalj, V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. – М., 1955. – Т. II: I-O.
4. Evgenjeva, A.P. Slovarj russkogo yazihka. – М., 1982. – Т. 2.
5. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka. – М., 2007.
6. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – М., 2003.
7. Fanj, Minsyanj Sovremennihyj kitajjsko-russkiyj slovarj. – Pekin, 2002.
8. <http://baike.baidu.com>
9. <http://www.hudong.com>
10. Ot stimula k reakcii // Russkiyj asociativnihyj slovarj / Yu.N. Karaulov [i dr.]. – М., 1994. – Т. 1.
11. Chzhichunij, Ch. Kitajjskaya moda. – Pekin, 2009.

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 371:351.851

Semkin B.V, Stalnaya M.I., Vedmankin A.V. **THE SCALING OF RESULTS OF TESTING OF THE STUDENTS. AN INFORMATION-ENTROPIC INTERVAL.** In the article the problems of assessment of the students' knowledge is described, developed a new universal method for scaling students on the basis of the information theory and probability theory, which was tested on the students of the Altai State Technical University under I.I. Polzunov and received a positive recommendations, is stated.

Key words: the uniform, entropy, the first central moment, information – entropic interval, the entropy score.

Б.В. Семкин, д-р физ.-мат. наук, проф.; **М.И. Стальная** канд. техн. наук, проф.; **А.В. Ведманкин**, аспирант Алтайского технического университета им. И. И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: wedmankin.a.w@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ЭНТРОПИЙНЫЙ МЕТОД ШКАЛИРОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

В статье рассмотрен новый метод шкалирования результатов тестирования учащихся при различных видах контроля, основанный на теории информации и энтропии. Приведен пример реализации разработанного метода на экспериментальных данных, полученных в АлтГТУ им. И. И. Ползунова.

Ключевые слова: квалиметрия; нормативно-ориентированный тест; первичный результат; первый центральный момент; информационно-энтропийный интервал.

Квалиметрия в 20 в. сделала большой скачок в своем развитии, благодаря нормативно-ориентированному контролю знаний, который стал нормой, в том числе, и в России. Нормативно-ориентированный тест позволяет ранжировать испытуемых по уровню знаний [1; 2]. Такой тест позволяет сравнивать учебные достижения испытуемых друг с другом. Целью нормативно-ориентированного теста является упорядочение испытуемых по уровню их подготовленности. В результате может оказаться, что все испытуемые, например, плохо справились с тестом " получили низкие индивидуальные баллы. Тем не менее, и в этом случае можно ранжировать испытуемых " кто-то получил низкий балл, а кто-то еще ниже. Кроме того, возможны случаи, когда какое-то задание не дифференцирует испытуемых, например, задание легкое и все успешно с ним справились. И наоборот, очень трудное задания и все с ним не справились. Если все испытуемые не ответили ни на одно задание, или верно ответили на все задания, то нормативно-ориентированный тест не работает, так как не позволяет достичь поставленной цели, и такой тест подлежит дальнейшей переработке [2]. Очень часто для шкалирования нормированного-ориентированного тестирования применяется метод Раша [3]. Однако данный метод не имеет строгой доказуемой аналитической процедуры, а основан на удачном интеллектуальном предположении. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно разработать новый, математически обоснованный метод шкалирования контроля знаний.

В процессе разработки метода авторами было выдвинуто предположение о закреплении положительной (хорошей) оценки по первому центральному моменту (математическому ожиданию) " распределению первичных результатов. Данное предположение в ходе многочисленных испытаний студентов АлтГТУ по ряду дисциплин было экспериментально доказано. После закрепления положительной оценки критериальное поле первичных результатов было условно разбито на 4 группы (рис. 1).

Из рис. 1 видно, что шкала линейно разбита на 4 участка, как уже отмечалось выше, с границами A_1, A_2, A_3, A_4, A_5 . Нетрудно заметить, что границы A_1, A_5 , являются крайними предельными границами и равны соответственно 0 и максимальному количеству первичных баллов (например, 40, 68, 100 т. д.). Граница A_3 является первым центральным моментом (M_{c1}) распределения результатов первичного балла, которая определяется по формуле

$$M_{c1} = \frac{k_1 \cdot n_1 + k_2 \cdot n_2 + \dots + k_i \cdot n_i}{n}, \quad (1)$$

где k_i - количество правильных ответов у каждого учащегося;

n_i - количество учащихся, имеющих одинаковое количество правильных ответов;

n - общее количество испытуемых.

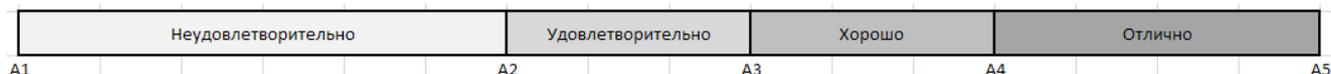


Рис. 1. Шкала первичных баллов

Для определения границ A_2, A_4 , необходимо воспользоваться формулой, которая выведена на основе теории информации и понятии энтропии [4,5], и выглядит следующим образом

$$\Delta = \frac{d \cdot n}{2 \cdot \sqrt[n]{n_1^{n_1} \cdot n_2^{n_2} \cdot \dots \cdot n_j^{n_j}}} = \frac{d \cdot n}{2 \cdot (n_1^{n_1} \cdot n_2^{n_2} \cdot \dots \cdot n_j^{n_j})^{\frac{1}{n}}}, \quad (2)$$

где Δ - информационно-энтропийный интервал (ИЭИ), определяющийся как сжатая количественная характеристика вероятностного распределения измеряемого первичного балла; $d(\text{const})$ - ширина интервала, в котором находится n , число человек, набравших одинаковое число правильных ответов.

То есть границы зон (A_2, A_4) определяются величиной информационно-энтропийного интервала, который в размере $\frac{\Delta}{2}$

откладывается симметрично в обе стороны от математического ожидания ($A_3 = M_{ц}$) распределения результатов тестирования. Все учащиеся, которые со своим результатом находятся на участке A_1, A_2 получают неудовлетворительные оценки, а участок A_2, A_3 включает в себе удовлетворительные оценки, соответственно, хорошие и отличные оценки будут у тех учащихся, у которых результат тестирования расположен на участках A_3, A_4 и A_4, A_5 .

На сегодняшний день большинство вузов России используют рейтинговую 100-балльную систему оценок знаний студентов. Не является исключением и Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, где в «Положении о вузе» успеваемость обучающихся (знания, умения и навыки) определяются на экзаменах оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» [6]. Оценка «неудовлетворительно» - это 0-24 балла, оценка «удовлетворительно» - 25-49 баллов, оценка «хорошо» - 50-74 балла, и, наконец, оценка «отлично» - 75-100 баллов.

Таким образом, разработанный информационно-энтропийный метод (ИЭМ) для 100-балльной рейтинговой системы АлтГТУ, возможно использовать для перевода первичных результатов на 100-балльную шкалу (рис. 2). Так как вторичный (преобразованный) балл определяется при помощи ИЭИ, то целесообразно такой балл называть энтропийным.

Из рис. 2 видно, что шкала первичных результатов проецируется на шкалу энтропийных (переведенных) баллов таким образом, что оценка, равная 50 баллам (B_3), присваивается первому центральному моменту распределения результатов (A_3), после чего оценку в 25 баллов (B_2) присваивают левой границе

энтропийного интервала (A_2), а оценку в 75 баллов (B_4) принимает правая граница (A_4) ИЭИ (рис. 2). При этом B_1, B_5 - значенные шкалы, равные 0 и 100 баллов.

Из рис. 2 видно, что на всех четырех участках (0-25, 25-50, 50-75, 75-100) масштабы шкал разбиваются различным образом: на интервале 0-25 шкала разбивается на 25 равных промежутков с масштабом M_1 . На интервале 25-50 разбивается на 25 равных промежутков с масштабом M_2 . На интервале 50-75 также разбивается на 25 равных промежутков, также с масштабом деления M_2 , и наконец, шкала 75-100 разбивается также на 25 интервалов с масштабом M_3 .

В результате проведенных исследований была сформулирована следующая аналитическая зависимость: для перевода первичного результата Q_i в информационно-энтропийный балл

Q'_i необходимо воспользоваться формулой

$$Q'_i = (Q_i - A_j) \cdot \frac{B_{j+1} - B_j}{A_{j+1} - A_j} + B_j \quad (3)$$

где $j=1$ при условии, что $Q_i \in [A_1; A_2]$,

$j=2$ при условии, что $Q_i \in [A_2; A_3]$,

$j=3$ при условии, что $Q_i \in [A_3; A_4]$,

$j=4$ при условии, что $Q_i \in [A_4; A_5]$.

Таким образом, разработанный метод имеет следующие положительные свойства:

- является удобным для практического использования при оценке знаний различных по численности групп учащихся;
 - объективен, так как выведен аналитическим путем на основе теории информации, что исключает субъективизм;
 - универсален с точки зрения обработки первичных результатов и компьютерной обработки;
 - прост в использовании;
 - для оценивания параметров не требуется никаких предположений и допущений, достаточно сырых баллов;
 - позволяет учесть не только уровень подготовленности, но и сочленить его с уровнем трудности тестового материала;
- Данный метод шкалирования результатов оценки знаний учащихся представляется возможным использовать при различных видах контроля знаний.



Рис. 2. Перевод первичных результатов на 100-балльную шкалу

Библиографический список

1. Челышкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. - М., 2002.
2. Переверзев, В.Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов. - М., 1999.
3. Нейман, Ю.М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. - М., 2000.
4. Смолянский, М.Л. О некоторых вопросах современной математики и кибернетики. - М., 1987.
5. Гарантии качества профессионального образования: тезисы докладов Международной н/п конф. - Барнаул, 2010.
6. О Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова» [Э/р]. - Р/д: <http://www.altstu.ru/main/article/ustav2002/>

Bibliography

1. Chelishskova, M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov: ucheb. posobie. - M., 2002.
2. Pereverzev, V.Yu. Kriterialno-orientirovanniye pedagogicheskie testih dlya itogovoy attestatsii studentov. - M., 1999.
3. Neyman, Yu.M. Vvedenie v teoriyu modelirovaniya i parametrizatsii pedagogicheskikh testov / Yu.M. Neyman, V.A. Khlebnikov. - M., 2000.
4. Smolyanskiy, M.L. O nekotorykh voprosakh sovremennoy matematiki i kibernetiki. - M., 1987.
5. Garantii kachestva professional'nogo obrazovaniya: tezisy dokladov Mezhdunarodnoy n/p konf. - Barnaul, 2010.
6. O Gosudarstvennom obrazovatel'nom uchrezhdenii vshshogo professional'nogo obrazovaniya «Altajskiy gosudarstvenniy tekhnicheskij universitet im. I.I. Polzunova» [Eh/r]. - R/d: <http://www.altstu.ru/main/article/ustav2002/>

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 811.161.1

Vinogradova M.V. LEXICO-SEMANTIC GROUP OF VERBS OF A SPEECH CHARACTERIZED BY ITS PHONATION AND PRONOUNCING IN LINGUOMETHODICAL AND LINGUOCULTURAL ASPECTS. In this article the linguocultural potential of verbs of a speech characterized by its phonation and pronouncing is analyzed; author's approach to the formation of the corresponding lexico-semantic group that is seen as a subject of teaching Russian as a foreign language is presented. In article the various cultural marked and contextually-caused values of verbs of a speech characterized by its phonation and pronouncing are systematized. The given type of values revealed on the basis of the analysis of fiction from the Russian National Corpus.

Key words: teaching Russian as a foreign language, linguocultural approach to teaching foreign languages, linguocultural potential of vocabulary, lexico-semantic group, learning model of lexico-semantic group, organization, verbs of speech.

М.В. Виноградова, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: marinavla2008@rambler.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ГЛАГОЛОВ РЕЧИ, ХАРАКТЕРИЗУЕМОЙ ПО ЗВУЧАНИЮ И ПРОИЗНЕСЕНИЮ, В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

В данной статье проанализирован лингвокультурологический потенциал глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению; представлен авторский подход к формированию соответствующей лексико-семантической группы, выступающей в качестве предмета обучения РКИ. В статье систематизированы различные культурно маркированные и контекстно-обусловленные значения глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению, выявленные на основании анализа художественных текстов из Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам, лингвокультурологический потенциал лексики, лексико-семантическая группа, учебная модель организации лексико-семантической группы, глаголы речи.

В современных лингвистических и лингвометодических исследованиях человек рассматривается как языковая личность, находящаяся в непосредственном взаимодействии с окружающим миром и другими людьми, причем основным видом взаимодействия является речевая коммуникация. В процесс речевого взаимодействия включается не только сама информация, но и средства ее передачи, к которым в том числе относятся и манера передачи информации. Одной из важных составляющих манеры передачи информации являются акустические характеристики речи говорящего, которые либо способствуют, либо препятствуют успешной коммуникации.

По этой причине в процессе обучения иностранным языкам необходимо учитывать «внешние» характеристики речи, при этом особое внимание заслуживают лексические средства, объективирующие в языке особенности процесса говорения. Несмотря на большое количество лингвистических исследований, посвященных глаголам, называющих процесс говорения, до сих пор нет устоявшегося термина для их обозначения.

В настоящее время лингвистами используются следующие термины для обозначения данной группы: *глаголы речи, глаголы говорения, глаголы звучания*. Примечательно, что при установлении объема ЛСГ глаголов речи исследователи указывают различные показатели. Так, например, Л.М. Васильев, используя термин *глаголы речи*, включает в их состав глаголы как устной, так и письменной речи. З.В. Ничман подразумевает под глаголами говорения только глаголы устной речи. В.П. Бахтина и Н.В. Возиянова относят к глаголам речи только глаголы устной речи.

И.В. Ивлиева относит к глаголам звучания те глаголы, источником звука которых могут являться явления неживой природы (твердые тела, жидкость, атмосферные явления и др.) и живые организмы (человек, животные, птицы, насекомые, земноводные и др.)

В данной работе отдается предпочтение термину «глаголы речи», который наиболее часто и непротиворечиво используется для обозначения данной группы глаголов.

Исследователи видят главную причину трудности классификации данных глаголов в отсутствии критериев их выделения, причём лингвисты в большинстве случаев определяют состав этой ЛСГ интуитивно. Существенно, что не решен вопрос о параметрах данной группы, выступающей в качестве предмета обучения.

На основе анализа различных идеографических словарей русского языка («Русский семантический словарь» под ред. Н.Ю. Шведовой, «Тематический словарь русского языка» Л.Г. Са-

яховой, Д.М. Хасановой, В.В. Морковкина и в проекте «Толкового тематического словаря русских глаголов» под ред. Л.Г. Бабенко) в учебных целях можно представить структуру ЛСГ глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению следующим образом:

- глаголы, указывающие на протяженность, темп речи (верещать, молвить, частить);
- глаголы, указывающие на эмоциональную окраску речи (ворковать, брюзжать);
- глаголы, отражающие степень громкости речи (орать, лепетать, шептать);
- глаголы, указывающие на артикуляционные особенности (басить, гундосить, картавить, шепелявить).

Данная классификация, выстроенная в значительной степени с использованием критериев, реализованных в «Русском семантическом словаре» (РСС) под ред. Н.Ю. Шведовой, наиболее непротиворечиво отражает тематическое разнообразие глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению.

При включении лексико-семантической группы в содержание обучения РКИ необходимо учитывать все их синтагматические и парадигматические связи: синонимию, антонимию, многозначность, деривационные отношения, типичную сочетаемость и др.

Помимо лингвометодического потенциала данная ЛСГ обладает значительным лингвокультурологическим потенциалом, поскольку «именно лексико-семантический уровень языка, выступающий не только в роли бесстрастного «отражателя» реальных сущностей, но и в роли транслятора национальных ценностей культуры в языковые сущности» [1, с. 101]. Ввиду этого без глубокого погружения в содержание лексического уровня языка коммуникативная компетенция иностранных студентов, изучающих русский язык, не может быть сформирована: «Знание лексики в большой степени определяет освоение языка как средства общения, накопления информации, сведений о культуре народа – носителя данного языка» [2, с. 3]. Лингвокультурологический потенциал лексики проявляется в различных контекстах и, прежде всего, в текстах художественной литературы, поскольку дополняет, расширяет, уточняет словарные дефиниции глаголов данной группы.

С целью выявления лингвокультурологических особенностей глаголов исследуемой ЛСГ было проанализировано употребление микрогруппы глаголов, указывающих на артикуляционные особенности говорящего (*гнусавить, гнусить, гундеть, гундосить, заикаться, картавить, коверкать, лаять, мекать, силеть, сюсюкать, шамкать, шепелявить, экать*). Для этого

методом сплошной выборки было рассмотрено более 1000 текстов из Национального корпуса русского языка (www.ruscorgo.ru), включающих данные глаголы. Особенности их контекстного употребления позволили значительно рас-

ширить их словарное толкование и на основании дополнительной лингвокультурологической информации выделить следующие группы глаголов:

1. Глаголы, в семантике которых содержится указание на различные физиологические особенности (дефекты), которые являются постоянными и не зависят от ситуации общения и состояния говорящего (шамкать, картавить).

<i>Глагол (значение по МАС)</i>	<i>Дополнительная лингвистическая информация (физиологические проблемы, вызвавшие дефект речи)</i>	<i>Примеры контекстов употребления</i>
<i>Шепелявить</i> – произносить свистящие звуки как щипящие	физиологический дефект – отсутствие зубов (зуба), необычная длина языка	<ul style="list-style-type: none"> • Во рту у него не хватает одного зуба, как раз переднего, и от этого он шепелявит [В. Некрасов. В окопах Сталинграда]. • У него был язык несколько длиннее, чем следует, или что-то вроде этого, оттого он постоянно шепелявил и сосюкал и, кажется, этим ужасно гордился, воображая, что это придает ему чрезвычайно много достоинства [Ф.М. Достоевский. Записки из подполья].
<i>Шамкать</i> – говорить невнятно, неотчетливо, обычно из-за отсутствия зубов	отсутствие зубов	<ul style="list-style-type: none"> • И одеваясь и слезая, старик покачивал головой на тонкой сморщенной, загорелой шее и не переставая шамкал беззубым ртом. [Л.Н. Толстой. Хаджи-Мурат].

2. Глаголы, содержащие информацию о гендерной характеристике говорящего.

<i>Глагол (значение по МАС)</i>	<i>Дополнительная лингвистическая информация (гендерная характеристика)</i>	<i>Примеры контекстов употребления</i>
<i>Кудахтать</i> - разговаривать взволнованно, бестолково	обычно о женщинах	<ul style="list-style-type: none"> • Барышни кудахтали вокруг него, убажвали, льстили и интриговали друг против друга [Э. Рязанов, Э. Брагинский. Тихие омуты].
<i>Трещать</i> - разговаривать быстро, непрерывно	обычно о женщинах	<ul style="list-style-type: none"> • Долго она ещё трещала, долго с волнением рассказывала о фронтных дорогах, о ночных кошмарных бомбёжках, срочной работе – и всё в помощь фронту, все для его облегчения и поднятия духа военной силы [В. Астафьев. Пролетный гусь].

3. Глаголы, указывающие на возраст говорящего (или участников общения).

<i>Глагол (значение по МАС)</i>	<i>Дополнительная лингвистическая информация (возрастная характеристика)</i>	<i>Примеры контекстов употребления</i>
<i>Щебетать</i> – говорить быстро, без умолку	обычно о детях или молодых женщинах	<ul style="list-style-type: none"> • Они окружали его, щебетали, называли уменьшительными именами, разве только не предлагали ему с розовых ладошек дольку мандарина или конфетку [В.П. Катаев. Алмазный мой венец].
<i>Брюзжать</i> – говорить брюзгливо, сердито и недовольно	обычно о старых, пожилых людях	<ul style="list-style-type: none"> • Он вообще заметно старился, делался требовательнее и брюзжал, как настоящий старик [Д.Н. Мамин-Сибиряк. Хлеб].
<i>Сипеть</i> – говорить сиплым голосом	часто о старых людях	<ul style="list-style-type: none"> • Вечером он пошел к Прозорову, старик вышел к нему в халате, с забинтованной шеей, двигался он, хватаясь дрожащей рукой за спинки кресел, и сипел, как фагот, точно пьяный [М. Горький. Жизнь Клима Самгина]. • Бабушка сипела и задыхалась до тех пор, пока дедушка не осознал, что он, кажется, хватил лишку и что так бабушка даже может и помереть [К. Сурикова. Несладкий кофе].

4. Глаголы, отражающие влияние настроения говорящего или ситуации общения на манеру произношения:

<i>Глагол (значение по МАС)</i>	<i>Дополнительная лингвистическая информация (характеристика настроения или ситуации общения)</i>	<i>Примеры контекстов употребления</i>
<i>Брюзжать</i> – говорить брюзгливо, сердито и недовольно	обычно отражает негативное настроение или поведение	<ul style="list-style-type: none"> • И нам, неудовлетворенным, обманутым, не остается ничего больше, как брюзжать и походя говорить о том, в чем мы так жестоко обманулись [А.П. Чехов. Ариадна].

<i>Заикаться</i> – говорить с затруднением, непроизвольно повторяя одни и те же звуки	стеснение, неуверенность	<ul style="list-style-type: none"> • Вы из уголовного розыска? — начал заикаться Федор [Д. Донцова. Уха из золотой рыбки]. • Команды он произносил вдохновенно, зычно, четко, но когда нужно было сказать что-нибудь не по уставу, а от себя, Брайко начинал страшно заикаться, подолгу запинался на каждом слове, не мог произнести до конца ни одной фразы [М. Шишкин. Всех ожидает одна ночь].
<i>Сипеть</i> – говорить сиплым голосом	психологическое напряжение, угроза	<ul style="list-style-type: none"> • Уже сдаваясь и чувствуя, что он в руках молодого человека, в отчаянии просипел Персикиов [М.А. Булгаков. Роковые яйца]. • У меня тут же от страха сел голос, и я стала сипеть [С. Пилявская. Грустная книга].

Таким образом, художественные тексты дают возможность дополнить семантику глаголов данной ЛСГ информацией, которая не нашла отражения или представлена неполно в словарях русского языка различных типов, но является чрезвычайно существенной в рамках лингвокультурологического подхода к обучению иностранным языкам.

С помощью введения дополнительной лингвокультурологической информации на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения расширяются возможности описания и оценки «человека говорящего», его портрет дополняется яркими культурно маркированными характеристиками.

Показательно, что лингвокультурологический потенциал глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, содержится в идиоматических единицах различного характера: *гнусить на одной ноте, гнусить на церковной паперти, гнусить по псалтырю, брюзжать с утра до вечера, гнусаить не своим голосом*. Некоторые глаголы данной группы используются в образных сравнениях различной степени устойчивости: *си-*

петь как фагот; брюзжать как старик; шамкать как старик; прогнусаить медленно, как разборчивая примадонна; гундо-силь как заштатный пономарь.

При описании лингвокультурологических особенностей данной ЛСГ следует обратить внимание на их фразеологический потенциал, поскольку «фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают из поколения в поколение культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит» [3, с. 82].

Анализ «Лексико-фразеологического словаря русского языка» А.В. Жукова, «Русского семантического словаря» (РСС) под ред. Н.Ю. Шведовой позволяет дополнить собственно лексический способ передачи речи, характеризованной по звучанию и произнесению, различного рода словосочетаниями, имеющими близкое к микрогруппам значение. Например.

Название микрогруппы	Устойчивые словосочетания
общие обозначения речевого процесса	развязался язык (<i>у кого</i>) язык подвешен (<i>у кого</i>) хорошо/плохо
громкость	<u>громкая речь</u> повысить (поднять) голос драть горло (глотку) чеканить слова что есть (было) мочи (силы) кричать во всю Ивановскую во весь (полный) голос во все голо, во всю глотку кричать <u>тихая речь</u> под нос себе говорить понижить голос
протяженность, темп речи	<u>быстрый темп речи</u> глотать слова (фразы) сыпать словами <u>медленный темп речи</u> ронять слова выдавливаться из себя (что-то)
эмоциональная окраска речи	на (в) повышенных тонах (говорить) бросать (кидать) прямо в лицо (в глаза) (<i>кому что</i>)
артикуляция	сквозь зубы говорить (бормотать, шептать, цедить) язык заплетается говорить в нос ломать язык

Анализ данных устойчивых словосочетаний позволяет в некоторых микрогруппах выделить дифференциальные признаки. Так, например, в группе «протяженность, темп речи» выделяются такие признаки, как «быстро-медленно», в группе «громкость» – «громко-тихо». Стоит отметить, что большинство приведенных устойчивых словосочетаний имеют помету «разговорное» и часто «неодобрительное». Неодобрительная оценка нередко эксплицируется в контексте: *Я сама не выношу высокий тон разговора также и мой сын - стоит повысить голос, он плачет. (О. Зеерькова. Памперс для героя); Вспышка необъяснимого гнева заставила его повысить голос. (И.А. Ефремов. Час быка)*.

Идиоматические словосочетания позволяют заключить, что в русской языковой картине мира способность много говорить

связана с языком как анатомическим органом (язык без костей, хорошо подвешен язык, развязался язык, болтать языком и др.); способность говорить громко — с глоткой, горлом (кричать во всю глотку (горло), драть глотку (горло) и др.)

Таким образом, группа глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, составляет важный культурно маркированный фрагмент русской языковой картины мира и отражает важные способности процесса коммуникации. Лингвокультурологический потенциал этой группы глаголов в значительной степени закодирован для иностранных студентов (конкретизация признаков говорящего: пол, возраст говорящего, его эмоциональное и физическое состояние, профессиональная принадлежность и др.) и должен быть включен в содержание обучения РКИ на продвинутом этапе.

Библиографический список

1. Васильева, Г.М. Национально-культурная специфика семантических неологизмов: лингвокультурологические основы описания. – СПб., 2001.
2. Зиновьева, Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского как иностранного. – СПб., 2005.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.

Bibliography

1. Vasiljeva, G.M. Nacionaljno-kyljtyrnaya specifika semanticheskikh neologizmov: lingvokyljtyrologicheskie osnovy opisaniya. – SPb., 2001.
2. Zinovjeva, E.I. Osnovnihe problemih opisaniya leksiki v aspekte russkogo kak inostrannogo. – SPb., 2003.
3. Maslova, V.A. Lingvokyljtyrologiya. M., 2001.

Статья поступила в редакцию 10.05.12.

УДК 372.881.111.1

Gulova E.K. FORMING OF THE ARGUMENTATION TECHNIQUES. The article considers methods of an argumentative persuasion when teaching foreign languages and points out features of an argumentative discourse in the sphere of law. The purpose of an argumentative discourse or a discourse of persuasion consists in the change of a picture of the world of the addressee. The legal discourse represents a type of the discourse connected with the sphere of jurisprudence. Law implicitly assumes existence of clashing arguments that leads to use of certain argumentative steps, types of persuasion with the aim of changing views and judgments.

Key words: argumentative discourse, legal discourse, argumentative steps, argumentative persuasion, argumentation techniques.

E.K. Гулова, доц. каф. английского языка №1, Санкт-Петербургский гос. университет экономики и финансов, г. Санкт-Петербург, E-mail: 1227k@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ АРГУМЕНТАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В данной статье рассматриваются приемы аргументативного воздействия при обучении иностранному языку, а также выделяются особенности аргументативного дискурса в сфере юриспруденции. Цель аргументативного дискурса или дискурса убеждения заключается в изменении картины мира адресата. Юридический дискурс представляет собой вид дискурса, связанного со сферой юриспруденции. Право имплицитно предполагает наличие конфликтующих аргументов, что приводит к использованию определенных аргументативных ходов, приемов убеждения с целью изменения взглядов и суждений.

Ключевые слова: аргументативный дискурс, юридический дискурс, аргументативные ходы, аргументативное воздействие, приемы аргументации

В лингвистических науках язык рассматривается как система с определенной структурой, составляющими которой являются функциональные единицы. Такой подход действует на всех уровнях языка (фонемный, морфемный, лексический, синтаксический) и в то же время является неактуальным, когда язык становится речью. Это явление обозначило новую область для изучения в лингвистике и вызвало к себе огромный интерес языковедов во второй половине XX века. Французский лингвист Э. Бенвенист подчеркивал, что «высказывание... есть приведение языка в действие посредством индивидуального акта его использования» [1, с. 312]. С его точки зрения, «дискурс» – это «язык в действии», «акт речи», соединяющий язык и присваивающего его человека [2, с. 140]. В результате широко стало использоваться понятие устного дискурса, в котором язык является средством общения.

Дискурс является объектом междисциплинарного изучения. В настоящее время основное внимание многих гуманитарных дисциплин, предмет которых включает изучение функционирования языка направлено на изучение проблемы дискурса, выявление особенностей его структуры, формы выражения, функционирования. Наличие целого ряда трактовок и интерпретаций данного понятия свидетельствует о его значимости для развития всей парадигмы научного знания. Дискурс как лингвистический феномен получил разностороннее освещение в работах современных исследователей (Т.Н. Астафурова, Т.Г. Винокур, Т.М. Дридзе, В.И. Карасик, В.Б. Кашкин, М.Л. Макаров, К.Ф. Седов). В лингвистической литературе дискурс представлен как многоаспектное и многоплановое явление, как комплекс элементов, образующих единое целое.

Дискурс диалогичен – всегда обращен к адресату, реальному или гипотетическому и порождается с учетом этого адресата. А.А. Кибрик (1997) говорит о дискурсе как о функционировании языка в настоящем реальном времени, то есть по мере того, как речь поступает к адресату. Кроме того, его исследования позволяют обозначить основное различие между дискурсом и текстом – относительно лингвистического употребления устный дискурс

является динамическим объектом, текст – статистическим. Как известно, термин «динамический» является эмоциональным эпитетом энергичного движения, что подтверждает суть диалога как основной формы устного дискурса [3, с. 276-339].

Как уже отмечалось, термин «дискурс» в понимании современной лингвистики близок по смыслу к понятию «текст», однако подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения; в противоположность этому, текст мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности. Иногда «дискурс» понимается как включающий одновременно два компонента: динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст и ее результат (т.е. текст); именно такое понимание является предпочтительным.

Способы организации дискурса определяют эффективность речевой коммуникации, которая, по мнению О.В. Куликовой, подразумевает высокую степень воздействия и убеждения. «В процессе выбора наиболее приемлемого способа оказания воздействия на реципиента коммуникант стремится к оптимизации дискурса, понимаемой как адекватный (с учетом особенностей дискурсивной ситуации) выбор средств, обеспечивающих достижение поставленной цели «кратчайшим путем». Убедить реципиента, то есть оказать воздействие на его систему убеждений, возможно благодаря одному из признанных наиболее эффективными способов организации дискурса – аргументации» [4, с. 2].

Итак, цель убеждения заключается в изменении картины мира адресата. В связи с этим важно отметить особенности аргументативного дискурса, во-первых, он представляет собой главную речедетельностную силу дискурса [5, с. 194-198]. Во-вторых, «эвристичность аргументативного дискурса предполагает оптимизацию дискурсивного процесса, то есть организацию дискурса и привлечение лингвистических средств, которые обеспечивают максимально быстрое и эффективное достижение результата (понимание, воздействие) при минимальных затратах когнитивных усилий реципиентом» [4, с. 3].

Юридический дискурс представляет собой вид институционального дискурса, т.е. дискурса, связанного с определенной социальной сферой коммуникации, в частности, со сферой права [6, с. 7]. Дискурс права, сформированный в рамках языкового сообщества, определяется историческим развитием конкретного государства, характеристиками принятой в нем правовой системы, комплексом знаний, накопленных в этой области [7, с. 10].

Таким образом, юридический дискурс определяется как «текст права в динамике, в процессе толкования и разъяснения, основными слагаемыми которого являются терминология и принципы формирования текстов, функционирующих в области юриспруденции и относящихся к различным жанрам юридического дискурса» [8, с. 10].

Взаимосвязь языка и права традиционно является сферой общих интересов как лингвистов, так и правоведов. Один из авторитетных американских исследователей юридического языка Б. Гарнер характеризует юриспруденцию как «литературную» профессию – *literary profession* [9, с. 1].

Юриспруденция относится к числу аргументативно-активных сфер. Язык юриспруденции представляет собой узкопрофильную терминосистему, оформившуюся параллельно с формированием институтов права, включая выработку процедур, ролей, моделей поведения участников судебных процессов [10].

Аргументативный дискурс или дискурс убеждения занимает важные позиции в развитии права в целом. Право имплицитно предполагает наличие конфликтной ситуации, конфликтующих аргументов, а это приводит к необходимости доказывать свою точку зрения, используя определенные аргументативные ходы. В.З. Демьянков полагает, что каждый аргументативный ход имеет несколько элементов: а) данные (или факты); б) основное защищаемое утверждение, или заключение; в) обоснование (гарантия правильности заключения); г) обстоятельства, поддерживающие это заключение (например, аргументы); д) оценка относительной силы аргументов; е) уступки, позволяющие доказываемому не отказываясь от своей основной цели, как бы пойти навстречу потенциально возражающей аудитории [11, с. 328]. Аргументативные ходы могут чередоваться как речевые вклады разных участников, образуя аргументативные интеракции [8].

Поскольку аргументация рассматривается с точки зрения деятельностного подхода, языковеды выделяют в рамках любого аргументативного процесса несколько компонентов: во-первых, субъект аргументации, т.е. лицо или группу лиц, пытающихся воздействовать на других людей и убедить их в истинности или, по крайней мере, обоснованности своих утверждений, предположений и решений; во-вторых, объект, или адресат аргументации, которому она предназначена; в-третьих, схему или структуру деятельности, которая включает в свой состав цель аргументации и возможные способы ее реализации; в-четвертых, средства, методы и приемы воздействия на объект аргументации, с помощью которых достигается убеждение аудитории и ее согласие с выдвигаемыми утверждениями, тезисами или решениями [12].

При принятии решений в области права аргументативная деятельность ориентирована на активное использование приемов убеждения с целью изменения взглядов и суждений людей, которые могут побудить их к совершению тех или иных действий. «Конечная цель субъекта или аргументатора заключается в том, чтобы добиться *согласия* или *принятия* объектом или респондентом (аудиторией слушателей, читателей, зрителей или отдельными лицами) не только выдвигаемых утверждений, тезисов или решений, но и тех аргументов, или доводов, которые их подкрепляют, подтверждают или так или иначе обосновывают. Действительно, убеждение можно считать достигнутым, если аудитория соглашается или принимает аргументы. Этот процесс взаимодействия аргументатора и респондента, оратора и аудитории, оппонента и проponenta, завершающийся получением согласия респондента с утверждениями и доводами аргументатора, и опирающийся на рационально-критические формы обоснования, имеет существенное значение для правильного понимания характерных особенностей аргументации» [12, с. 37].

Рассмотрим пример аргументативного воздействия. Прежде всего аргументатор представляет тему своего сообщения:

Should we then argue that economic analysis has no place in regulatory decision making?

Затем следует краткое выступление аргументатора, в котором содержится его точка зрения относительно обсуждаемой ситуации:

Correcting market failures may well be an appropriate goal. Regulators can stray from their remit, however, if it becomes the only goal. We all know that trade-offs have to be made. Economic goals have to be **balanced with other goals**, albeit reluctantly, perhaps. But, as noted, **economics has more than ideology** on its side. It has a method. One of the reasons it can become the only, or at least dominant goal, is not necessarily ideology, but **practicality**. Economic analysis offers a decision making model which is **beguiling for regulators** in its both **conceptual simplicity** and its **systematic methodology**. It provides them with an **analytical framework to identify a set of problems**, a set of tools to address them and a guide for using them, together with a ready set of justifications to offer to regulatees, politicians and the public. What more could a regulator want? [13, с. 21].

Аудитория обращает внимание на данное сообщение, понимая его основное значение, которое заключается в исходной посылке и подтверждающих ее доводах. (**Correcting market failures ... goal, economics has more than ideology..., practicality , beguiling for regulators... conceptual simplicity and its systematic methodology, an analytical framework to identify a set of problems**).

Следующим этапом в процессе убеждения могут быть выражения со стороны аудитории. Аргументатор должен уметь выслушать их, однако привести такие доводы, которые бы смогли устранить любые возражения, например: *Unless such a methodology can be found, economics will often triumph. Until we can find a systematic way to define goals such as „access to justice or maintenance of the „rule of law, and provide a method by which regulators can make decisions about how to pursue those goals, then these goals will remain vague, ill-defined and, consequentially, un-operationalised. In their sheer „fluffiness they will pose no opposition to the relentless logic of economic analysis.*

Objection 1: In contrast, objectives such as the public interest, the rule of law and access to justice are ill-defined, contestable, and come unaccompanied by any clear or systematic methodologies on which regulators can draw to make decisions about when to regulate, how to regulate, and how much to regulate.

Objection 2: Until we can find a systematic way to define goals such as „access to justice or maintenance of the „rule of law, and provide a method by which regulators can make decisions about how to pursue those goals, then these goals will remain vague, ill-defined and, consequentially, un-operationalised. In their sheer „fluffiness they will pose no opposition to the relentless logic of economic analysis [13, с. 22].

В ответ на такие возражения аргументатор приводит доводы, которые заставили бы аудиторию не только принять, но и согласиться с его мнением:

Argument 1: If we want regulators to pursue other goals, the trick is to render those other goals more tractable. A first step could be to look to other regulators to learn from, not just economic regulators, and other ways to analyse problems, not just economic ones.

Argument 2: Risk regulators, for example, face a more complex task in many ways than economic regulators, and employ a number of different decision principles to stabilize decisions about risk using versions of a „diagnosis – prescription – cure model. These comprise principles of scientific analysis (diagnosis) and decision principles for determining what action to take (prescription). In this latter category include the precautionary principle (assume it is risky until proved safe), the principle of resilience (assume you cannot prevent risks occurring so focus on being able to minimise their impact when they do), and variations on the theme of cost-benefit analysis (only regulate to the point that the costs of regulation equate to the benefit.

Argument 3: The difference between an economic regulator and a risk regulator is that for the latter, the diagnosis and the prescriptions are often far more contested than they are for the former [13, с. 22].

Таким образом, построение устного аргументативного дискурса требует освоения определенных правил, использование которых обеспечит успешность аргументации. Изучение теории аргументации в юридическом дискурсе заключаются в исследовании основных методов анализа и применения аргументации в профессиональной деятельности, например, распознавание и устранение различных языковых ошибок; опровержение необоснованных доводов своих оппонентов; выбор предпочтительных аргументативных приемов; контроль и оценка диалогической ситуации в целом. Использование разнообразных аргументативных возможностей способствует более успешному достижению поставленных коммуникативных и профессиональных задач.

Библиографический список

1. Бенвенист, Э. Общая Лингвистика / под ред. Ю.С. Степанова. – М., 1974.
2. Зинченко, В.Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе. – М., 2008.
3. Кибрик, А.А. Функционализм / А.А. Кибрик, И.М. Кобозева, И.А. Секерина // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: сб. обзоров. – М., 1997.
4. Куликова, О.В. Лингвопрагматические основания теории аргументации (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2011.
5. Зернецкий, П.В. Коммуникативные стратегии: классификационный аспект // Методология исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов: сб. науч. трудов / под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск, 1998. – Вып. 1.
6. Борисова, Л.А. Композиция и языковые особенности статута как поджанра в англоязычном юридическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2010.
7. Ступникова, Л.В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
8. Сусов, А.А. Моделирование дискурса в терминах теории риторической структуры // Вестник Воронежского государственного университета. – 2006. – № 2. – Сер.: Филология. Журналистика.
9. Шевырдяева, Л.Н. Язык современного американского судебного дискурса: на материале решений Верховного суда США: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.
10. Губаева, Т.В. Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности. – М., 2003.
11. Демьянков, В.З. Конвенции, правила и стратегии общения (Интерпретирующий подход к аргументации) // Изв. АН СССР. – 1982. – Т. 41. – № 4. – Сер. лит. и языка.
12. Рузавин, Г.И. Методологические проблемы аргументации. – М., 1997. – [Э/р]. – Р/д: <http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/ruzavin/argument.html>
13. [Э/р]. – Р/д: http://www.legalservicesboard.org.uk/news_publications/latest_news/pdf/economics_of_legal_services_regulation_discussion_papers_publication_final.pdf

Bibliography

1. Benvenist, Eh. Obshchaya Lingvistika / pod red. Yu.S. Stepanova. – M., 1974.
2. Zinchenko, V.G. Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Ot sistemnogo podkhoda k sinergeticheskoy paradigme: ucheb. posobie / V.G. Zinchenko, V.G. Zusman, Z.I. Kirnoze. – M., 2008.
3. Kibrik, A.A. Funkcionalizm / A.A. Kibrik, I.M. Kobozeva, I.A. Sekerina // Fundamentalniye napravleniya sovremennoy amerikanskoj lingvistiki: sb. obzorov. – M., 1997.
4. Kulikova, O.V. Lingvopragmaticheskie osnovaniya teorii argumentacii (na materiale anglijskogo yazihka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2011.
5. Zerneckij, P.V. Kommunikativniye strategii: klassifikacionnyj aspekt // Metodologiya issledovaniya politicheskogo diskursa: aktualniye problemih sodержatel'nogo analiza obshchestvenno-politicheskikh tekstov: sb. nauch. trudov / pod obsh. red. I.F. Ukhvanovoj-Shmihgovoj. – Minsk, 1998. – Vihp. 1.
6. Borisova, L.A. Kompoziciya i yazihkoviye osobennosti statuta kak podzhanra v angloyazichnom yuridicheskom diskurse: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. – Voronezh, 2010.
7. Stupnikova, L.V. Obuchenie professional'no orientirovannomu diskursu v pravovoj sfere v usloviyakh mezhkul'turnogo vzaimodejstviya (anglijskij yazihk, neyazihkovoj vuz): avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – M., 2010.
8. Susov, A.A. Modelirovanie diskursa v terminakh teorii ritoricheskoy strukturih // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2006. – № 2. – Ser.: Filologiya. Zhurnalistika.
9. Shevirdyaeva, L.N. Yazihk sovremennogo amerikanskogo sudebnogo diskursa: na materiale reshenij Verkhovnogo suda SShA: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2009.
10. Gubaeva, T.V. Yazihk i pravo. Iskusstvo vladeniya slovom v professional'noj yuridicheskoy deyatel'nosti. – M., 2003.
11. Demjankov, V.Z. Konvencii, pravila i strategii obshheniya (Interpretiruyushij podkhod k argumentacii) // Izv. AN SSSR. – 1982. – T. 41. – № 4. – Ser. lit. i yazihka.
12. Ruzavin, G.I. Metodologicheskie problemih argumentacii. – M., 1997. – [Eh/r]. – R/d: <http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/ruzavin/argument.html>
13. [Eh/r]. – R/d: http://www.legalservicesboard.org.uk/news_publications/latest_news/pdf/economics_of_legal_services_regulation_discussion_papers_publication_final.pdf

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 159.938

Gusev Yu.A. THE DYNAMICS OF MORPHOFUNCTIONAL AND PSYCHOLOGICAL STUDENTS DATA IN TEACHING PROCESS. The article reflects results of the research of of morphofunctional and psuchological students data during triennial education. Their necative dynamics testifies difficulties of adaptation to teaching situation and needs correcting measures.

Key words: adaptation, dynamometry, pulse, blood pressure, breathing (respiration), anxiety.

Ю.А. Гусев, доц. каф. физкультуры и здоровья, АГАО, г. Бийск, E-mail ugusew@mail.ru

ДИНАМИКА МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье отражены результаты исследования морфофункциональных и психологических показателей у студентов в течение трех лет обучения. Их динамика в отрицательную сторону свидетельствует о трудностях адаптации к учебному процессу и необходимости корректирующих мероприятий.

Ключевые слова: адаптация, динамометрия, пульс, давление, дыхание, тревожность.

Сегодня изучение проблемы адаптации человека и факторов, способствующих её нарушению, является предметом изучения многих дисциплин [1]. В современных исследованиях все

большее значение придается исследованию закономерностей процессов адаптации человека к факторам внешней среды, в том числе к условиям обучения в вузе [2]. Изучение здоровья

студентов за последние годы отражают тенденцию к снижению показателя «уровня здоровья» [3]. В период учебной деятельности многие находятся в состоянии напряжения и перенапряжения, а определенная часть – в состоянии срывов адаптационных процессов [4; 5]. Нами была поставлена задача: проследить в динамике изменения морфофункциональных и психологических показателей у студентов в течение трех лет обучения. Известно, что юношеский возраст характеризуется значительным увеличением возможностей двигательного аппарата. Именно в этом возрасте получают развитие такие двигательные качества как сила, выносливость, быстрота – то есть, качества, которые зависят от уровня развития скелетных мышц, а также систем, обеспечивающих бесперебойное снабжение мышц кислородом. Отклонения в физическом развитии могут скрывать под собой различного рода заболевания.

Нами исследована в динамике кистевая сила студентов на первом, втором и третьем курсах, поскольку этот показатель отражает степень развития нейромоторной функции организма, степень развития эффекторного аппарата и является достаточ-

но информативным критерием общей работоспособности и выносливости организма [6; 7].

Исследование проводили в первой половине дня с учетом биоритмологических рекомендаций: в этот период изучаемые показатели наиболее стабильны в течение суток. На первом курсе обследовано 185 человек, в том числе 72 юноши и 113 девушек.

У юношей и у девушек исходный уровень кистевой силы на правой и левой руках достоверно друг от друга не отличался, причем у последних диапазон распределения морфологических показателей весьма широк (от 10 кг минимального значения до 30 кг максимального).

Через год студенты были обследованы повторно (таблица 1). У всех отмечается снижение мышечной силы кистей на обеих руках, хотя разница не достигает степени достоверности. Выявленная тенденция снижения сохраняется и на третьем году обучения, причем у юношей показатели динамометрии на левой руке достоверно меньше по сравнению с первым курсом. У девушек снижение мышечной силы на обеих руках выражено еще больше и разница эта статистически значима.

Таблица 1

Показатели динамометрии юношей и девушек

Курс	Пол	Сила правой кисти, кг	Сила левой кисти, кг
1	м	45,5 ± 1,1	43,9 ± 1,2
	ж	25,7 ± 0,9	24,7 ± 0,9
2	м	44,9 ± 1,1	42,9 ± 1,1
	ж	24,7 ± 0,9	22,0 ± 0,9
3	м	42,9 ± 1,4	40,0 ± 1,3
	ж	22,2 ± 0,9	19,9 ± 0,9

Можно сделать вывод о том, что у студентов первого курса имеется примерно одинаковый уровень адаптационных возможностей, в то время, как к третьему курсу выявляется снижение выносливости и работоспособности, что требует введения корректирующих режимов учебной и двигательной активности, начиная с первого курса.

Для оценки функциональных и резервных возможностей дыхательной системы использовался показатель жизненной емкости легких (ЖЕЛ), который определяли методом спирометрии.

Таблица 2

Динамика показателей ЖЕЛ (мл)

Курс	Юноши	Девушки
1	4000 ± 100	2900 ± 100
2	3980 ± 90	2900 ± 140
3	3500 ± 130	2820 ± 10

Всего обследовано на первом курсе 172 человека (57 юношей и 115 девушек), на втором курсе 161 (51 юноша и 110 девушек), на третьем курсе – 148 студентов (49 юношей и 99 девушек).

Из представленной таблицы видно, что у юношей на третьем курсе снижение показателей ЖЕЛ по сравнению с первым курсом имеет достоверный характер, у студентов эти изменения выражены не столь значительно. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что снижение этого показателя говорит об ограничении функциональных возможностей дыхательного аппарата и об ограничении биоэнергетического потенциала организма, который является одним из основных критериев физиологического здоровья и жизнеспособности организма [7].

Отклонения в состоянии физического развития и, в частности, сердечно-сосудистой системы могут скрывать под собой различного рода заболевания, их недооценка может сказаться в будущей профессиональной деятельности [8].

Нами проведено изучение параметров сердечно-сосудистой системы у 172 студентов первого курса (57 юношей и 115 девушек) по данным регистрации частоты сердечных сокращений (ЧСС), систолического (СД) и диастолического (ДД) артериального давления.

Таблица 3

Динамика функциональных показателей сердечно-сосудистой системы

Курсы	Юноши				Девушки			
	АДс	АДд	АДп	ЧСС	АДс	АДд	АДп	ЧСС
1	121,2 ± 2,2	77,4 ± 1,7	43,7 ± 1,9	79,1 ± 2,3	109,06 ± 1,9	69,06 ± 1,7	40, ± 1,85	76,2 ± 1,4
2	121,8 ± 2,0	76,4 ± 1,4	45,35 ± 1,7	80,7 ± 2,0	109,1 ± 1,7	69,7 ± 1,5	39,4 ± 1,6	76,6 ± 1,8
3	124,4 ± 2,4	76,3 ± 1,5	48,1 ± 2,0	81,3 ± 2,2	109,8 ± 1,7	71,7 ± 1,8	38,1 ± 1,7	77,8 ± 1,6

Как видно из таблицы систолическое и диастолическое АД у юношей достоверно больше, чем у девушек. Что касается пульсового давления и частоты пульса, то различие между ними на первом курсе можно расценить как тенденцию. Хотя эти цифры отличаются от данных других авторов [8; 9], но они не выходят за пределы нормальных показателей. Можно сделать вывод, что на первом курсе у студентов имеются достаточные функциональные возможности системы кровообращения и удовлетворительное состояние адаптации.

Этот же контингент студентов был обследован на втором и на третьем курсах. Существенных различий гемодинамических показателей у юношей и девушек в течение первых двух лет обучения не выявлено. Но на третьем курсе, по сравнению с первым, у юношей отмечается повышение ЧСС, систолического и пульсового АД, у девушек такая картина характерна для диастолического АД, но с одновременным снижением пульсового давления. Это свидетельствует о напряжении функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы, следовательно-

но обострении адаптивной ситуации к третьему курсу, что повышает риск развития предпатологических и патологических состояний в случае воздействия стрессогенных факторов [6].

Одним из показателей адаптации студентов является определение состояния тревожности [10]. Поведенческие проявления тревожности могут заключаться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей её направленность и продуктивность [11]. Различают ситуативную тревожность, характеризующую состояние человека в данный момент. Она проявляется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика личности, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий диапазон ситуаций как угрожающих и реагировать на такие ситуации состоянием тревоги [12]. Очень высокая личностная тревожность прямо связана с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и нервными срывами, психосоматическими заболеваниями.

Тревожность у студентов вузов – достаточно распространенное явление. Для определения уровня тревожности нами использовалась методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина [12]. Объект исследования – 123 студента 1 курса (81 девушка и 42 юноши) и 92 студента 3 курса (61 девушка и 31 юноша). Выраженность тревожности до 30 баллов расценивалась как низкая, от 31 до 45 – умеренная и более 45 – высокая.

Поступление в вуз сопровождается сменой ролевой позиции: роль старшеклассника, выпускника, «уважаемого, взрослого школьника» меняется на роль начинающего неопытного студента первого курса. Проведенное исследование показало, что уровень ситуативной тревожности у этих студентов колеблется довольно значительно – от низкой до высокой тревожности, однако средний показатель не превышает границ низкого уровня как у девушек (25,3), так и у юношей (23,7), что не имеет статистически значимого различия. Высокий уровень тревожности у некоторых студентов (в основном жителей сельской местности) можно расценивать как эмоциональную реакцию на стрессовую ситуацию, каковой являются бытовая неустроенность, трудности адаптации в новой среде, повышенные по сравнению со школьными требования.

Несколько иная ситуация выявляется при определении показателей личностной тревожности, которые у девушек (42,5) и у юношей (37,3) можно отнести к среднему уровню, причем различие между ними статистически достоверно ($p < 0.1$). Известно, что девушки более эмоциональны по сравнению с юношами и в случае нарушения устойчивых межличностных отношений, изменения стабильности социальной ситуации личностная тревожность имеет тенденцию к повышению.

Что касается студентов третьего курса, то можно было ожидать, что негативные моменты адаптации остались позади, у

них сформировался определенный стереотип поведенческих реакций в учебном процессе и взаимоотношений с окружающими, и то состояние тревожности, которое было свойственно им при поступлении в вуз, стало менее выраженным.

Анализ результатов исследования показал их неоднозначность. Оказалось, что на третьем курсе у 19 юношей выявлен низкий уровень ситуативной тревожности, у 11 – умеренный и у одного высокий уровень. Что касается личностной тревожности, то низкий уровень определялся у 10 человек, умеренно выраженный – 20 и у одного – высокий. Средний уровень ситуативной (17,9) и личностной (33,79) тревожности у юношей достоверно снизился по сравнению с первым курсом (соответственно 23,7 и 37,3).

У девушек результаты прямо противоположны. Показатели реактивной тревожности колебались в широких пределах: у 29 человек отмечалась низкая тревожность, у 27 – умеренная и у 5 – высокая. Средний уровень реактивной тревожности (32,86) у студенток 3 курса выше, чем у студенток 1 курса (25,3). Низкий уровень личностной тревожности выявлен у пяти студенток, средний – у 22 и высокий уровень – у 34. Средний уровень (46,11), превышает показатели студенток 1 курса (42,5). И в том и в другом случае это различие статистически достоверно.

Проведенное исследование показывает, что, несмотря на то, что процесс адаптации к условиям обучения в вузе уже должен закончиться, проявления умеренно выраженной и высокой тревожности наблюдаются у значительной части студенток. Можно предположить, что это является следствием неблагоприятной социально-бытовой обстановки, ситуации напряженности в коллективе, или это личностная черта, присущая им еще до поступления в вуз. Подобный эмоциональный статус студенток может быть причиной профессиональной непригодности уже после окончания учебного заведения. Полученные результаты, по-видимому, можно объяснить разным стилем адаптации, который требует от девушек мобилизации всех физических и психических ресурсов и часто нагрузка оказывается чрезмерной.

Адаптация у юношей проходит более благополучно. Физиологических проблем у них значительно меньше, чем у девушек, т.е. по отношению к нагрузкам адаптивной ситуации юноши оказались более сильными и выносливыми и к третьему курсу процесс адаптации у них практически закончился, сформировался устойчивый стереотип поведения.

Известно, что реальный уровень состояния здоровья студенческой молодежи отражает то, что личное понимание сути здоровья как ценности у студентов остается на низком уровне. Отсюда вытекает необходимость проведения со студентами различных психотерапевтических и физкультурно-оздоровительных мероприятий. В течение первых двух лет обучения студента необходимо стимулировать на сознательное отношение к своему здоровью, при этом двигательная активность должна стать неотъемлемой частью его образа жизни.

Библиографический список

1. Березин, Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1998.
2. Шаханова, А.В. Физиологический мониторинг за состоянием здоровья и физической подготовкой студентов 1-3 курсов / А.В. Шаханова, Г.Р. Горгиладзе, Н.А. Пальникова // Валеология. – 2001. – № 3.
3. Голубев, А.И. Динамика физического развития функционального состояния и оценки уровня здоровья студентов младших курсов филиала Казанского государственного университета / А.И. Голубев, К.Б. Тумаров // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта: электронный журнал Камского гос. института физической культуры. – 2008. – № 6 (1/2008).
4. Сливкина, Н.В. Эффективность использования методик доназологической диагностики организма подростков и молодежи // Здоровье студентов: сб. тез. междунар. н/п конф. – М., 1999.
5. Данилин, Д.А. Системный анализ психофизической и социальной адаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тула, 2005.
6. Гаттаров, Р.У. Исследование показателей функционального состояния студентов трех медицинских групп здоровья / Р.У. Гаттаров, Т.В. Потапова, С.М. Зубков [и др.] // Вестник Южно-Уральского гос. университета. – 2007. – № 16 (88). – Вып.12.
7. Амиров, Л.Г. Здоровье и функциональные особенности организма студентов в разные периоды обучения в вузе // Тез. 2 Всесоюзн. научн. конф. Москва, 30-31 янв. 1980 г. – М., 1980.
8. Короленко, Ц.П. Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Екатеринбург, 2000.
9. Ханлабян, М.В. О необходимости анистрессорного обучения для сохранения здоровья студентов / М.В. Ханлабян, Т.Б. Чтян // Здоровье студентов: тез. докл. междунар. н/п конф. – М., 1999.
10. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб., 2002.
11. Прихожан, А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996.
12. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги: стресс и тревога в спорте: Международный сб. ст. / сост. Ю.Л. Ханин. – М., 1983.

Bibliography

1. Berezin, F.B. Psikhologicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka. – L., 1998.
2. Shakhanova, A.V. Fiziologicheskij monitoring za sostoyaniem zdorov'ya i fizicheskoy podgotovkoy studentov 1-3 kursov / A.V. Shakhanova, G.R. Gorgiladze, N.A. Paljnikova // Valeologiya. – 2001. – № 3.

3. Golubev, A.I. Dinamika fizicheskogo razvitiya funkcionalnogo sostoyaniya i ocenki urovnya zdorov'ya studentov mladshikh kursov filiala Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta / A.I. Golubev, K.B. Tumarov // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemih fizicheskoy kul'turii i sporta: ehlektronniy zhurnal Kamskogo gos. instituta fizicheskoy kul'turii. – 2008. – № 6 (1/2008).
4. Sivkina, N.V. Effektivnost' ispol'zovaniya metodik donozologicheskoy diagnostiki organizma podrostkov i molodezhi // Zdorov'ye studentov: sb. tez. mezhdunar. n/p konf. – M., 1999.
5. Danilin, D.A. Sistemniy analiz psikhofizicheskoy i social'noy adaptacii studentov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tula, 2005.
6. Gattarov, R.U. Issledovanie pokazateley funkcionalnogo sostoyaniya studentov trekh medicinskih grupp zdorov'ya / R.U. Gattarov, T.V. Potapova, S.M. Zubkov [i dr.] // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. universiteta. – 2007. – № 16 (88). – Vihp.12.
7. Amirov, L.G. Zdorov'ye i funkcionalniye osobennosti organizma studentov v raznihe periodih obucheniya v vuze // Tez. 2 Vsesoyuzn. nauchn. konf. Moskva, 30-31 yanv. 1980 g. – M., 1980.
8. Korolenko, C.P. Sociodinamicheskaya psixiatriya / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Ekaterinburg, 2000.
9. Khanlabyan, M.V. O neobkhodimosti anistressornogo obucheniya dlya sokhraneniya zdorov'ya studentov / M.V. Khanlabyan, T.B. Chtyan // Zdorov'ye studentov: tez. dokl. mezhdunar. n/p konf. – M., 1999.
10. Kostina, L.M. Metodih diagnostiki trevozhnosti. – Spb., 2002.
11. Prikhozhan, A.M. Psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika trevozhnosti (lichnostniy aspekt): avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – M., 1996.
12. Spilberger, Ch.D. Konceptualniye i metodologicheskie problemih issledovaniya trevogi: stress i trevoga v sporte: Mezhdunarodniy sb. st. / sost. Yu.L. Khanin. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 28.03.12

УДК 378:355

Dekkert D.V. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF EMPLOYEES GPS THE MINISTRY OF EMERGENCY MEASURES OF RUSSIA IN SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING. In work creation of model of formation of professional culture of employees GPS the Ministry of Emergency Measures of Russia in system of additional vocational training which consists in formation of the design embodying abstracted structure and real projected process, and tracing in the corresponding scheme of changes in investigated process is described.

Key words: model, professional culture, target, substantial, organizational-pedagogical and otsenочно-productive blocks.

Д.В. Деккерт, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: dekkert@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описано создание модели формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в системе дополнительного профессионального образования, которая заключается в формировании конструкции, воплощающей абстрагированную структуру и реальный проектируемый процесс, и отслеживании в соответствующей схеме изменений в исследуемом процессе.

Ключевые слова: модель, профессиональная культура, целевой, содержательный, организационно-педагогический и оценочно-результативный блоки.

Профессиональная деятельность личного состава государственной противопожарной службы (далее ГПС) МЧС России является сложной и многофункциональной, требует владения методами решения большого количества профессиональных задач, интеллектуальных качеств и способностей. Именно это обстоятельство указывает на сложность и неординарность процесса формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в ходе их профессиональной подготовки. Поэтому при разработке модели формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования следует учесть имеющийся опыт и сложившиеся подходы к профессиональной подготовке личного состава системы МЧС России. Учитывая важность исследуемого процесса, мы сочли целесообразным обратиться к научным источникам, отражающим тенденции подготовки сотрудников системы МЧС в системе профессионального образования.

Так, Алексеевым А.Н. предложена педагогическая модель курсового проектирования на основе использования компетентностно-ориентированных заданий [1]; Ашаниной Е.Н. разработана психологическая концепция копинг поведения сотрудников ГПС МЧС России, включающая принципы, трехуровневую структурно-функциональную модель, психологические механизмы, психодиагностический алгоритм прогнозирования копинг поведения и технологии экстренной коррекции психического состояния [2]. Балабановым М.А. доказано что эффективность процесса первоначальной профессиональной подготовки в вузе МЧС России повысится за счет осуществления технологизации обучения (на основе реализации системного, личностного и деятельности-ориентированных подходов) и использования автоматизированной обучающей системы (АОС) первоначальной профессиональной подготовки курсантов [3]. Бунаков М.Ю. основным средством формирования профессиональной компетентности сотрудников ГПС МЧС России видит компетентностно-

ориентированные задачи, строящиеся путем отбора ситуаций служебно-профессиональной деятельности, в которых умения и навыки курсантов и студентов по учебным дисциплинам (модулям) профессионального цикла являются необходимым условием подготовки курсантов и студентов вузов МЧС России к решению профессиональных задач, входящих в компетенции специалиста [4].

Таким образом, основные тенденции в профессиональной подготовке личного состава ГПС МЧС России свидетельствуют о том, что для формирования профессионально важных качеств большое внимание уделяется индивидуализации учебного процесса; переходу от усвоения теоретических знаний к их практической направленности; использованию методов проектов, анализа конкретных ситуаций. Выявленные тенденции позволяют вплотную подойти к моделированию процесса формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в рамках их профессиональной подготовки в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Педагогическое моделирование в достаточно короткие сроки (обучение в учреждении дополнительного профессионального образования) позволяет подготовить современного специалиста-профессионала системы МЧС, обладающего необходимыми профессиональными компетенциями.

В процессуальном контексте моделирование предполагает выполнение следующих этапов: создание модели; вывод теоретических соотношений, аналитических представлений и зависимостей; оценку параметров модели; получение числовых показателей; уточнение самой модели [5].

При построении модели мы руководствовались различными подходами к выбору моделей, описанными в научно-педагогической литературе. Цель создания модели формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в системе дополнительного профессионального образования заключается в формировании конструкции, воплощающей абстраги-

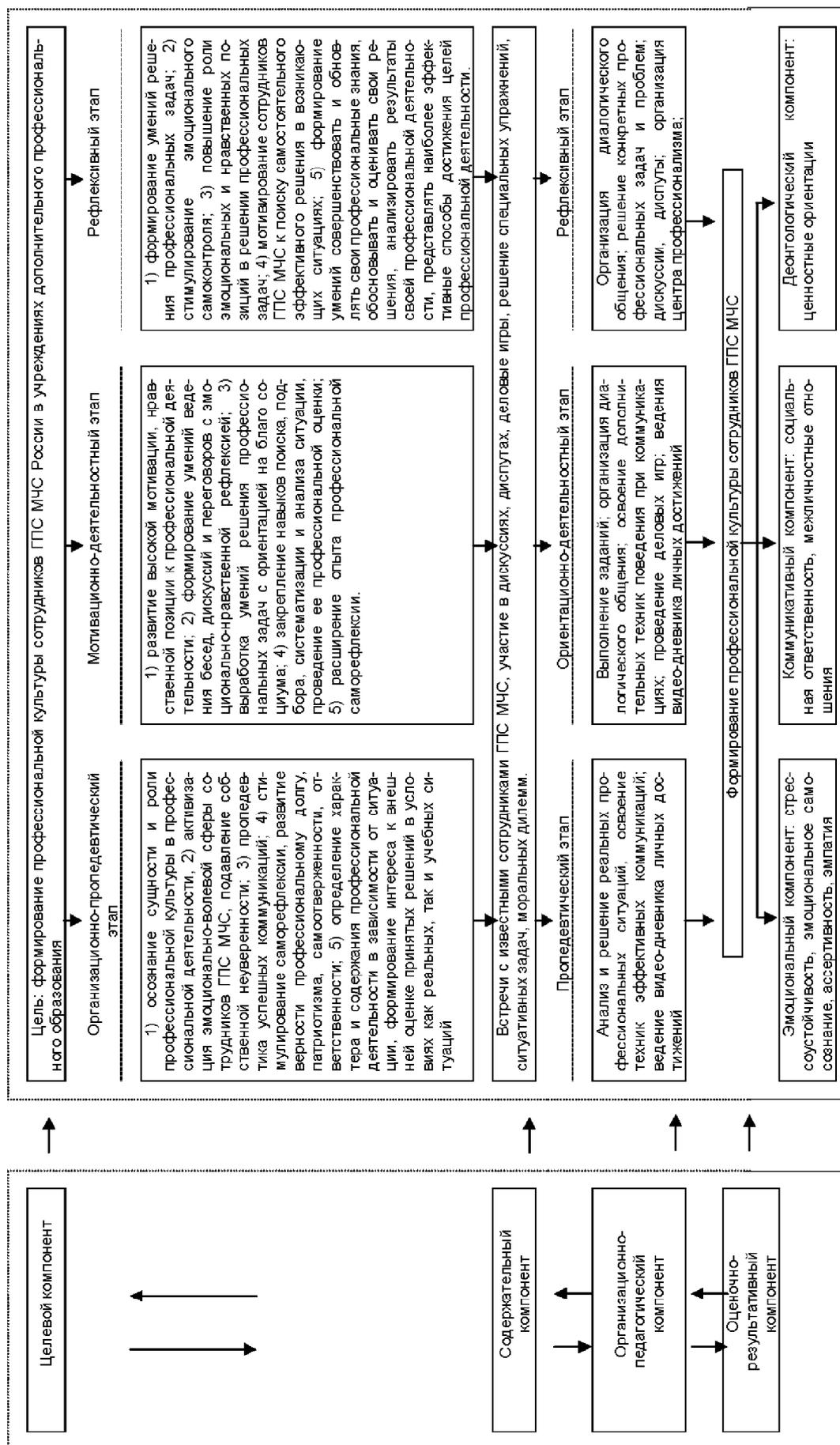


Рис. 1. Модель мотивационной среды процесса формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования

роvanную структуру и реальный проектируемый процесс, и отслеживании в соответствующей схеме изменений в исследуемом процессе. И так, для того чтобы представить интересующий нас процесс в динамике, нами была сконструирована модель, которая позволяет не только отобразить основания формирования профессиональной культуры сотрудников Государственной противопожарной службы, цели, задачи, приоритеты и условия организации и сопровождения исследуемого процесса, но и описать функции субъектов образовательных отношений (педагогов учреждений ДПО и личного состава ГПС МЧС России) на различных этапах реализации модели.

Учитывая, что процесс формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России рассматривается нами в условиях дополнительного профессионального образования, при моделировании данного процесса необходим субъектный подход, направленный на становление и совершенствование личности каждого субъекта.

Субъектный подход к изучению личности ставит своей задачей изучение личности «изнутри», со стороны субъекта. По словам В.Ф. Петренко, личность здесь выступает «не как набор объективных характеристик в пространстве диагностической шкалы, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов» [6].

Итак, субъектный подход позволяет рассматривать личный состав ГПС МЧС России как носителей субъектно-практической деятельности, как активных источников профессионализма, а организация образовательного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования на основе субъектного подхода понимается как способ познания и организации деятельности, направленный на формирование личности как активного самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта, способного осуществлять свою деятельность и осознанно управлять ею, нести ответственность за результаты своих действий.

Перейдем к моделированию процесса формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Процесс моделирования формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в рамках образовательного пространства учреждения дополнительного профессионального образования должен отвечать таким принципам как: встроенность в стратегию учреждения дополнительного профессионального образования; обеспечение единства развивающих и обучающих задач учреждения дополнительного профессионального образования; формирование единой мотивационной базы, обеспечивающей взаимопроникающую структуру интересов личного состава ГПС МЧС России и педагогов; наличие единого, адекватного и актуального измерителя эффективности деятельности всех элементов модели; интеграция образовательного процесса в систему социально-значимого инструментария (ориентация на конечный результат).

Моделирование процесса формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования позволяет ввести в образование такой актуальный смысл, как развитие у личного состава ГПС МЧС России способности к выполнению профессиональных задач на основе использования освоенного социального и профессионального опыта, получение сотрудниками ГПС МЧС России возможностей саморазвития, выявления своих коммуникативных, ценностно-смысловых проблем и оперативного их решения при наличии социально-педагогической поддержки со стороны педагогов учреждения дополнительного профессионального образования.

Особенностью данной модели является ее мотивационная направленность. Находясь в такой среде и будучи вовлеченными в социально-культурные отношения со своими коллегами, сотрудники ГПС МЧС России будут осознавать зависимость успешной самореализации от личной инициативы, ответственного и активного поведения в различных профессиональных ситуациях. Насыщенная по форме и содержанию мотивационная направленность модели предоставит возможностям личному составу ГПС МЧС России приобретать профессиональные компетенции и совершенствовать профессиональную культуру. Особое значение при этом имеет личностная ориентированность и профессионально-преобразовательная направленность деятельности в учреждениях дополнительного профессионального образования.

В схематическом виде модель процесса формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования представлена на рис. 1.

Среди структурных блоков модели нами выделены: целевой, содержательный, организационно-педагогический и оценочно-результативный. Формирование профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования осуществляется на трех этапах: организационно-пропедевтическом, мотивационно-деятельностном и рефлексивном.

Целевой блок модели представлен единством цели и системы задач, комплексное решение которых обеспечивает ее достижение.

Целью разработанной модели является формирование профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России.

Поскольку рассматриваемая нами модель определяет формирование профессиональной культуры в процессе учебной деятельности в учреждении дополнительного профессионального образования, в целевом блоке мы должны определить ее *эмоциональный* компонент, назначение которого – формирование у личного состава ГПС МЧС России эмоционально-нравственных и эмоционально-волевых характеристик.

На организационно-пропедевтическом этапе акцент ставится на решении следующих задач:

1) осознание сущности и роли профессиональной культуры в профессиональной деятельности;

2) активизация эмоционально-волевой сферы сотрудников ГПС МЧС России, подавление собственной неуверенности; 3) пропедевтика успешных коммуникаций; 4) стимулирование саморефлексии, развитие верности профессиональному долгу, патриотизма, самоотверженности, ответственности; 5) определение характера и содержания профессиональной деятельности в зависимости от ситуации, формирование интереса к внешней оценке принятых решений в условиях как реальных, так и учебных ситуаций.

Мотивационно-деятельностный этап связан с реализацией следующих задач: 1) развитие высокой мотивации, нравственной позиции к профессиональной деятельности; 2) формирование умений ведения бесед, дискуссий и переговоров с эмоционально-нравственной рефлексией; 3) выработка умений решения профессиональных задач с ориентацией на благо социума; 4) закрепление навыков поиска, подбора, систематизации и анализа ситуации, проведение ее профессиональной оценки; 5) расширение опыта профессиональной саморефлексии.

Задачи рефлексивного этапа: 1) формирование умений решения профессиональных задач; 2) стимулирование эмоционального самоконтроля; 3) повышение роли эмоциональных и нравственных позиций в решении профессиональных задач; 4) мотивирование сотрудников ГПС МЧС России к поиску самостоятельного эффективного решения в возникающих ситуациях; 5) формирование умений совершенствоваться и обновлять свои профессиональные знания, обосновывать и оценивать свои решения, анализировать результаты своей профессиональной деятельности, представлять наиболее эффективные способы достижения целей профессиональной деятельности.

Целевой и оценочно-результативный блоки модели процесса формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования выступают в единстве. Оценочно-результативный блок представляет взаимосвязанные компоненты профессиональной культуры: эмоциональный, коммуникативный и деонтологический.

Содержательный блок представляет собой относительно самостоятельную часть содержания образовательного процесса учреждения дополнительного профессионального образования, освоение которой создает условия для формирования у личного состава ГПС МЧС России профессиональной культуры. Основанием для отбора содержания образования стали следующие положения:

– развитие эмоционально-волевого поведения, мотивации и ценностных ориентаций, соответствующих социальным нравственным нормам;

– выработка умений осуществления анализа профессиональной ситуации и принятия ответственно-нравственных решений;

– развитие способности к эмоциональной отзывчивости в коммуникациях;

– стимулирование личного состава ГПС МЧС России к самостоятельному поиску инновационных решений в сложных ситуациях во благо каждого человека и общества в целом.

В данном блоке мы выделяем также информационно-познавательный и личностно-деятельностный элементы, которые реализуются на двух уровнях в соответствии с выявленными содержанием и спецификой процесса формирования профессио-

нальной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Информационно-познавательный элемент включает:

- овладение теоретическими знаниями в области профессионального поведения (1-й уровень);
- конструирование собственной деятельности в соответствии с представлениями о социально-значимом профессиональном поведении (2-й уровень).

Таким образом, информационно-познавательный элемент предполагает приобретение сотрудниками ГПС МЧС России определенного объема знаний, умений, навыков, позволяющих осуществлять самостоятельную деятельность с позиций социально-значимого профессионального поведения.

Личностно-деятельностный элемент включает в себя:

- участие в различных формах коммуникации на конструктивной основе;
- проектирование и реализация новых форм коммуникации с позиций социально-значимого профессионального поведения.

Средством реализации содержательного блока являются образовательные программы, разрабатываемые в учреждении дополнительного профессионального образования. При конструировании и обновлении программ, содержательно обеспечивающих формирование профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в учреждении дополнительного профессионального образования, необходимо ориентироваться на принципиально значимые идеи.

Организационно-педагогический блок модели включает в себя адекватные методы, приемы и формы организации образовательного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования. В их основу должна быть положена личностно-деятельностная позиция как для слушателей, так и для педагога. Это обстоятельство является очень важным для формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России так как в существующей системе дополнительного профессионального образования наблюдается противоречие между уровнем подготовки специалистов ГПС МЧС России и современными требованиями, предъявляемыми к ним министерством, заключающееся в следующем:

- отсутствие научно-обоснованного подхода к отбору содержания обучения;
- низкая эффективность используемых технологий обучения;
- ориентация на пассивные методы обучения;
- низкая мотивационная направленность в обучении.

Исходя из этого, данный блок определяет многообразие методов и способов педагогического взаимодействия педагогов и слушателей. В зависимости от поставленных задач на каждом из этапов использовались соответствующие методы. Так, на пропедевтическом этапе преимущественное внимание уделялось анализу и решению реальных ситуаций, требующих

профессионального выбора решения, отработке слушателями различных ситуаций в групповой работе; освоению техник эффективных коммуникаций; поиску актуальной информации в специальной литературе; ведению видео-дневника личных достижений.

На мотивационно-деятельностном этапе реализовывались следующие методы: выполнение заданий; организация диалогического общения на учебных занятиях; освоение дополнительных техник поведения при коммуникациях; отработка слушателями различных ситуаций в групповой работе; проведение деловых игр; ведение видео-дневника личных достижений.

На рефлексивном этапе доминирующими стали следующие методы: организация диалогического общения на занятиях; решение конкретных ситуативных задач и проблем (обсуждение в группах, самостоятельный анализ, дискуссия между различными группами, ролевая игра).

Все блоки модели взаимосвязаны между собой и обуславливают друг друга. Это достаточно четко отражено на схеме.

Особенность данной модели заключается в том, что построение мотивационной среды в учреждении дополнительного профессионального образования помогает личному составу ГПС МЧС России добиться больших результатов в получении навыков ликвидации пожаров и эвакуации пострадавших, так как специфика данной среды направлена на развитие высокой мотивации к профессиональной деятельности; формирование гибкого, системного мышления, общительности. Главной идеей смоделированной мотивационной среды является сочетание разнообразных методов работы, привлечение к работе квалифицированных специалистов, создание атмосферы доверия, что дает личному составу ГПС МЧС России возможность для максимально полного раскрытия своего внутреннего потенциала и для эффективной работы в достижении своих целей.

В организации образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России ведущая роль принадлежит педагогическому управлению. Педагогическое управление процессом формирования профессиональной культуры предполагает отбор материала, в котором смысловые модули профессиональной культуры предстают в виде знаковых, текстовых форм. Основным принцип отбора – выбор тех единиц проектируемой профессиональной культуры, в которых профессиональная культура проявляется наиболее выразительно. Задача формирования профессиональной культуры может быть реализована при условии ее решения на всех этапах организации учебного процесса учреждения дополнительного профессионального образования.

Нами обосновано, что развитие такого сложного образования как профессиональная культура осуществляется поэтапно. На этом основании осуществлена содержательная интерпретация блоков модели на каждом из трех этапов.

Библиографический список

1. Алексеев, С.Н. Технологии курсового проектирования в пожарно-технических вузах // Подготовка кадров в системе предупреждения чрезвычайных ситуаций: материалы Междунар. научно-практ. конф. – СПб., 2007.
2. Рыбников, В.Ю. Психология копинг поведения специалистов опасных профессий: монография / В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина. – СПб., 2011.
3. Балабанов, М.А. Применение личностного и деятельностно-ориентированного подходов при первоначальной профессиональной подготовке курсантов вуза ГПС МЧС России / М.А. Балабанов, М.Т. Лобжа // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России: научно-теоретический журнал. – СПб. – 2011. – № 4 (49).
4. Бунаков, М.Ю. Формирование профессиональной компетентности на лабораторно-практических занятиях в вузах МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011.
5. Аткинсон, Р. Введение в математическую теорию обучения / Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кроттер. – М., 1969.
6. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания. – М., 1988.

Bibliography

1. Alekseev, S.N. Tekhnologii kursovogo proektirovaniya v pozharно-tekhnicheskikh vuzakh // Podgotovka kadrov v sisteme preduprezhdeniya chrezvychajnykh situatsiy: materialih Mezhdunar. nauchno-praktich. konf. – SPb., 2007.
2. Rihbnikov, V.Yu. Psikhologiya koping povedeniya specialistov opasnikh professiy: monografiya / V.Yu. Rihbnikov, E.N. Ashanina. – SPb., 2011.
3. Balabanov, M.A. Primenenie lichnostnogo i deyatelnostno-orientirovannogo podkhodov pri pervonachalnoy professionalnoy podgotovke kursantov vuzha GPS MChS Rossii / M.A. Balabanov, M.T. Lobzha // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta GPS MChS Rossii: nauchno-teoreticheskij zhurnal. – SPb. – 2011. – № 4 (49).
4. Bunakov, M.Yu. Formirovanie professionalnoy kompetentnosti na laboratorno-prakticheskikh zanyatiyakh v vuzakh MChS Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2011.
5. Atkinson, R. Vvedenie v matematicheskuyu teoriyu obucheniya / R. Atkinson, G. Bauehr, Eh. Krotter. – M., 1969.
6. Petrenko, V.F. Psikhosemantika soznaniya. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 08.05.12

УДК 159.901

Loginova I.O., Zhivaeva J.V., Chernova E.I. **THE STABILITY OF THE LIFE-WORLD STUDY DEPENDING ON THE NATURE OF SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY.** This paper describes the results of studying the stability of the human life-world depending on the socio-cultural identity of the students living in a town or metropolis. A meaningful difference between life-world stability is displayed in depending on the social and cultural identity of town and metropolis residents under study, reflected in a variety of sustainability of the life-world: constructive, non-constructive and stagnant. The author procedure of research method "Investigation of the stability of human life-world", developed by I.O. Loginova is used as a diagnostic tool.

Key words: stability of the life-world, the constructive nature of the stability of the life-world, non-constructive nature of the stability of the life-world, stagnant nature of the stability of the life-world, social and cultural identity, achievement motivation, a town, a metropolis.

И.О. Логинова, д-р психол. наук, доц. КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, E-mail: loginova70_70@mail.ru; **Ю.В. Живаева** соискатель КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, E-mail: yul-zhivaeva@yandex.ru; **Е.И. Чернова**, соискатель КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, E-mail: katya-chernova@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В работе представлено описание результатов исследования устойчивости жизненного мира в зависимости от характера социокультурной идентичности у студентов малого города и мегаполиса. Показано содержательное отличие устойчивости жизненного мира в зависимости от характера социокультурной идентичности у исследуемых малого города и мегаполиса, отражающееся в различных вариантах устойчивости жизненного мира: конструктивном, неконструктивном и стагнационном. В качестве диагностического инструментария используется авторская процедура исследования методика «Исследование устойчивости жизненного мира человека», разработанная И.О. Логиновой.

Ключевые слова: устойчивости жизненного мира, конструктивный характер устойчивости жизненного мира, неконструктивный характер устойчивости жизненного мира, стагнационный характер устойчивости жизненного мира, социокультурная идентичность, мотивация достижения, малый город, мегаполис.

Проблема устойчивости человека в меняющемся мире сложна и в конкретно-практических аспектах, и теоретически, в качестве решения задачи присутствия, сохранения человека как сущности, организма, индивидуальности, личности. Но истинную ее сложность определяет то, что и сам человек существует только в движении, в непрерывном процессе саморазвития. Два условия жизни (меняющийся мир и меняющаяся человек) взаимосвязаны: человек меняется под воздействием изменяющегося мира, но и сам мир меняется под воздействием человека, поскольку в значительной степени им и создается. Проблема в том, что если человек включен в мир и тем самым является одним из условий саморазвития мира, то у человека имеются и свои ресурсы (источники) саморазвития [1; 2].

Сохранять внутреннюю гармонию, благоприятные межличностные отношения, переживание благополучия в ситуациях жизненных испытаний позволяет психологическая устойчивость личности. Без сохранения психологической устойчивости реализация физических и духовных потенциалов невозможна. Следовательно, невозможно и удовлетворение от процесса самореализации, невозможно ощущение умственного и социального благополучия. Вопросы психологической устойчивости личности имеют огромное практическое значение, поскольку устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности. Психологическую устойчивость личности можно рассматривать как сложное качество личности, синтез отдельных качеств и способностей. Насколько она выражена – зависит от множества факторов. Психологическую устойчивость поддерживают внутренние (личностные) ресурсы и внешние (факторы социальной среды).

В период резких социально-экономических изменений значимость опор психологической устойчивости возрастает, в частности, это проявляется в том, что обостряется потребность в групповой принадлежности. Человеку всегда необходимо ощущать себя частью «мы», частью какой-либо группы, осознавая принадлежность к которой, человек обретает опору в жизни. Именно социокультурная идентичность, которая, согласно классическому определению Генри Тэджфела (Tajfel), есть часть индивидуальной «Я-концепции», происходящая от знаний индивида о собственном групповом членстве в сочетании с его ценностями и эмоциональными проявлениями. Социокультурную идентичность рассматривают как динамическую прижизненно формируемую в ходе взаимодействия и активного построения социальной реальности систему социальных конструктов субъек-

та, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение [3].

Понимая устойчивость как качественную характеристику психологической системы, обеспечивающую определенный режим функционирования, результатом которого выступает «жизнестойкость» по отношению к «внешним» и «внутренним» воздействиям [4], одним из авторов данной статьи разработана специальная процедура для ее исследования – методика «Исследование устойчивости жизненного мира человека». Данная методика позволяет выявлять особенности устойчивости жизненного мира, располагающиеся в диапазоне «низкая степень устойчивости жизненного мира человека – высокая степень устойчивости жизненного мира человека», проявляющиеся в специфических формах взаимодействия человека с миром:

- низкая степень устойчивости жизненного мира человека проявляется в двух «крайних» формах устойчивости: гиперустойчивости (отсутствии готовности к изменениям под влиянием обстоятельств, сохранении выработанных форм взаимодействия с миром) или гипоустойчивости (наличии готовности к изменениям под влиянием обстоятельств, отсутствием выработанных форм взаимодействия с миром);

- высокая степень устойчивости жизненного мира человека проявляется в «подвижной устойчивости» – способности к такому взаимодействию с миром, когда имеется готовность к изменениям под влиянием обстоятельств и выработанные формы взаимодействия с миром, которые человек изменяет под влиянием обстоятельств.

С целью изучения устойчивости жизненного мира в зависимости от характера социокультурной идентичности нами было проведено психодиагностическое исследование. Исследование проводилось со студентами Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», в количестве 146 человек, а так же со студентами Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, количество выборки равнозначное, средний возраст исследуемых равен 19-20 годам.

Характер социокультурной идентичности имеет свои особенности в зависимости от личностных характеристик исследуемых, одной из которых является мотивация достижения. Показатель, мотивации достижения успеха по Х. Хекхаузену [5], рассматривается как сознательное стремление к цели, достижениям, успеху, поэтому для анализа результатов исследования устойчивости жизненного мира в зависимости от характера социокультурной идентичности мы посчитали целесообразным ус-

Результаты исследования по методике «Исследование устойчивости жизненного мира человека» у представителей малого города и мегаполиса первой подгруппы (позитивный показатель социокультурной идентичности – проявление мотивации достижения успеха)

Характер устойчивости жизненного мира	Малый город	Мегаполис
Временной модус событий	Характерно наличие перспектив дальнейшего движения. Временной модус рассредоточен в настоящем и будущем: «...моего мужа забрали в армию и теперь, смотря в будущее, я понимаю насколько дорог мне этот человек и как я буду с нетерпением его ждать», «... я смогла сдать этот экзамен на отлично, поэтому у меня появилось больше уверенности в своих силах перед переводной сессией.»	Модус событий, описываемых в эссе рассредоточен на временной оси жизни человека. Прослеживается связь: прошлое – настоящее – будущее: «...так эти события изменили мою жизнь в прошлом, сейчас и, конечно же, повлияли на будущее.»
Соотношение глаголов	Процентное соотношение глаголов в равных долях прошедшего и настоящего времени или настоящего и будущего.	Процентное соотношение глаголов прошедшего, настоящего и будущего в равных долях.
Критерий выбора содержания событий	Критерий выбора содержания описываемых событий в основном либо биографический, когда описываются события собственной биографии, включенные в общую сюжетную линию жизни или топологический, когда отправной точкой описанных событий выступает определенное пространство (географическое, культурное, ценностно-смысловое и т.д.): «В моей жизни произошло очень важное событие, я ...», «Этот случай произошел, когда я с моей мамой отправилась...», «... сильно повлияло на мою жизнь поступление в институт»	Критерий выбора содержания описываемых событий хронологический, когда совмещены биографический и топологический критерии, позволяющее описать события в призме единства пространства и времени жизни человека: «Событие, которое повлияло на мое отношение к себе, мою жизнь это знакомство прошлым летом в г. Москва с молодым фотографом...», «Самые важные для меня дни произошли прошлым летом, когда я переехала из родного мне города в Красноярск»
Общий эмоциональный фон событий	Анализ используемых в тексте прилагательных, позволяет выявить соотношение эмоционально нейтральных прилагательных с эмоционально отрицательных либо эмоционально положительными: «В моей жизни произошли очень трагичные события...», «... был обычный день».	Анализ используемых в тексте прилагательных, позволяет выявить преобладание эмоционально положительных прилагательных: «Событие о котором я буду писать очень хорошее и радостное...», «...каждый день моей жизни застывает, как смола, превращаясь с янтарь, солнечный и теплый..»
Значение описываемых событий в жизни	Описываются значимые и важные, но не удерживающие общую направленность линии развития события: «... этот случай произошел, когда мы с родителями поехали отдыхать на озеро Байкал», «... когда произошел пожар...», «...после экзамена ...».	Удержание общей направленности линии развития описываемых событий в жизни: «Еще с восьмого класса у меня была мечта... я приложила все усилия, чтобы сдать экзамен... когда я получу диплом...», «...это произошло четыре года назад... теперь, благодаря успеху в тех соревнованиях... в будущем я ...»
Отношение к событиям	Отношение к описываемым событиям ответственное, которое определяется как критичное, рефлексивное отношение к произошедшему и имеющее выводы относительно роли событий в жизни либо ценностное, которое определяется как «уплотнение мира вокруг человека» за счет единства пространственных, временных и смысловых значимых контекстов: «... я долго думал, куда в итоге поступить», «... я понимала, что от этого зависит моё будущее».	Отношение к описываемым событиям ценностное определяется как «уплотнение мира вокруг человека» за счет единства пространственных, временных и смысловых значимых контекстов: «...для себя я решила, что буду учиться, как бы мне не было сложно в будущем», «...так я одержал первую свою победу в этом турнире и теперь мне предстояло сразиться в финале ...».
Непрерывность личностной истории	Непрерывность личностной истории проявляется на отдельных этапах, человек «протягивает» линию от конкретного события в пространстве и времени жизни: «... это повлияло на выбор мною учебного заведения», «... после обучения в педагогическом институте я планирую получить юридическое образование».	Непрерывность личностной истории удерживается, человек в описании показывает взаимосвязанность различных событий, объединенных общей линией становления человека: «... еще в детстве я мечтала..., несмотря на произошедшее событие... после получения диплома я обязательно пойду работать в школу с детьми»
Рефлексивная позиция автора	Рефлексивная позиция автора по отношению к описываемым событиям целостная, описываемые события выступают предметом рефлексии в контексте жизни человека, в редких случаях она ситуативная: «...после этого случая я стала иначе относиться к близким мне людям», «... после пожара я стала ответственнее», «... случившееся очень сильно повлияло на меня, я стал больше ценить родных».	Рефлексивная позиция автора по отношению к описываемым событиям целостная, описываемые события выступают предметом рефлексии в контексте жизни человека: «...я стала больше ценить близких и о них заботиться», «... я понял, что если приложить усилия, то можно достигнуть даже очень сложную цель», «... я понимаю, что правильно выбрал профессию».

Таблица 2

Результаты исследования по методике «Исследование устойчивости жизненного мира человека» у представителей малого города и мегаполиса второй подгруппы
(позитивный показатель социокультурной идентичности – проявление мотивации избегания неудачи)

Характер устойчивости жизненного мира	Малый город	Мегаполис
Временной модус событий	Характерно наличие перспектив дальнейшего движения. Временной модус рассредоточен отдельно во времени-прошлом, настоящем, будущем либо: «мне было три года, я была совсем одна...», «я сдала сессию, нашла работу...», «буду много работать и зарабатывать, построю карьеру...»	Модус событий, описываемых в эссе рассредоточен на временной оси прошедшего и настоящего, жизни человека : «после этого я никому теперь не верю...», «из-за случившегося я нашла в себе силы теперь...»
Соотношение глаголов	Процентное соотношение глаголов в равных долях прошедшего и настоящего времени.	Процентное соотношение глаголов в равных долях прошедшего и настоящего времени; настоящего и будущего.
Критерий выбора содержания событий	Критерий выбора содержания описываемых событий в основном либо биографический, когда описываются события собственной биографии, включенные в общую сюжетную линию жизни или топологический, когда отправной точкой описанных событий выступает определенное пространство (географическое, культурное, ценностно-смысловое и т.д.): «это случилось со мной, когда мои родители уехали и я осталась с бабушкой...»	Критерий выбора содержания описываемых событий в основном топологический, когда отправной точкой описанных событий выступает определенное пространство (географическое, культурное, ценностно-смысловое и т.д.): «когда мы приехали в Крым...», «мы переехали из Абалаково в Лесосибирск...»
Общий эмоциональный фон событий	Анализ используемых в тексте прилагательных, позволяет выявить соотношение эмоционально нейтральных прилагательных с эмоционально отрицательными либо эмоционально положительными: «это был обыкновенный день, и я даже не предполагал, что он мне принесет что-то плохое...», «мы пошли по обычному пути, нам было весело...»	Анализ используемых в тексте прилагательных, позволяет выявить соотношение эмоционально нейтральных прилагательных с эмоционально положительными: «обычно я просыпаюсь в хорошем настроении...», «это был обыкновенный день, все было как всегда, но вдруг мне пришло радостное известие...»
Значение описываемых событий в жизни	Описываются значимые и важные, но не удерживающие общую направленность линии развития события либо события центральной линии развития или начало: «все произошло, когда у меня погибли родители...»	Описываются значимые и важные, но не удерживающие общую направленность линии развития события: «это случилось после переезда...»
Отношение к событиям	Отношение к описываемым событиям рациональное, определяется как разумное, наиболее целесообразное, обоснованное отношение к описанию; ответственное определяется как критичное, рефлексивное отношение к произошедшему и имеющее выводы относительно роли событий в жизни.	Отношение к описываемым событиям ответственное, которое определяется как критичное, рефлексивное отношение к произошедшему и имеющее выводы относительно роли событий в жизни; ценностное определяется как «уплотнение мира вокруг человека» за счет единства пространственных, временных и смысловых значимых контекстов.
Непрерывность личностной истории	Непрерывность личностной истории проявляется на отдельных этапах, человек «протягивает» линию от конкретного события в пространстве и времени жизни либо в отдельных случаях отсутствует: «... после окончания института я обязательно пойду в армию»	Непрерывность личностной истории проявляется на отдельных этапах, человек «протягивает» линию от конкретного события в пространстве и времени жизни: «после победы на этих соревнованиях я решил не бросать спорт и сделать себе карьеру ...»
Рефлексивная позиция автора	Рефлексивная позиция автора по отношению к описываемым событиям проявляется ситуативно: «может быть именно этот случай повлиял на мой выбор...»	Рефлексивная позиция автора по отношению к описываемым событиям целостная, описываемые события выступают предметом рефлексии в контексте жизни человека, в редких случаях она ситуативная: «если бы это не произошло, то я так бы и не поступила в институт...»

ловно распределить исследуемые нами выборки в зависимости от соотношения показателей мотивации достижения и характера социокультурной идентичности:

- 1) позитивный показатель социокультурной идентичности – проявление мотивации достижения успеха;
- 2) позитивный показатель социокультурной идентичности – проявление мотивации избегания неудачи;
- 3) негативный показатель социокультурной идентичности – проявление мотивации достижения успеха;
- 4) негативный показатель социокультурной идентичности – проявление мотивации избегания неудачи.

Именно в рамках выделенных групп нас интересовали особенности устойчивости жизненного мира. Результаты исследования позволили обнаружить нижеследующее.

Студентов первой подгруппы (позитивные показатели социокультурной идентичности и проявление мотивации достижения успеха) отличает высокая степень устойчивости жизненного мира человека. Особенности характера устойчивости жизненного мира исследуемых студентов первой подгруппы представлены в таблице 1.

Анализируя характер устойчивости жизненного мира студентов КГПУ им. В.П. Астафьева условно выделенной нами пер-

вой подгруппы мы имеем возможность определить, что для исследуемых в большей степени характерен конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира. Качество этой устойчивости достигается за счет выраженной самоотжественности, проявляющейся в ценностном типе времени, развитой способности к рефлексии собственной жизни и высокой ответственности по отношению к себе, своей жизни, своему окружению. Можно полагать, что для данной группы студентов характерна «подвижная устойчивость» [6], позволяющая держать баланс между равновесием и хаосом. При этом «внешние» воздействия используются во благо «организма», обеспечивая пространство осуществления себя в процессе собственной жизни. Интересен тот факт, что для студентов Лесосибирского педагогического института условно выделенной нами первой подгруппы характерен так же конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира, однако, качество этой устойчивости несколько иное, чем у представителей предыдущей группы. Для них характерно обнаружение и возможность разрешения противоречия между образом мира и образом жизни человека. Понимание собственных жизненных «дефицитов». Демонстрация готовности к их восполнению путем целеполагания и рефлексии. Стремление гармонизировать отношения между образом мира и образом жизни человека.

Студентов второй подгруппы (позитивные показатели социокультурной идентичности и проявление мотивации избегания неудач) отличает преобладание среди исследуемых неконструктивного характера проявления устойчивости жизненного мира студентов. Результаты наглядно представлены в таблице 2.

Анализ результатов исследования студентов КГПУ им. В.П. Астафьева выявил наличие в условно выделенной нами второй подгруппе студентов характеризующихся конструктивным характером устойчивости жизненного мира (27,3%). Для данных студентов характерен конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира на определенном этапе становления, однако, качество которого отличается от первой подгруппы. Это проявляется в способности обнаруживать и разрешать противоречия между образом мира и образом жизни, удерживая систему в состоянии постоянного «решения задач на смысл», за счет чего осуществляется взаимодействие с миром, самим собой, приводящее к образованию новых связей, отношений. Показательно наличие ощущения недостатка ресурса для разрешения противоречий у данной категории людей (они об этом говорят, их действия свидетельствуют о постоянном поиске такого ресурса), что на общем фоне выступает как проявление поисковой активности в расширении собственного потенциала и возможностей среды, способных удовлетворить запрос. Можно полагать, что это результат проявления позитивной социокультурной идентичности, несмотря на доминирование мотивации избегания неудач.

У большинства студентов Лесосибирского педагогического института 86,5 % и так же у 62,3 % исследуемых студентов КГПУ им. В.П. Астафьева выявлен неконструктивный характер устойчивости жизненного мира. Для исследуемых характерно обнаружение и невозможность разрешения противоречия между образом мира и образом жизни. Студенты ощущают недостаток ресурса (собственного потенциала, условий среды) для разрешения противоречия между образом мира и образом жизни. Нарушена непрерывность личностной истории, самоотжественности, утрачены цели и смыслы жизнедеятельности. Отсутствие равновесия между реальностью и желаемой гармонией.

Стагнационный характер устойчивости жизненного мира выявлен у 13,5% студентов Лесосибирского педагогического института и у 10,4% студентов КГПУ им. В.П. Астафьева. Это означает, что исследуемым характерна невозможность обнаружения противоречия между образом мира и образом жизни. У них снижена рефлексивная способность. Отсутствует ценностное отношение к жизни.

Объяснение данным результатам сформулированы нами в более ранних работах, где представлены три варианта дефицитарности, обуславливающей становление жизненного самоосуществления психологической системы [7]. В описываемом феномене мы обнаруживаем пример второго варианта – противоречие между образом мира и образом жизни настолько велико, что у человека нет возможности оформить его в виде определенной цели, на достижение которой «можно работать», гармонизируя этот дисбаланс. Здесь обнаруживается полная неопределимость результата, которая ограничивает возможности участия человека в управлении движением системы. Как только человек не в силах «ликвидировать» эту разницу в образе мира и образе жизни (в связи с пониманием, что у него недостаточно ресурса для этой ликвидации, зависящего как от его собствен-

ного потенциала, так и условий среды) система начинает «скапывать в хаос», характеризующийся, наряду с позитивными, и негативными последствиями, среди которых, по мнению Краснорядцевой О.М., нарушение непрерывности личностной истории, самоотжественности, утрата целей и смыслов жизнедеятельности, возникающих в силу отсутствия равновесия между реальностью и желаемой гармонией, образом мира и образом жизни [8]. Однако, этот процесс можно также считать продуктивным при условии сохранения активности и ответственности человека по отношению к самому себе; здесь может использоваться режим поиска, генерации новых жизненных контекстов, «рождающих» новые смыслы, существующим образом расширяющих пространство жизненного самоосуществления человека, и это может быть обусловлено, по нашему мнению, позитивными показателями социокультурной идентичности у исследуемых данной подгруппы. В исследуемой нами выборке не выявлено соотношение показателей социокультурной идентичности – негативный показатель, проявление мотивации достижения успеха.

Студентов четвертой подгруппы, для которых характерно наличие негативной социокультурной идентичности и проявление мотивации избегания неудач, отличает преобладание неконструктивного и стагнационного характера устойчивости жизненного мира. Результаты наглядно представлены в таблице 3.

Анализируя результаты исследования студентов четвертой подгруппы мы выявили факт того, что для большинства студентов Лесосибирского педагогического института и для 31,9% студентов КГПУ им. В.П. Астафьева свойственна стагнационная устойчивость жизненного мира. Стагнационная устойчивость, характеризует организованный человеком процесс жизнедеятельности, который ориентирован на использование ранее сформированных форм взаимодействия с окружающим миром, зачастую неадекватных условиям настоящей жизненной ситуации. Стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира не способствует продуктивному и оптимальному жизненному самоосуществлению. Высокая степень выраженности стагнационного характера проявления устойчивости жизненного мира человека, определяет особенности таких характеристик как отсутствие ценностного отношения к жизни, перспектив дальнейшего движения, снижение рефлексивной способности, доминирование стереотипных продуктов жизнедеятельности, неспособность к решению творческих задач, не возможность адекватно оценить собственные жизненные дефициты.

Так же низкие показатели по методике «Исследование устойчивости жизненного мира человека» свидетельствуют о том, что для 36% исследуемых малого города и для 68,1 % исследуемых мегаполиса характерно нарушение устойчивости психологической системы, связанное с ощущением «потери почвы под ногами», причиной которой является как раз потеря самоотжественности. На этом основании можно говорить о неконструктивном характере проявления устойчивости жизненного мира, снижающего продуктивность и оптимальность жизнедеятельности человека, что может быть рассмотрено как бифуркационная точка «пределной неустойчивости», снижающая возможности прогнозирования сценария дальнейшего движения.

Жизненное пространство человека – это поле его будущих возможностей, его самоосуществления в пространстве и времени, в его истории жизни, которая еще не состоялась, но частью которой он является. Решающую роль здесь выполняет будущее, выступающее экзистенциальным заказом и удерживающим общую интенцию движения человека в пространстве разнообразных возможностей [9]. Позитивная социокультурная идентичность ориентирована на связь прошлого-настоящего и будущего. Для студентов, у которых выявлена негативная социокультурная идентичность, характерно то, что они не принимают в полной мере ту социальную среду, в которой они живут, не пытаются противостоять возникшим проблемным ситуациям. Им свойственна низкая адаптивность к новым условиям жизни, неспособность подстраиваться под обстоятельства, которые встречаются на их пути. У них в малой степени сформированы представления о своем будущем, они не связывают свое будущее с социумом, в котором находятся сейчас.

Характер режима функционирования самоорганизующейся психологической системы может быть как конструктивным, так и неконструктивным, в зависимости от соответствия режима функционирования условиям и требованиям среды, а это означает, что он изначально обусловлен особенностями социокультурной идентичности. Эта взаимосвязь среды, создающей обстоятельства жизни человека, и самого человека, способного изменять условия собственной жизнедеятельности, позволяет выбирать оптимальный режим функционирования психологической системы: особым образом организованный человеком про-

Результаты исследования по методике «Исследование устойчивости жизненного мира человека» у представителей малого города и мегаполиса четвертой подгруппы (негативный показатель социокультурной идентичности – проявление мотивации избегания неудачи)

Характер устойчивости жизненного мира	Малый город	Мегаполис
Временной модус событий	Не характерно наличие перспектив дальнейшего движения. Временной модус рассредоточен отдельно во времени-прошлом, настоящем, будущем либо: «когда я закончил школу...», «все случилось два года назад...»	Модус событий, описываемых в эссе рассредоточен на временной оси прошедшего или настоящего, будущего жизни человека: «после этого мы переехали и теперь...», «я получу диплом и смогу...»
Соотношение глаголов	Доминируют глаголы прошедшего и настоящего времени.	Доминируют глаголы отдельно прошедшего, настоящего либо будущего времени.
Критерий выбора содержания событий	Критерий выбора содержания описываемых событий в основном биографический, когда описываются события собственной биографии, включенные в общую сюжетную линию жизни: «я с моей сестрой...», «мы с родственниками...»	Критерий выбора содержания описываемых событий биографический либо топологический, когда отправной точкой описанных событий выступает определенное пространство (географическое, культурное, ценностно-смысловое и т.д.): «...и вот мы приехали в Москву», «когда я поступила в институт...»
Общий эмоциональный фон событий	Анализ используемых в тексте прилагательных, позволяет выявить преобладание эмоционально отрицательных прилагательных: «я чувствовала себя одинокой, подавленной...», «это был ужасный день...»	Анализ используемых в тексте прилагательных, позволяет выявить эмоционально положительные прилагательные реже, чем эмоционально отрицательные.
Значение описываемых событий в жизни	Описываются значимые и важные, но не удерживающие общую направленность линии развития события либо события центральной линии развития или начало: «мне было пять лет...», «я поступил в институт...»	Описываются значимые и важные, но не удерживающие общую направленность линии развития события: «я смог помериться с отцом...», «я перестала обижаться на маму...»
Отношение к событиям	Отношение к описываемым событиям рациональное, определяется как разумное, наиболее целесообразное, обоснованное отношение к описанию.	Отношение к описываемым событиям рациональное либо ответственное, которое определяется как критичное, рефлексивное отношение к произошедшему и имеющее выводы относительно роли событий в жизни.
Непрерывность личностной истории	Непрерывность личностной истории отсутствует (описывается отдельно некоторый временной отрезок)	Непрерывность личностной истории в редких случаях проявляется на отдельных этапах, но в основном отсутствует.
Рефлексивная позиция автора	Рефлексивная позиция автора по отношению к описываемым событиям отсутствует (представлено описание события)	Рефлексивная позиция автора по отношению к описываемым событиям проявляется ситуативно: «может поэтому я теперь не верю людям...», «наверное, это помогло мне...»

цесс жизнедеятельности, способствующий сохранению здоровья, личностному росту и творчеству. Важнейшей системной особенностью выступает, как показали исследования Ключко Е.В., Краснорядцевой О.М., Логиновой И.О., Лукьянова О.В., – тен-

денция к оптимизации своего потенциала, характеризующая жизненный путь любого человека. Эта оптимизация считается успешной, если человеку удается достичь гармоничного развития самореализации во всех жизненно важных для него сферах.

Библиографический список

1. Ключко, В.Е. Человек как самоорганизующаяся психологическая система // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: материалы региональной конф. – Барнаул, 2000.
2. Лукьянов, О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. – Томск, 2008.
3. Логинова, И.О. Особенности проявления устойчивости жизненного мира педагогов в условиях реальной профессиональной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2010. – № 4(48). – Серия «Педагогические науки».
4. Логинова, И.О. Жизненное самоосуществление: системно-антропологический контекст: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2010.
5. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. – М., 1986.
6. Loginova I.O. Sociocultural Characteristics of Psychological Education in the Context of Systemic-Anthropological Approach / Loginova I.O., Chupina V.B., Zhivaeva Y.V. // Journal of Social Sciences, Vol. 8. – Issue 2.
7. Краснорядцева, О.М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства личности // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / под ред. В.И. Кабрина. – Томск, 2002.
8. Логинова, И.О. Личностные характеристики людей с различной динамикой жизненного самоосуществления // Психология обучения. – 2010. – № 10.
9. Магомед-Эминов, М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: авто-реф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
10. Социальная идентичность и изменение ценностного сознания в кризисном обществе / под ред. Н. Шматко. – М., 1992.

Bibliography

1. Klochko, V.E. Chelovek kak samoorganizuyuthayasya psikhologicheskaya sistema // Chelovek kak samoorganizuyuthayasya psikhologicheskaya sistema: materialih regional'noy konf. – Barnaul, 2000.

2. Lukjyanov, O.V. Problema stanovleniya identichnosti v ehpkhu socialjnihkh izmenenij. – Tomsk, 2008.
3. Loginova, I.O. Osobennosti proyavleniya ustojchivosti zhiznennogo mira pedagogov v usloviyakh realnoj professionalnoj deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Volgograd, 2010. – № 4(48). – Seriya «Pedagogicheskie nauki».
4. Loginova, I.O. Zhiznennoe samoosusthestvlenie: sistemno-antropologicheskij kontekst: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Tomsk, 2010.
5. Khekkhauzen, Kh. Motivaciya i deyatel'nostj: v 2 t. – M., 1986.
6. Loginova I.O. Sociocultural Characteristics of Psychological Education in the Context of Systemic-Anthropological Approach / Loginova I.O., Chupina V.B., Zhivaeva Y.V. // Journal of Social Sciences, Vol. 8. – Issue 2.
7. Krasnoryadceva, O.M. Rekonstrukciya cennostno-smihslvoyj strukturih situacii deyatel'nosti kak metod issledovaniya osobennostej mental'nogo prostranstva lichnosti // Lichnostj v paradigmakh i metaforakh: mental'nostj – kommunikaciya – tolerant'nostj / pod red. V.I. Kabrina. – Tomsk, 2002.
8. Loginova, I.O. Lichnostnihe kharakteristiki lyudej s razlichnoj dinamikoj zhiznennogo samoosusthestvleniya // Psikhologiya obucheniya. – 2010. – № 10.
9. Magomed-Ehminov, M.Sh. Motivaciya dostizheniya: struktura i mekhanizmi: avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1987.
10. Social'naya identichnostj i izmenenie cennostnogo soznaniya v krizisnom obshestve / pod red. N. Shmatko. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 20.04.12

УДК 377: 37.012.85; 37.013.2

Ivanova T.A. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF THE COLLEGE STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. Creative activity is inexhaustible source of professional growth and personal development. So the task of creative activity development in the making personal professional formation in the context of contemporary educational paradigm is socially significant. The author of the present article considers pedagogical approaches to the definition of the essence of the college students creative activity. The problems of creative activity also come into view.

Key words: active, creative activity, professional education, personality, creativity.

T.A. Иванова, аспирант каф. технологий и профессионального образования Педагогической академии последипломного образования специалистов Московской области, преп. общеобразовательных и юридических дисциплин Колледжа университета «Дубна», г. Дубна, E-mail: metodist72@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Творческая активность является неиссякаемым источником профессионального роста и личностного развития человека, поэтому задача развития творческой активности в период профессионального становления личности в контексте современной парадигмы образования является социально значимой. В данной статье автором рассматриваются педагогические подходы к определению сущности творческой активности обучающихся колледжа, обозначены проблемы ее развития.

Ключевые слова: активность, творческая активность, профессиональное образование, личность, творчество.

Становление новой системы образования в свете гуманистической парадигмы сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса: перед учебными заведениями встает задача перехода от знаниецентрической к личностно-ориентированной системе профессиональной подготовки специалиста, к приоритетности развития личности, способности к самосовершенствованию.

Первоочередной задачей системы среднего профессионального образования становится формирование творческой компетентности специалиста, включающей наличие креативности мышления, которая, основываясь на имеющейся совокупности компетенций в своей профессиональной деятельности, предоставляет специалисту возможность разрабатывать творческие конкурентоспособные решения проблемных ситуаций с целью прогрессивного преобразования действительности и психологической готовности к такому преобразованию в современных условиях.

Однако в настоящее время в колледже снижен уровень процесса обучения, направленный на развитие творческой активности обучающихся. Во-первых, обучающиеся колледжа, как правило, в основной своей массе не готовы к самостоятельной работе и самостоятельному поиску знаний (не является секретом тот факт, что в средние специальные учебные заведения зачастую приходят далеко не самые успешные учащиеся средних школ), во-вторых, у них редко в достаточной степени сформированы исследовательские умения и навыки их применения в учебной деятельности. Но это вовсе не означает, что они не способны фантазировать, увлекаться интересующей их проблемой и проявлять любознательность.

Несмотря на то, что вопросы, касающиеся творческой активности обучающихся, рассматриваются в широком круге исследований, проблема развития творческой активности в учебно-воспитательном процессе колледжа исследована недостаточно, что представляет собой, на наш взгляд, актуальность на научно-теоретическом уровне.

Проблема творчества и ее изучения имеет давнюю историю. Во все времена она была объектом пристального внимания философов, педагогов, психологов.

Еще в античности Аристотель позитивно откликался на идею активного обучения, а Я.А. Коменский призывал учеников идти за тем, кто должен ими руководить, «не позевывая, но бодрствуя и действуя», и видел в качестве одного из методов активизации деятельности учеников построение обучения на основе интереса и любознательности [1].

Ж.Ж. Руссо предлагал педагогу следовать природе подопечного, используя наблюдательность и стремление к поиску, создавать ситуации, пробуждая в ребенке желание получить знания, которыми он сможет распоряжаться [2]. И.Г. Песталоцци считал, что метод природосообразности «пробуждает в ребенке сокровеннейшие задатки, какие у него имеются, дает побуждение и стимул к максимально возможному в данном положении развитию» [1, с. 256].

В педагогической литературе творчество или творческая деятельность определяется в качестве деятельности, дающей новые, впервые создаваемые, оригинальные продукты, имеющие общественное значение (В.И. Андреев, Ю.Л. Козырева, Ю.Н. Кулюткин и др.) Исследователи (Л.К. Веретенникова, С.Г. Глухова, П.Ф. Кравчук и др.) рассматривают феномен творчества как через личность, ее характеристики, так и через процессы, имеющие место в творческой деятельности.

Однако большинство ученых выделяет в качестве основных признаков творчества новизну, оригинальность и уникальность и определяют творчество как деятельность, порождающую нечто новое, никогда ранее не имевшее место.

Ряд авторов (Т.Г. Браже, А.М. Матюшкин, И.Ф. Харламов) подчеркивает, что характерной чертой творчества помимо новизны является также и социальная значимость результата деятельности.

Нашему пониманию сущности творчества наиболее близким оказалась трактовка М.М. Зиновиной. Она выделяет твор-

чество объективное и творчество субъективное. *Объективное творчество* представляет собой деятельность или результат деятельности человека, новизна, значимость и полезность которых получили общее признание. Критерием объективного творчества может служить официальное закрепление за автором его авторских прав на данную разработку или изобретение.

Творчество субъективное предполагает деятельность или результат деятельности человека, обладающие новизной, значимостью и полезностью только для него, как субъекта, или ограниченного количества людей (т.е. субъективной новизной, значимостью и полезностью) [3, с. 73].

Понятие активности приобрело полисемичность, многофункциональность, поэтому его использование, на наш взгляд, требует уточнений.

«Активность» (от лат. *activus* — деятельный) трактуется в энциклопедической литературе как «деятельностное отношение человека к миру», «активная жизненная позиция человека, умение осуществлять освоение общественно-исторического опыта через способности к преобразованию материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества». Активность проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении.

С нашей точки зрения, наиболее удачно и полно представлена активность в определении Ш.И. Ганелина, считающего активность чертой личности, проявляющейся в инициативности и самостоятельности и приводящей к укреплению воли и характера, к эффективному усвоению знаний, умений, навыков.

Активность, по мнению А.М. Новикова, — это динамическое свойство человеческой деятельности, свойство ее собственного движения. Различают следующие уровни активности личности:

- **ситуативная активность**. Она ежедневно вызывается к жизни для решения отдельных частных задач, но погашается по их решении. Следующий этап требует новой активности, новых решений;

- **активность надситуативная** — способность личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения текущей задачи;

- **творческая активность** — самостоятельная постановка проблем и их решение [4, с. 102-103].

Активность предполагает наличие инициативности и самостоятельности обучающихся для успешного развития деятельности. Умение самостоятельно ставить цель, актуализировать необходимые для решения задачи, знания и способы деятельности, осуществлять планирование и корректировку действий, свидетельствующих о высшем уровне развития учащихся.

В творческой активности можно выделить две составляющих. Первая — желание и возможность акта творчества. Эта составляющая определяется внутренней культурой личности, владением определенной суммой знаний, наличием авторитетов — людей, чья деятельность для данного учащегося является значимой и желаемой для подражания. Второе — умение выразить открывшуюся сущность в общепонятном культурном тексте. Эта составляющая определяется владением техникой обработки материалов, методиками и т.д.

М.М. Зиновкина в своих исследованиях выявила **основные качества творческой личности**:

- 1) устойчивые увлеченность, мотивация и направленность на объективное творчество;
- 2) эффективное владение методологией творческой деятельности;
- 3) достаточно развитое творческое воображение и фантазия;
- 4) высокий уровень развития творческого мышления;
- 5) достаточная совокупность личностных черт, необходимых для объективного творчества;
- 6) развитые творческие способности;

Библиографический список

1. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / сост. В.М. Кларин, А.П. Джуринский. — М., 1989.
2. Дворцов, А.Т. Ж.Ж. Руссо. — М., 1980.
3. Зиновкина, М.М. Педагогическое творчество: модульно-кодоевое учебное пособие. — М., 2007.
4. Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. — М., 2010.

Bibliography

1. Komenskiy, Ya.A. Pedagogicheskoe nasledie / Ya.A. Komenskiy, D. Lokk, Zh. Russo, I.G. Pestalocci / sost. V.M. Klarin, A.P. Dzhurinskiy. — М., 1989.
2. Dvorcov, A.T. Zh.Zh. Russo. — М., 1980.
3. Zinovkina, M.M. Pedagogicheskoe tvorchestvo: moduljno-kodoevoe uchebnoe posobie. — М., 2007.
4. Novikov, A.M. Osnovaniya pedagogiki: posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley. — М., 2010.

Статья поступила в редакцию 05.05.12

7) устойчивое стремление к творческой самоактуализации (саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации) [3].

Исходя из анализа педагогической и психологической литературы, мы рассматриваем **развитие творческой активности** обучающихся колледжа как процесс и результат продвижения личности к творчеству в учебном процессе, мотивированного стремления к позитивной динамике личностного роста.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил нам структурировать базовые понятия, раскрывающие концептуальные положения различных точек зрения на феномен творческой активности личности, и придти к следующим выводам:

- основаниями творческой активности личности выступают различные типы активности;

- творческая деятельность является специфическим видом активности человека, высшей ее формой;

- не всякую деятельность можно назвать творческой, а только такую, в которой развивается нешаблонность мышления, созидательность, оригинальность, стремление к самосовершенствованию, поиску;

- творческая активность личности — это сложное интегративное понятие, соединяющее в себе и приводящее во взаимодействие активность и творчество;

- творческая активность представляет собой процесс творческой самоактуализации личности, т.е. стремление человека к более полному выявлению, развитию и проявлению своих возможностей в творчестве (от лат. *actualis* действительный, настоящий).

В соответствии с этим, можно выделить структурные компоненты творческой активности обучающихся колледжа:

- **мотивационный компонент**, который включает в себя потребности, интересы, мотивы, т.е. все то, что обеспечивает включение обучающихся в процесс активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания;

- **ориентационный компонент**, содержанием которого является принятие обучающимися цели творческой деятельности, ее планирование и прогнозирование;

- **содержательно-операционный компонент**, состоящий, на наш взгляд, из двух взаимосвязанных частей: системы знаний (представления, факты, понятия) и способов учения (инструменты получения и переработки информации и применения знаний на практике);

- **ценностно-волевой компонент**, который включает в себя волю и эмоциональное отношение к учебной деятельности;

- **оценочный компонент**, представляющий собой систематическое получение обратной информации о ходе совершения действия на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей. Наличие этого компонента в составе творческой активности и взаимосвязь всех компонентов между собой обеспечивают самоуправление процессом совершенствования названного качества.

Из бесед с педагогами, проведенного анкетирования, в результате анализа посещенных уроков мы отметили, что осознают важность развития творческой активности обучающихся в учебном процессе большинство педагогов (около 95% опрошенных), но считают собственную компетентность в развитии творческой активности обучающихся недостаточной. Опыта работы по целенаправленному развитию творческой активности обучающихся не имел ни один из опрошенных. Таким образом, анализ существующей практики показал, что педагоги недостаточно осведомлены в теоретических и практических вопросах, связанных с данной проблемой. Эффективный путь решения проблемы, на наш взгляд, лежит в построении модели развития творческой активности обучающихся в учебном процессе колледжа, позволяющей достичь положительного результата.

УДК 378

Kiseleva E.M. RESEARCH INTELLECTUAL SKILLS DEVELOPMENT AS PART OF LIFE SAFETY MASTERS PROFESSIONAL COMPETENCE. The article concerned with the structure and the possibility of research competence development in the process of Master of Education training according to the competency building approach. Observed directions of knowledge-based competence development and also form and methods of element competency development of certain educational activities of Master of Education in the sphere of health and safety.

Key words: Professional competence, knowledge based research skills, competence elements, research, research practice, masters thesis.

Э.М. Киселева, канд. пед. наук, доц. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: eleonoram08@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается структура и возможности развития исследовательской компетенции в процессе подготовки магистров образования с точки зрения компетентностного подхода. Выявлены направления развития интеллектуальной компетентности, а также формы и методы развития элементов компетентности по отдельным видам учебной деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интеллектуальные исследовательские умения, элементы компетентности, научно-исследовательская работа, научно-исследовательская практика, магистерская диссертация.

Смена парадигмы образования в условиях модернизации и переход к уровневому образованию привели к значительным изменениям, как в содержании, так и в организации учебного процесса в вузе на разных образовательных уровнях.

В образовательном пространстве педагогического университета в полной мере реализуются главные идеи нового образования: личностно-ориентированная направленность, вариативность, компетентностный подход.

Работы ведущих исследователей высшего профессионального образования свидетельствуют, что обновление образования должно быть направлено на поиски путей стимулирования личности, развития базовой культуры, развития деятельностной позиции в обучении и сознательного самоопределения. Результат высшего профессионального образования, в частности магистратуры, следует рассматривать как достижение профессиональной компетентности [1].

Профессиональная компетентность магистра педагогического образования это интегральная характеристика, совокупность ключевой, базовой и специальной компетентности. Профессиональная компетентность может быть определена как способность к решению реальных проблем и задач в области профессиональной деятельности [2].

Магистр должен быть подготовлен к эффективной научно-исследовательской, педагогической и аналитической деятельности в области образования безопасности жизнедеятельности, предполагающей проведение научных и прикладных исследований, ведение аналитической деятельности.

Научно-исследовательская деятельность – важный компонент подготовки магистра. Эта работа включает такие формы, как выполнение самостоятельных научных исследований кафедр, постановку и проведение экспериментов, выполнение курсовых работ, реализацию научно-исследовательских проектов, научно-исследовательскую практику, научные семинары, подготовку публикаций, участие в конференциях [3].

Научно-исследовательская работа является важнейшей составляющей деятельности студента по подготовке магистерской диссертации. Одной из ведущих задач подготовки магистра образования в области безопасности жизнедеятельности следует считать формирование научно-исследовательской компетентности.

Рассмотрим структуру научно-исследовательской деятельности с точки зрения компетентностного подхода.

Основой эффективной научно-исследовательской деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности является исследовательская компетентность, состоящая из совокупности элементов компетентности. Под элементами компетентности понимается готовность к решению относительно самостоятельной задачи в рамках исследовательской деятельности, приводящей к достижению конкретного результата в соответствии требованиями профессионального стандарта.

В сфере исследовательской деятельности можно выделить следующие элементы компетентности:

– *интеллектуальная готовность* – представляет собой способность к эффективной мыслительной деятельности на различных этапах научного исследования;

– *информационная готовность* рассматривается как готовность магистра к поиску необходимой научной информации с использованием современных информационно-коммуникативных средств;

– *экспериментальная готовность* – это способность к проектированию, организации и проведению педагогического эксперимента;

– *рефлексивная готовность* – способность к осознанию способов деятельности и результатов, соотнесение выводов с поставленной целью;

– *презентационная готовность* – может быть рассмотрена как способность магистранта доступно представлять и защищать научные результаты, как в ходе научного поиска, так и по завершению исследования.

Специфика научно-исследовательской работы предполагает свободное владение магистров интеллектуальными умениями, являющимися базовыми для научного поиска. Вот почему представляет интерес изучение состояния и развития интеллектуальных умений магистрантов, определяющих становление их интеллектуальной компетентности. Можно выделить три уровня развития интеллектуальных умений магистров.

1. Уровень базовых учебных интеллектуальных умений.
2. Уровень умений самостоятельного научного поиска,
3. Уровень умений научного осмысления

Анализ результатов исследования показал, что почти все магистры (94,6%) владеют базовыми учебными интеллектуальными умениями, могут конспектировать, реферировать, читать схемы, графики, работать со справочной литературой.

Более половины магистров (65,3%) владеют умениями самостоятельного научного поиска – самостоятельно подбирать литературу, работать с каталогами, составлять аннотации, аннотированные списки и рецензии, грамотно использовать первоисточники.

Наиболее слабо развиты у магистрантов интеллектуальные умения, требующие творческого подхода, глубокого научного осмысления и креативности. Менее 50% первокурсников-магистрантов владеют умениями целеполагания (выделять предмет и объект исследования, ставить цель и задачи, самостоятельно построить логику исследования, выдвинуть и сформулировать гипотезу, отобрать методы исследования).

Таким образом, были определены главные задачи в развитии интеллектуальной компетентности магистров в области педагогического образования, были выделены *направления* развития элементов интеллектуальной компетентности:

- развитие интеллекта посредством активизации всех познавательных функций;
- умственное просвещение в профессиональной научной области;
- совершенствование механизмов самоорганизации интеллектуальной деятельности;
- развитие индивидуальных интеллектуальных способностей;
- развитие самосознания и творческого потенциала профессиональной деятельности.

Главным средством достижения задач развития интеллектуальной компетентности является организация самостоятельной работы магистрантов в течение всего периода обучения в разных видах деятельности:

- освоение учебных дисциплин;
- научно-исследовательская работа;
- исследовательская практика;
- написание магистерской диссертации.

Основу учебного плана магистратуры составляют дисциплины общенаучного и профессионального циклов. Среди дисциплин общенаучного цикла большими потенциальными возможностями для развития интеллектуальных умений магистрантов обладает предмет «Современные проблемы науки и образования», главной целью которого является формирование научно-теоретической компетентности как условия концептуального понимания современных проблем науки, исследующей педагогическую действительность в области безопасности жизнедеятельности. Основные задачи курса:

- развитие у магистров способности мыслить и структурировать знание, а не формально запоминать отдельные формулы, схемы, факты и положения, которые сами по себе имеющие малую познавательную ценность;
- развитие представлений об особом языке современной науки и естествознания, в частности, умение составления и обоснования тезаурусов по изучаемым дисциплинам;
- воспитание исследователей и педагогов с широким кругозором, масштабным мышлением, развитой интуицией и творческими способностями, подтвержденными опытом практической деятельности, умеющих хорошо ориентироваться в тех проблемах современной науки, которые концентрируются в пограничных областях гуманитарного и естественнонаучного знания.

Изучение дисциплины предусматривает включение магистрантов в различные виды исследовательской деятельности: реферирование, подготовку доклада, презентации, сообщения на конференции, публикации. Такая форма НИРС является наиболее эффективной для развития навыков научно-исследовательской работы магистрантов в семестре. Готовность студента за счёт свободного времени заниматься вопросами учебной дисциплины или другими проектами в рамках направлений деятельности научных школ вуза свидетельствует о формировании положительной мотивации студента к исследовательской деятельности. Самостоятельность и высокий уровень мотивации магистрантов видоизменяют характер отношений с преподавателем. Работа с магистрантом становится не как с обучаемым, а как с младшим коллегой. Он следит за новинками научной литературы, старается быть в курсе изменений, происходящих в выбранной им предметной области знаний, а главное – процесс осмысления науки не прекращается за пределами ВУЗа и подготовки к практическим занятиям и экзаменам.

В освоении курсов «Методология и методы научного исследования» и «Основы исследовательской деятельности в области образования безопасности жизнедеятельности» большое внимание уделяется системе работы на практических занятиях и заданиям для самостоятельной работы магистрантов.

Самостоятельная исследовательская работа магистрантов носит постоянный и пролонгированный характер: может проводиться в качестве подготовки к очередному занятию, что будет иметь прогностический выход на создание самостоятельного творческого труда в итоге изучения материалов курса [4; 5].

Возможны следующие варианты самостоятельной исследовательской работы магистрантов на занятиях, а также в процессе подготовки к ним:

- анализ текстов, предполагающий научную рефлексию (целостная интерпретация; проблемная оценка текстов и обозначенных в них научных проблем, идей, позиций; обоснование своего мнения, сопоставление различных текстов по одной проблеме);
- написание аннотаций, резюме, отзывов;
- работа с научными публикациями, словарями и справочной литературой;
- подготовка к участию в дискуссиях, выступлению в качестве рецензента или оппонента.

Самостоятельная деятельность по освоению учебной дисциплины предполагает:

- работу над рефератами под руководством преподавателя по рекомендуемой тематике;
- обоснование и анализ выбора методов проведения констатирующего и формирующего этапов эксперимента при проведении магистерского исследования;
- обоснование и анализ выбора диагностических методик констатирующего и формирующего этапов эксперимента, методик статистической обработки полученных данных при проведении магистерского исследования.

Много внимания уделяется организации аналитической деятельности магистрантов в процессе работы с готовыми научными исследованиями (курсовыми и дипломными работами, диссертациями). Магистранты определяют цель и задачи по данной теме, формулируют возможную гипотезу, сопоставляют поставленные задачи с целью исследования, обсуждают версии автора работы, предлагают и обосновывают свои.

Важный компонент подготовки магистра – научно-исследовательская работа, которая дополняет деятельность студента по подготовке магистерской диссертации.

В процессе научно-исследовательской работы формируются профессиональные интеллектуальные умения магистров, приобретаются практические навыки самостоятельного ведения научных исследований в сфере образования в области безопасности жизнедеятельности [4].

В системе подготовки магистров практикуются отчеты на заседаниях кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности, реализующей профессиональную подготовку магистров по образовательной программе «Образование в области безопасности жизнедеятельности», о выполнении плана НИРС, о проведенной научно-исследовательской работе, достигнутых результатах.

Аттестация магистрантов по научно-исследовательской работе осуществляется в конце каждого семестра на основании письменных отчетов магистрантов по НИРС, в которых отражается:

- активность магистранта в научно-исследовательской работе факультета и университета;
- виды научно-исследовательской работы, которые выполнял магистрант в процессе обучения за отчетный период;
- уровень достигнутых научных результатов за отчетный период по видам научно-исследовательской работы.

Исследовательская работа, которая проводится внеаудиторно и предусмотрена учебным планом, может принимать следующие виды:

- работу в научных кружках и проблемных группах, создаваемых при кафедрах;
- участие в научно-исследовательских работах по кафедральным темам;
- выступления с докладами и сообщениями на научно-теоретических и научно-практических конференциях, проводимых в вузе;
- участие во внутривузовских, межвузовских, региональных и республиканских олимпиадах и конкурсах на лучшую научную работу;
- подготовка публикаций по результатам проведенных исследований;
- разработка и изготовление схем, таблиц, слайдов, фильмов, наглядных пособий для учебного процесса;
- изучение и обобщение передового опыта педагогической практики.

Другим важным средством развития исследовательской компетентности магистров является исследовательская практика, цель которой не только расширение и углубление теоретических знаний и умений, полученных в процессе аудиторных занятий по дисциплинам магистерской программы, но и формирование способности и готовности осуществлять исследовательскую деятельность на основе применения современных методов исследования в области безопасности жизнедеятельности.

Научно-исследовательская практика непосредственно связана с подготовкой магистерской диссертации и проводится на базе образовательных учреждений сферы безопасности жизнедеятельности или других организаций, имеющих возможность предоставить базу для проведения эксперимента по теме исследования. Программа исследовательской практики включает изучение информационных, справочных и реферативных изданий по проблематике магистерского исследования; проведение теоретических и экспериментальных исследований в рамках поставленных задач, включая имитационный эксперимент; участие в научно-исследовательской работе учреждения и выполнение самостоятельных исследований по тематике базового

учреждения; участие в научно-методических семинарах, подготовке и проведении научно-практических конференций.

По результатам исследовательской практики магистры готовят научные статьи по разрабатываемой магистрантом тематике, выступают с докладами на научно-практических конференциях университетов, межрегиональных и международных конференциях, что свидетельствует о результативности развития исследовательской компетентности магистров.

Таким образом, подготовка магистров образования по профилю безопасность жизнедеятельности предполагает станов-

ление профессиональной компетентности в области научно-исследовательской деятельности, включающей готовность:

- к анализу результатов научных исследований и применению их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;
- к использованию индивидуальных креативных способностей для оригинального решения исследовательских задач;
- к самостоятельному осуществлению научного исследования с использованием современных методов науки.

Библиографический список

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2004.
2. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: методические рекомендации / под ред. проф. А.П. Тряпицыной. – СПб., 2008.
3. Бережнова, Л.Н. Научно-исследовательская работа студента как гуманитарная технология: учеб. пособие / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский. – СПб., 2007.
4. Киселева, Э.М. Развитие многоуровневого образования в области безопасности жизнедеятельности // Материалы Международной конференции «Социализация личности в глобальном мире». – СПб., 2009.
5. Киселева, Э.М. Аспекты научно-исследовательской деятельности магистров / Э.М. Киселева, Р.И. Попова // Материалы научно-практической конференции «Формирование образовательных программ в свете стандартов третьего поколения». – СПб., 2009.

Bibliography

1. Kompetentnostniy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: kolektivnaya monografiya / pod red. V.A. Kozhrevaya i N.F. Radionovoy. – SPb., 2004.
2. Ocenka professionalnoy kompetentnosti bakalavrov i magistrrov obrazovaniya: metodicheskie rekomendacii / pod red. prof. A.P. Tryapichnoy. – SPb., 2008.
3. Berezhnova, L.N. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studenta kak gumanitarnaya tekhnologiya: ucheb. posobie / L.N. Be-rezhnova, V.I. Bogoslovskiy. – SPb., 2007.
4. Kiseleva, E.M. Razvitiye mnogourovnevnogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti // Materialih Mezhdunarodnoy konferencii «Socializatsiya lichnosti v global'nom mire». – SPb., 2009.
5. Kiseleva, E.M. Aspektih nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti magistrrov / E.M. Kiseleva, R.I. Popova // Materialih nauchno-prakticheskoy konferencii «Formirovaniye obrazovatel'nykh programm v svete standartov tret'yego pokoleniya». – SPb., 2009.

Статья поступила в редакцию 12.04.12

УДК 371.032

Kuznetsova A.A. STUDY OF CHARACTERISTICS OF ADOLESCENT RUNNING PEDAGOGICALLY. The features of adolescent and pedagogically launches educational neglect gravity. The main tasks of working with educationally neglected children, as well as the results of the diagnostic study of adolescent running pedagogically.

Key words: educational neglect, correction program, art therapy, deviant behavior, aggressiveness, by nature.

A.A. Кузнецова соискатель по специальности педагогическая психология Шадринского гос. педагогического, г. Шадринск, E-mail: psy-sha@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В работе описаны особенности педагогически запущенных подростков и степени выраженности педагогической запущенности. Определены основные задачи работы с педагогически запущенными детьми, а также приведены результаты диагностического исследования педагогически запущенных подростков.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, коррекционная программа, арттерапия, отклоняющееся поведение, агрессивность, акцентуация характера.

Тема педагогической запущенности приобретает в настоящее время все большую актуальность. Атмосфера современного школьного обучения складывается из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляющих новые, усложненные требования к интеллектуальным возможностям ребенка, и к его личности.

Проблема изучения педагогической запущенности требует комплексного решения, которое будет включать в себя исследование степени педагогической запущенности и разработки коррекционной программы с использованием арттерапии как основного метода.

Педагогическая запущенность является одной из самых распространенных девиаций развития детей и подростков, связанных с особенностями социальной ситуации формирования личности.

Педагогическая запущенность – это устойчивое отклонение от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной деятельности, проявляющееся в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании, частой сменой школ

и преподавателей, отрицательным влиянием улицы, безнадзорностью. То есть эта проблема вызвана педагогическими причинами и, следовательно, устраняется при помощи коррекции педагогическими средствами [1].

Данную проблему исследовали М.А. Алемаскин, Б.И. Алмазов, В.Г. Баженов, С.А. Баженов, А.С. Белкин, Л.А. Грищенко, Э.Б. Заседателева, Л.М. Зюбин, Л.М. Кащенко, И.А. Невский, В.Г. Степанов, А.Г. Холодков и другие. Большое место эта проблема занимает в трудах Р.В. Овчаровой. Она проводила исследование учащихся младшего школьного возраста, установила уровни педагогической запущенности, роль и особенности семейных отношений как одного из важнейших факторов педагогической запущенности. Чаще всего даже при коррекционном воздействии на детей младшего школьного возраста к подростковому возрасту, педагогическая запущенность остается. Это можно объяснить тем, что семья, как один из компонентов окружающей микросреды ребенка остается прежней, а социально-педагогическая запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка: окружающая микросреда, прежде всего родители и педагоги, отрицательно влияет на формирование лич-

ности ребенка как субъекта собственной жизни; он не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой [2].

Автор В.Г. Баженов [3] выделяет три группы детей по степени педагогической запущенности.

1. Низкая степень педагогической запущенности.

Отрицательные черты и качества личности неустойчивы. Интерес к школе сохранен, отношение к учебной деятельности в большей степени положительное. Положение таких детей в коллективе может быть благополучным, они, как правило, не оказываются в изоляции.

2. Средняя степень педагогической запущенности.

Низкая успеваемость, конфликтные отношения со сверстниками, учителями. Такие подростки, как правило, из неблагополучных семей. Интересы направлены на внеучебную деятельность. Они отличаются легкой внушаемостью, а отсутствие нравственных убеждений способствует тому, что они легко поддаются отрицательному влиянию.

3. Высокая степень педагогической запущенности.

Подростки имеют отрицательное отношение к нравственным и правовым нормам. Они откровенно грубы по отношению к родителям, учителям и одноклассникам. Обстановка в семье, как правило, неблагополучная.

Основными задачами работы с педагогически запущенными детьми является регуляция самосознания ребенка, принятия им окружающего, осознание своего места в социуме.

С целью изучения особенностей педагогически запущенных подростков было проведено диагностические исследования. Исследование проводилось на базе МОУ СШ №15 и МОУ «Лицей №1» г. Шадринска, Курганской области. В эксперименте участвовало 40 подростков от 11 до 13 лет, ученики 5, 6-х классов.

Были использованы следующие методики: комплексная экспресс-диагностика педагогической запущенности детей (Овчаровой Р.В.); методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению; фрейбуржская анкета агрессивности; методика диагностики типа акцентуации характера «Чертова Дюжина» А.Е. Личко, разработанная Прутченковым А.С., Сияловым А.А.

Полученные результаты по методикам комплексная экспресс-диагностика педагогической запущенности детей (Овчаровой Р.В.), диагностика склонности к отклоняющемуся поведению и фрейбуржская анкета агрессивности отражены в диаграмме (рис. 1).

притязаний. Их отличает низкая успеваемость, конфликтные отношения со сверстниками, учителями. Такие подростки, как правило, из неблагополучных семей. Интересы направлены на внеучебную деятельность. Детей с низким уровнем легко внушаемы, неустойчивы, неуверенны в себе. Им свойственны такие качества, как лень, неумение противостоять своим отрицательным ситуативным желанием, рассеянность, неорганизованность, безынициативность, несамостоятельность.

В диаграмме отражены результаты склонности к отклоняющемуся поведению подростков (СОП). Высокий уровень склонности к отклоняющемуся поведению показали 50% (20 чел.) испытуемых, средний уровень 35% (14 чел.), низкий уровень – 15% (6 чел.). Таким образом, у половины подростков преобладает высокий уровень склонности к отклоняющемуся поведению. Это означает, что дети склонны к аддиктивному поведению, самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Проявляется склонность к агрессии и насилию, делинквентному поведению.

Исследования по выявлению агрессивности показали, что 47,5% (19 чел.) обследуемых учащихся 5-6 классов проявляют высокую степень агрессивности, 20% (8 чел.) – среднюю, 32,5% (13 чел.) – низкую. Полученные результаты говорят о том, что почти половина обследованных педагогически запущенные подростки имеют высокую степень агрессивности, что выражается в спонтанности, некоторой анонимности и слабой способности к торможению. Такие дети часто используют провокацию в своем поведении.

Результаты диагностики исследования акцентуации характера А.Е. Личко, адаптированной для обследования подростков Прутченковым А.С., Сияловым А.А. отображены в таблице 1.

Результаты исследования показали, что большинство подростков с низким уровнем педагогической запущенности имеют конформный тип 20% (8 чел.) акцентуации характера. Их отличает дружелюбие, исполнительность, дисциплинированность, покладистость, несамостоятельность, почти полное отсутствие критичности, как в отношении себя, так и своего ближайшего окружения. Они легко устанавливают контакты с людьми, при этом подражают тем, кого считают лидерами. В учебе проявляют себя так же, как и во всем остальном. Если то окружение, группа, в которую он входит, учится хорошо, то и он будет прилагать усилия, чтобы не отставать от своих друзей. Подростки с высоким уровнем запущенности имеют гипотимный 12,5%

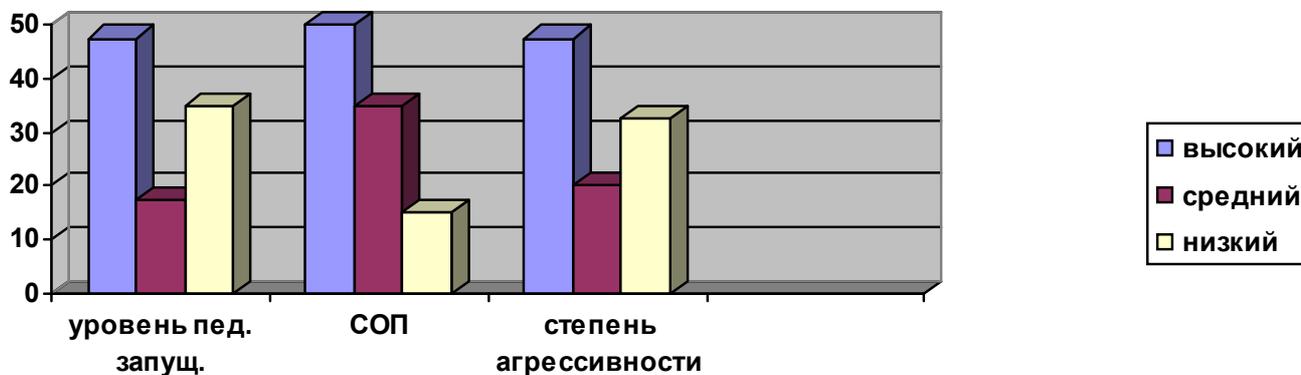


Рис. 1. Диаграмма результатов диагностики

Таким образом, результаты диагностики выявили детей с педагогической запущенностью. Мы исследовали уровни педагогической запущенности, и результаты показали следующее: высокий уровень педагогической запущенности у 47,5% (19 чел.), средний уровень у 17,5% (7 чел.), низкий уровень у 35% (14 чел.) испытуемых. Почти половина обследуемых детей с высоким уровнем педагогической запущенности. Качественный анализ диагностических данных показал, что дети с высокой степенью педагогической запущенности социально неприспособлены, имеют неадекватную самооценку и уровень притязаний. Наблюдаются нарушения в учебно-познавательной активности ребенка и несформированность осознанности и целенаправленности обучения. Такие дети обладают низкой коммуникативной активностью и неудовлетворенной потребностью в общении, низким социальным статусом, отвержены окружающими и социально дезадаптированы. Наблюдается неблагоприятная социально-педагогическая ситуация развития ребенка. Дети, имеющие средний уровень отличаются неадекватной самооценкой и уровнем

(5 чел.), циклоидный 12,5% (5 чел.) и неустойчивый 10% (4 чел.) типы акцентуации характера. Дети с гипотимным типом совестливы и имеют острый критический взгляд на мир. У них постоянно пониженное настроение, они обидчивы, ранимы, склонны искать у себя проявление недомоганий, почти полное отсутствие интересов и увлечений. Они могут проявить себя, хорошо заучивая материал, тщательно выполняя задания, но само содержание их особенно не интересует. У детей с циклоидным типом акцентуации характера наблюдаются циклические изменения эмоционального фона, непоследовательность, неуравновешенность, безразличие, вспышки раздражительности, чрезмерной обидчивости и придирчивости к окружающим. В учебе периоды активной работы на уроках и дома сменяются периодами, когда у подростка наступает полное безразличие к учебным предметам, домашним заданиям. Для неустойчивого типа свойственна общительность, открытость, доброжелательность. Тяга к пустому времяпрепровождению и развлечениям, безответственность. Подростки этого типа стараются избегать конфликтов. Контакты

Таблица 1
Типы акцентуации характера у испытуемых с разным уровнем педагогической запущенности

Тип акцентуации	Кол-во чел.	Уровни
Шизоидный	3	Высокий
Сензитивный	3	Высокий, средний, низкий
Истероидный	2	Высокий
Конформный	8	Низкий
Неустойчивый	4	Высокий
Гипотимный	5	Высокий
Лабильный	2	Средний, низкий
Циклоидный	5	Высокий
Эпилептоидный	3	Высокий
Психастенический	3	Низкий
Астенический	2	Высокий, средний

Библиографический список

1. Заседателева, Э.Б. Основы коррекционной педагогики. – Омск, 1999.
2. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога.- М, 1996.
3. Баженов, В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков.- Киев, 1986.

Bibliography

1. Zasedateleva, E.B. Osnovih korrekcionnoj pedagogiki. – Omsk, 1999.
2. Ovcharova, R.V. Spravochnaya kniga shkol'nogo psikhologa.- M, 1996.
3. Bazhenov, V.G. Vospitanie pedagogicheski zaputhennihkh podrostkov.- Kiev, 1986.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 378

Kulikova N.A., Nikonova T.N. PROVERBS AND SAYINGS IN THE COMMUNICATIVE CULTURE OF OLD BELIEVERS OF THE ALTAI (THE INTERPRETATION OF HIDDEN MEANINGS). The article considers the speech genre of Proverbs and sayings, their use in the speech of the old believers of the Altai. An attempt is made to decoding and interpretation of the hidden meanings contained in Proverbs and sayings. The authors proceed from the fact that in the speech culture of the old believers Proverbs and sayings are used constantly, therefore, knowledge of the meaning and origin of this or that Proverbs and sayings is especially necessary for a proper understanding of one or other of the communicative situation and the communicative culture of the old believers.

Key words: the communicative culture, genre, Proverbs, sayings, the old believers, a hidden meaning.

Н.А. Куликова, канд. филол. наук, Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: n.kulikova@mail.ru; Т.Н. Никонова, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: nikonova_tn@mail.ru

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ СТАРООБРЯДЦЕВ ГОРНОГО АЛТАЯ (ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ)*

В статье рассматривается речевой жанр пословиц и поговорок, их использование в речи старообрядцев Горного Алтая. Представлена попытка декодирования и интерпретации скрытых смыслов, содержащихся в пословицах и поговорках. Авторы исходят из того, что в речевой культуре старообрядцев пословицы и поговорки используются постоянно, поэтому знание смысла и происхождения той или иной пословицы и поговорки особенно необходимо для адекватного понимания той или иной коммуникативной ситуации и коммуникативной культуры старообрядцев в целом.

Ключевые слова: коммуникативная культура, жанр, пословицы, поговорки, старообрядцы, скрытый смысл.

Географическая, этническая и религиозная замкнутость жителей Уймонской долины Республики Алтай позволила сохранить богатую самобытную материальную и духовную культуру. В наследство эти люди оставили своим потомкам пословицы и поговорки, молитвы, заговоры, лечебные и кулинарные рецепты, песни, легенды, игры.

Пословицы и поговорки относятся к малым жанрам фольклора, которые не рассказываются специально, а употребляются в живой разговорной речи кстати, по случаю. Как пословицы, так и поговорки имеют свои отличительные жанровые признаки, однако их рассмотрение не является целью данной статьи. Пословицы и поговорки – это важная и интересная часть коммуни-

кативной культуры старообрядцев. Именно пословицы кратко, метко, выразительно и точно характеризуют то или иное явление жизни, помогают раскрыть концептуальное понимание мира. Выраженные в пословицах и поговорках значения складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию [1]. Пословица представляет собой краткое, ритмически организованное, устойчивое в речи образное изречение и включает в себе общее суждение или наставление на какой-нибудь случай жизни.

Пословица – речевой жанр, в котором выражается не мнение отдельных людей, а народная оценка, народный ум. Она отражает духовный облик народа, стремления и идеалы, суж-

дения о самых разных сторонах жизни. Все, что не принято большинством людей, их мыслями и чувствами, не приживается и отсеивается. Пословица живет в речи, только в ней емкая пословица приобретает свой конкретный смысл. В культуре старообрядцев пословицы и поговорки часто используются в устной речи, поэтому знание смысла и происхождения той или иной пословицы и поговорки особенно необходимо с целью адекватного понимания той или иной коммуникативной ситуации и их коммуникативной культуры в целом.

Не вызывает сомнения то обстоятельство, что пословица или поговорка по своей сути является знаком, то есть понимается как средство выражения значения и является фактом коммуникации. Здесь мы имеем в виду, прежде всего, соотносительность языковых элементов (лексем, предложений) с внеязыковыми явлениями объективной действительности, когда языковой элемент называется «означающим» (планом выражения), а то, что он представляет – «означаемым» (планом содержания) знака. План выражения и план содержания образует систему [2, с. 62], позволяющую использовать знаки для передачи и приема информации, при условии, что знак, как продукт коммуникативного обмена, будет известен коммуникантам.

Среди пословиц и поговорок, собранных во время экспедиций в старообрядческие села Уймонской долины Республики Алтай, есть такие, которые понятны без дополнительных пояснений:

сырые дрова для костра непригодны, а лентяй – для работы; чем больше рук, тем легче труд; ученье не мученье, коли есть хотенье; что в сердце варится, то на лице не утаится, и крута гора, да миновать нельзя; чему в молодости научился, того в старости не забудешь; делаешь наспех – сделаешь на смех; умел взять – умей и отдать; кто от кого, тот и в того; веру переменить – не рубашку переодеть и другие.

Это пример общеупотребительных пословиц, хорошо знакомых широкому кругу носителей русского языка. Но в собранном материале среди «понятных» пословиц старообрядцев Уймонской долины встречаются выражения, которые крайне редко используются в современной речи. При этом отмечаются такие выражения, значение которых не вытекает из значений компонентов, составляющих пословицу или поговорку. Например: *ложка-то отхлебается, так под лавочкой навалются; лучше нищий правдивый, чем тысячник лживый; дарово (не найтвое трудом) сквозь пальцы проходит; правда не речиста; бойкий наскачет, смиренного Бог наведёт* и другие.

Это происходит по нескольким причинам. В одних случаях речь идет о присутствии устаревшей лексики, сохранившейся со времен возникновения пословицы, и, как следствие, произошедших смысловых изменениях. В речи современного человека такие смыслы, как правило, обретают широкий переносный смысл. Здесь нужен их этимологический комментарий, восстановление первичного образа пословицы или поговорки, первичной ситуации их употребления. В других случаях, в пословицу изначально мог быть заложен широкий образ, с несколькими возможными вариантами интерпретации. Так, по словам Р.П. Кучугановой, «пословица позволяет высказываться не прямо, а иносказательно и не обидеть человека, помочь ему понять, что ему стоит пересмотреть свое поведение, образ жизни» [3, с. 4]. В этом случае уместно говорить об изначально заложенных скрытых смыслах.

Декодирование скрытых смыслов вербальной коммуникации – одно из направлений современной лингвистики, занимающее вопросы изучения порождения и трансформации скрытых смыслов, а также их адекватной интерпретации. Проблемы установления их статуса и декодирования рассматриваются в работах отечественных и зарубежных лингвистов (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.В. Богданов, У. Эко и др.). Скрытые смыслы обозначаются рядом терминов – пресуппозиция, импликация, коннотат и т.п. Рассматривая пословицу и поговорку в качестве знака, удобнее использовать термины «денотативное» и «коннативное» значения.

Разнообразие подходов к изучению скрытого смысла обусловлено тем, что интерпретация смысла является главной целью его изучения. Рассмотрение скрытых смыслов, заложенных в пословицы и поговорки старообрядцев Уймонской долины, осуществляется по принципу декодирования и интерпретации. Денотативное значение активизируется в процессе коммуникации, то есть в процессе кодирования и декодирования передаваемой информации. Кодирование заключается в том, что адресант ориентируется на неявные ситуации действительности

и дополнительные значения языковых единиц. Декодирование предполагает восприятие речи, интерпретацию денотативного значения в русле коммуникативной ситуации, оценку коммуникативной ситуации, фиксирование и интерпретация тех элементов, которые позволяют говорить о наличии коннативного значения и, наконец, обнаружение и интерпретацию скрытых смыслов в высказываниях.

Интерпретировать скрытый смысл позволяет, например, концептуальный анализ [4], представляющий собой анализ метафорической сочетаемости слов абстрактной семантики, выявляющий «чувственно воспринимаемый», «конкретный» образ, сопоставляемый с абстрактным понятием: *лови беду за зубы, за хвост не поймаешь; в сердце не влезешь, в сердце нет окошка*. В первом примере денотативное значение сравнивает абстрактное понятие «беда» с конкретным – «зверь», у которого есть зубы и хвост, и которого необходимо поймать. Коннативное значение складывается из метафоры «беда – зверь», до тех пор, пока человек стоит к нему лицом, есть возможность им управлять. При этом очевидно, что зверем-бедой управлять необходимо, в противном случае она станет неуправляемой. Во втором примере сердце – это конкретный образ абстрактного понятия «любовь». Коннативное значение «нельзя кого-то заставить себя полюбить» вытекает из метафоры «у сердца нет окна».

Также при интерпретации возможно использование компонентного анализа, для определения базовых и ассоциативных лексем с целью выявления денотативных значений. Рассмотрим следующие выражения: *старый ворон мимо не каркнет; не поддавайся на пчелкин мед, у нее и жальце есть; у лентяйки всегда иголка крива; была у свинки золотая щетинка, да вся в грязи вывалялась*.

Первый пример *старый ворон мимо не каркнет*. Ворон – птица, в русской культуре символ мудрости. В пословице старым вороном называют пожилого человека, за такой номинацией скрывается легкая ирония или самоирония, ненавязчивое поучение молодым людям. Пчела носителями русского языка ассоциируется с медом, соответственно, выстраивается базовая модель: пчела – насекомое – мед – жало. Коммуникативная задача пословицы состоит в том, чтобы напомнить адресату о том, что пчела – это не только мед, но и жало и перенесет этот ассоциативный ряд на взаимоотношения между людьми. Образ «сладких» взаимоотношений, невозможных без неприятностей является коннативным значением пословицы *не поддавайся на пчелкин мед, у нее и жальце есть*.

У лентяйки всегда иголка крива – это вывод, где базовое значение «кривая игла – плохой швейный инструмент». Синонимичная идиома «плохому танцору ноги мешают». Коннативное значение придает лексема «всегда», в значении «постоянно». Поскольку игла – это предмет, который не трудно заменить, то не может этого сделать только действительно ленивая хозяйка, которая пользуется иглой время от времени или сообщает о кривизне иглы в знак своего оправдания за некачественно выполненную работу или нежелание работать. В качестве базовых лексем в пословице «*была у свинки золотая щетинка, да вся в грязи вывалялась*» следует назвать лексемы «свинка», «грязь». Сочетание «золотая щетинка» сообщает о наличии коннотации – сравнение свиньи с характером человека, итогом его действий.

Пословицы оттачивают мысль, они учат, воспитывают, направляют, активно приобщают человека к богатствам родного языка. В основе пословицы лежит конкретный случай, предмет, факт или явление. Но это конкретное возведено на уровень широкого обобщения, типичности, а потому позволяет приложить его к множеству сходных явлений, фактов.

Таким образом, интерпретация скрытых смыслов, заложенных в пословицы и поговорки старообрядцев Горного Алтая – это процесс взаимодействия мыслительных операций, при которых в сознании человека возникают определенные связи между лексемами, коммуникативной ситуацией и концептом. Возникающие в сознании ассоциации и образы способны помочь адекватной интерпретации смысла пословиц и поговорок, что, в свою очередь, обеспечивает успешность коммуникации. Также следует отметить, что данная тема расширяет представления о языковой картине мира замкнутого лингвокультурного общества старообрядцев и составляет определенный интерес, поскольку, находясь на стыке нескольких наук, раскрывает языковые, эстетические и эмоциональные особенности русской речи.

*Работа проведена при финансовой поддержке РФГНФ в рамках исследовательского проекта «Коммуникативная культура старообрядцев Горного Алтая в аспекте речевых жанров». Проект 12-14-04004 а.

Библиографический список

1. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка // Ю.Д. Апресян. Избранные труды. – М., 1995. – Т. 2.
2. Барт, Р. Система моды. Статьи по семиотике. – М., 2003.
3. Пословицы и поговорки Уймонских староверов / записала Р.П. Кучуганова. – Новосибирск, 2008
4. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл. – М., 1976.

Bibliography

1. Apresyan, Yu.D. Obraz cheloveka po dannim yazihka // Yu.D. Apresyan. Izbranniye trudih. – M., 1995. – T. 2.
2. Bart, R. Sistema modih. Statji po semiotike. – M., 2003.
3. Poslovicij i pogovorki Ujmonskikh staroverov / zapisala R.P. Kuchuganova. – Novosibirsk, 2008
4. Arutyunova, N.D. Predlozhenie i ego smihsl. – M., 1976.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 371 «73»

Legenchuk D.V. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF THE SUCCESSION OF MULTILEVEL CONTINUOUS EDUCATION. The article discusses the unique role of pedagogical technologies in modern education, and their value in line with the concept of hereditary secondary and higher professional education in conditions of reforming of the modern Russian education.
Key words: concept, education, training, continuity, pedagogical technology, process, system, system of education, tools, technology and function.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган;
Е.А. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган,
E-mail: doc600@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается уникальная роль педагогических технологий в современном образовании, и их значение в русле концепции преемственного среднего и высшего профессионального образования в условиях реформирования современного российского образования.

Ключевые слова: концепция, образование, обучение, преемственность, педагогические технологии, процесс, система, система образования, средства, технология, функция.

Мы рассмотрели большое количество определений понятия «педагогическая технология». Они неоднозначны, иногда даже противоречивы. В этой статье мы будем придерживаться определения педагогической технологии, предложенного М.А. Весной: «Педагогическая технология – это комплексный, полисистемный способ анализа субъективных (личностных, межличностных, внутригрупповых, межгрупповых ценностно-ориентационных отношений субъектов образовательной деятельности) и объективных (цели, задачи, содержание, принципы, формы и методы преподавания, обучения и учения) факторов, которые являются рефлексивными средствами оценки педагогической ситуации (педагогического факта), педагогического проектирования, отправными моментами реализации плана, обобщения, систематизации полученного результата и основой для последующего прогнозирования развития образовательного процесса, организации студенческого сообщества» [1, с. 9]. С позиций выбранного нами методологического принципа теоретического и экспериментального исследования технология может быть определена как способ получения положительного педагогического результата, заданного нормами обучающихся программ, в условиях, адекватных целям образования на основе коэволюционной деятельности преподавателя и студентов

S O S', S S' O

Индивидуально-ориентированная технология обучения учитывает индивидуальные, возрастные и полоролевые особенности студентов и направлена на их саморазвитие и самоактуализацию.

Здесь понятие о цели взаимосвязано с педагогическим результатом, поскольку цель есть «осознанный образ предвосхищаемого результата, на который направляется действие» [2].

В основе технологии обучения лежат четко определенные учебные цели (почему и для чего?). Это дидактическая система, стержнем которой является структура, позволяющая оптимизировать учебный материал, рационально дозировать знания и умения, подлежащие усвоению, экономить время учеников и преподавателей. Из такого понимания следует, что педагогическая технология занимается целевым проектированием процесса формирования личности средствами оптимизации учебного материала, гарантирующего педагогический успех. Специ-

фические черты технологии обучения – разработка диагностично поставленных целей обучения: ориентация всех учебных процедур; оперативная обратная связь; оценка текущих и итоговых результатов; воспроизводимость обучающих процедур [3, с. 68].

Для достижения заданного уровня обучения необходимо цели ставить диагностично, т.е. определять их через результаты, выраженные в действиях обучающихся, которые можно измерить и оценить: знает, понимает, применяет и прочее.

Таким образом, действия студентов будут выступать в качестве критерия достижения каждой конкретной цели, как частные проявления более общей цели. В этой связи идентифицируемая цель представляет собой не абсолютную исчерпывающую характеристику желаемого результата, а ее приблизительный, максимально достижимый при наличных возможностях вариант.

При этом общая цель представляется ни как механическое соединение целей двух субъектов, а преобразование целей студента, предполагающее ее коррекцию, включение элемента опережения, обеспечивающего перевод субъекта в иное качественное состояние. В этом случае общая цель становится целью студента, что обеспечивает более высокую эффективность результата педагогического процесса. Общая цель включается в качестве компонента в мотивационную сферу студента и становится движущей силой его деятельности.

Анализ литературы, опыта работы профессиональных учебных заведений позволил сделать вывод, что их деятельность нельзя ориентировать только на социальный заказ, отвечающий потребностям и требованиям современного состояния общества. Будущий специалист должен быть ориентирован на себя, на свой личностный рост, на умения анализировать, оценивать, корректировать и совершенствовать самостоятельно свою деятельность.

Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения [1, с. 17].

Дидактическое конструирование технологии предполагает соблюдение следующих основных этапов:

- выбор и обоснование основной идеи (философии) педагогической технологии;
- анализ будущей деятельности обучающихся;
- разработка целевой концепции технологии и иерархической систематизации учебных ролей;
- проектирование собственно содержания обучения;
- интеграция содержания, методов и форм на каждой ступени обучения;
- конструирование системы средств реализации технологии в учебном процессе;
- разработка системы контроля и оценки учебных достижений;
- апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса [3, с. 83].

Современная система образования предлагает каждому обучающемуся возможность выбора собственной траектории в образовательном пространстве, свой способ организации образовательного процесса.

Педагогическая технология имеет четыре компонента:

- диагностику выделения главных факторов;
- методику, построенную с учетом результатов диагностики;
- средства интенсификации обучения;
- оценку результатов (регулирующего признака).

На основе анализа научной литературы были выделены особенности педагогических технологий:

- повышение самостоятельности будущих специалистов;
- структурирование учебного материала с учетом индивидуальных возможностей и способностей каждого из обучаемых;
- индивидуальные темы прохождения учебного материала; неразрывная связь мышления и речи;
- разнообразие форм, методов и средств обучения;
- поэтапный контроль и т.д.

Различия, имеющиеся в структуре педагогических технологий, позволяют осуществлять более эффективное и глубокое преемственность образования. Так, к примеру, парацентрическая технология обучения имеет существенные возможности, как для уровневой, так и профильной дифференциации образования при составлении методических инструкций для обучаемых, нетрадиционном использовании средств обучения. Названная технология дает хороший результат при изучении тем, где требуется отработка каких-либо умений и навыков до автоматизма [4, с. 68].

Отличительной особенностью технологии естественного общения является организация диалога, дидактические возможности которого позволяют строить изучение учебного материала в виде узловых идей, структур, содействующих формированию обобщенных знаний и развивающих способность переноса общих приемов мышления из одной усвоенной области знаний в другую.

Метод проектов представляет собой реализацию проблемного метода обучения. В данной технологии целевой установкой являются способы деятельности, а не накопление фактических знаний, что увеличивает творческий потенциал обучающихся, дает прекрасную возможность для их самореализации и для эффективной организации своей учебной деятельности.

Анализ научной литературы [1-5], собственные результаты в исследовании данной проблемы привели к выводу о возможных сочетаниях технологий или их элементов [3] с учетом типа мышления обучающихся при преемственности среднего и высшего профессионального образования:

- поэлементное сочетание (технология содержания одной педагогической технологии интегрируется с технологией содержания другой и т.д.).

- сочетания различных методик одной и той же педагогической технологии (например, сочетание различных методик технологии естественного общения – методика Ривина-Баженова, методика «Взаимообмен заданиями», методика Суртаевой и др.);

- многовариантное сочетание элементов разных технологий обучения (например, технология содержания – из технологии естественного общения, а все остальные элементы из технологии модульного обучения, или технология деятельности из технологии естественного общения, а средства и методы – из парацентрической технологии обучения и др.);

- замена одного элемента педагогической технологии при сохранении всех остальных;

- смешивание всех элементов педагогических технологий на основании принципа монтажной интегративной деятельности;

- сочетание нескольких элементов разных педагогических технологий;

- сочетание классно-урочной системы с элементами педагогических технологий [4].

Проектируя образовательный процесс, организованный на основе преемственности среднего и высшего профессионального образования обучающихся, следует учитывать индивидуальные-психологические возможности и особенности обучаемых; особенности нетрадиционных педагогических технологий и их элементов; после диагностирования обучаемых по определенным показателям следует составлять типологические группы, описывая каждую из них на основе анализа полученных результатов; после этого необходимо осуществлять подбор нетрадиционных педагогических технологий или их элементов для каждой типологической группы в соответствии с ее описанием.

Вслед за В.П. Беспалько, Н.Г. Миловановой, Н.Н. Суртаевой и др. мы полагаем, что при внедрении одной конкретной технологии возникают определенные ограничения в плане предоставления выбора индивидуальной образовательной траектории обучающимся. Несмотря на то, что педагогические технологии уже предоставляют возможность обучаться по своим способностям, право выбора содержания, методов, средств обучения, можно утверждать, что вариативность их не так велика. В этой связи и следует рассматривать сочетание элементов различных педагогических технологий, которые позволяют расширить поле воздействия преемственности образования, открывают значительные возможности в плане предоставления обучающимся индивидуального образовательного маршрута [5, с. 119].

Схематически процесс преемственности среднего и высшего профессионального образования с учетом нескольких признаков диагностирования и на основании их отобранных способов обучения, в данном случае – нетрадиционных педагогических технологий, можно представить следующим образом (рис. 1).

Обобщая имеющиеся подходы к трактовке термина «образовательные технологии» [1-5], можно конкретизировать его как совокупность организационных форм, методов и средств, обеспечивающих профессиональное образование, как педагогический процесс на оптимальном уровне, с учетом специфики контингента обучающихся и конкретных условий учебного заведения с выходом на конкретные образовательные результаты в соответствии с действующими образовательными стандартами. Общие требования к образовательным технологиям [6]:

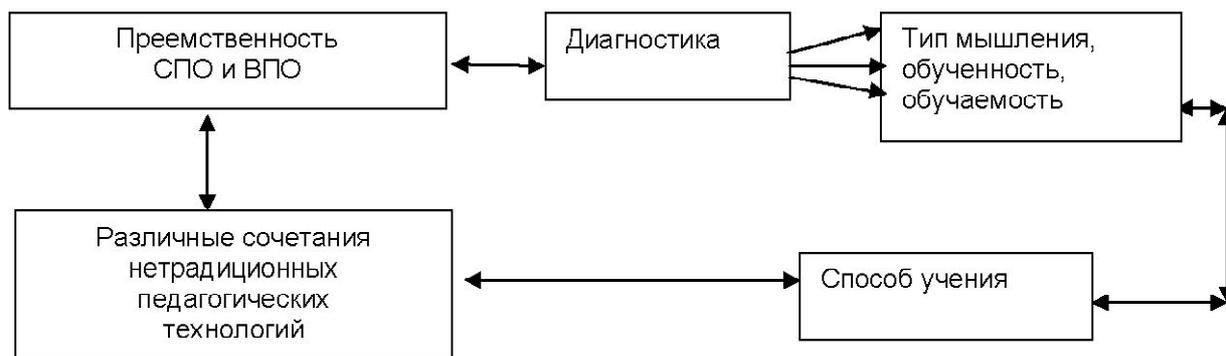


Рис. 1. Преемственность среднего и высшего профессионального образования с использованием нетрадиционных педагогических технологий

- органическая связь и единство образовательного процесса;
- оптимальность усвоения учебного материала и теоретического и практического;
- информационная доступность;
- психологическая комфортность образовательного процесса, оптимальная образовательная среда.

Вышеизложенное предполагает возможность использования различных вариантов сочетаний педагогических технологий

Библиографический список

1. Весна, М.А. Новая таксономия целей учебно-познавательной деятельности в университете // Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: сб. науч. тр. – Курган, 2000.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Легенчук, Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: монография. – Курган, 2008.
4. Легенчук, Д.В. Дидактическое конструирование индивидуально-ориентированной технологии обучения студентов педагогическим дисциплинам (в условиях университета): дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000.
5. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. – Курган, 2011.
6. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

Bibliography

1. Vesna, M.A. Novaya taksonomiya celey uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti v universitete // Pedagogicheskie issle-dovaniya: gipotezih, proektih, vnedreniya: sb. nauch. tr. – Kurgan, 2000.
2. Bespal'ko, V.P. Slagaemihe pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.
3. Legenchuk, D.V. Teoriya i praktika razvitiya sistemih professional'nogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti: monografiya. – Kurgan, 2008.
4. Legenchuk, D.V. Didakticheskoe konstruirovaniye individual'no-orientirovannoy tekhnologii obucheniya studentov pedagogicheskimi disciplinami (v usloviyakh universiteta): dis. ... kand. ped. nauk. – Kurgan, 2000.
5. Legenchuk, D.V. Preemstvennostj v sisteme mnogourovnevoogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya. – Kurgan, 2011.
6. Yakimanskaya, I.S. Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Voprosih psikhologii. – 1995. – № 2.

Статья поступила в редакцию 20.04.12

УДК 378.016:51

Macarchenko M.G., Perebaylova I.E. THE SYSTEM OF CONTEXTUAL TASKS ON DISCIPLINE "METHODS OF MATHEMATICS TEACHING" ASSEMANTIC BASIS OF INDEPENDENT WORK OF SELF MATH TEACHERS. The work presents the idea of constructing a system of contextual tasks of the discipline methods of teaching mathematics, the definition of contextual tasks, types of contextual tasks, the structure of the subsystem of contextual tasks. An example, which explains these concepts and their meaning, are described.

Key words: context, contextual tasks, independent work, methods of teaching mathematics, a system of contextual tasks.

М.Г. Макаренко, проф. каф. математики и методики преподавания математики ТГПИ им. А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: mmacarchenko@mail.ru; И.Е. Перебайлова, аспирант каф. математического анализа ТГПИ им. А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: i.e.perebaylova@mail.ru

СИСТЕМА КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ» КАК СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ*

В работе приведены идеи конструирования системы контекстных заданий по дисциплине методики обучения математике, определение контекстных заданий, типология контекстных заданий, структура подсистемы контекстных заданий. Приведен пример, который разъясняет данные понятия и их смысл.

Ключевые слова: контекст, контекстное задание, самостоятельная работа, методика обучения математике, система контекстных заданий.

Современное контекстное обучение будущих учителей математики основам методической науки описано в монографии [1]. Основную идею контекстного обучения будущих учителей математики понимаем как преобразование профессиональной составляющей *имеющегося* у студента субъектного опыта изучения и обучения математике в личностно значимый *культурный* объективными смыслами и значениями профессиональный субъектный опыт. В связи с этим считаем необходимым, чтобы эти процессы шли по всем видам и формам методической подготовки – и ходе аудиторной работы, и в процессе самостоятельной работы студентов.

* Данная статья подготовлена при финансовой поддержке государственного задания Министерства образования и науки РФ ФГБОУ ВПО «ТГПИ им. А.П. Чехова» по проекту №6.2058.2011, тема: «Обучающие системы методико-математических заданий как средство моделирования самостоятельной работы студентов в процессе их методической подготовки», научный руководитель Макаренко М.Г.

или их элементов в условиях преемственности среднего и высшего профессионального образования с целью повышения результативности обучения.

Таким образом, представленные идеи, ведущие категории, закономерности, принципы, базируясь на интеграции многих наук, обобщающих профессиональное образование как педагогическую парадигму, составляют концептуальные основания для моделирования системы профессионального образования.

Сегодня традиционно построенная самостоятельная работа студентов, направленная на изучение методики обучения математике, это, прежде всего, некоторое дополнение лекционной, практической, семинарской и лабораторной видов работ. В процессе самостоятельной работы происходит «доизучение» содержания методики математики, которое было представлено на лекционных занятиях. Традиционная самостоятельная работа студента не является автономной, она напрямую зависит от построения аудиторной работы. В процессе самостоятельной работы либо изложенные «значения» осмысливаются как бы в доработку, либо некоторые темы или некоторые вопросы предоставлены для самостоятельного изучения. «Догоняющая» организация самостоятельной работы строится так, чтобы субъективные смыслы «догнали» абстрактные значения методических понятий и закономерностей, а ведь именно субъективный смысл первичен по отношению к объективному и самому значению понятия. Высоким смысловым коэффициентом традиционная само-

стоятельная работа, направленная на освоение дисциплины методики обучения математике, не обладает. Основные причины кроются в следующих противоречиях.

Специфические противоречия между традиционным изучением методических знаний и их применением в профессиональной деятельности учителя математики появляются: 1) между объективно *дискретным* характером курса теории и методики обучения математике и необходимостью создания *целостного* представления о будущей профессиональной деятельности; 2) между *теоретическими* знаниями по курсу теории и методики обучения математике, имеющимися у студентов и *сложностью* их распознавания в конкретной методической ситуации; 3) между изначальной *формализацией* методических знаний, их формальным усвоением и необходимостью проявления педагогического творчества в *качественных дееспособных* знаниях на практике; 4) между *расчлененностью* процесса получения методических знаний и *интеграционным* принципом их применения; 5) между *необходимостью* решать новую методическую задачу и *недостаточностью* знаний и умений, которыми владеет студент и др. [1].

Анализ этих противоречий говорит о том, что «сопутствующий» характер традиционно организованной самостоятельной работы в современных условиях обостряет эти противоречия, поскольку значения методических понятий и закономерности опережают их смыслы на личностно значимом уровне. Следовательно, не вызывает сомнений целесообразность внесения существенных изменений в организацию самостоятельной работы в рамках методической подготовки будущих учителей математики. Изменения в организации самостоятельной работы, прежде всего, требуют внесения преобразований в средства проведения этой работы.

Средства организации самостоятельной работы на сегодняшний день не совершенны. Они в большей мере несут информацию, чем образуют и структурируют методические смыслы. Современные учебные пособия по методике математики содержат учебную информацию четко структурированную, профессионально значимую, отражающую состояние методической науки и школьной практики. Но эти пособия слабо ориентированы на последовательное осмысленное пополнение профессиональной составляющей субъектного опыта будущих педагогов, они как бы направлены на создание «абсолютно» новой структуры в имеющемся субъектном опыте.

Высказанное объясняет актуальность данной темы и позволяет сформулировать проблему, на разрешение которой направлена данная статья, а именно: поиск средства, способствующего последовательному осмысленному пополнению профессиональной составляющей субъектного опыта будущих учителей математики в процессе их самостоятельной работы в рамках методической подготовки.

Как известно, осмысление нового материала не может осуществляться вне решения задач, соответствующих предмету осмысления. В данной ситуации в качестве «задач» можно использовать задания по теории и методике обучения математике.

Целесообразность использования методических задач и заданий по методике обучения математике не нуждается в обосновании. Они широко представлены в различных пособиях [2], но фактически сами пособия не так часто использовались и используются на занятиях по теории и методике обучения математике. Полноценно, даже в пределах темы или раздела, задания какого-либо учебного пособия практически ни кем, кроме возможно их авторов, не внедряются в учебный процесс в их последовательности. Однако без заданий не обходится ни одно занятие по данной дисциплине, преподаватели формулируют их устно или рекомендуют студентам пользоваться планами семинарских или практических занятий. В чем же причина непопулярности указанных пособий в учебном процессе по методике математики? Попытаемся ответить на этот вопрос, опираясь на результаты анализа самих заданий.

Проведенный анализ заданий позволил сделать ряд выводов. 1. Задания по общей методике, охватывая практически все темы курса «методики», явно не достаточно представляют темы, смежные с темами курсов педагогики, психологии и философии. Задания, целостно разъясняющие смысл психологических теорий или психолого-педагогических закономерностей, в сборниках практически нет. Однако в учебном пособии [2, с. 8-34] представлены темы: «Учебные и умственные действия», «Когнитивные стили в обучении» и другие, где связь между «смежными» дисциплинами обозначена, но раскрыта в целом через информационные тексты. 2. Задания по частным методикам, касаясь содержательных линий школьного курса математики, носят преимущественно контролирующий характер – студент, как бы по

умолчанию, должен уметь выполнять эти задания, например, [2, с. 105-108]. 3. Задания на актуализацию, мотивацию и формирование смыслов и методических ЗУНов встречаются в пособиях редко. Обучающих заданий с приведенной ориентировочной основой действий в учебных пособиях почти нет. 4. В учебных пособиях нет систем заданий, которые целенаправленно формируют методические понятия. Формирование методических понятий как бы «отдано на откуп» преподавателю вуза. 5. Выполнение большинства заданий в основном предполагает получения прямого продукта учебной деятельности (часто не понятен смысл и самого прямого продукта – зачем надо выполнить задание).

Эти выводы предоставили возможность определить объект и предмет исследования. Объектом исследования являются задания по курсу теории и методики обучения математике как средство организации самостоятельной работы студентов в курсе методики обучения математике. Предметом исследования считаем такие задания по курсу теории и методики обучения математике, которые направлены на формирование методических смыслов в контексте профессии «учитель математики».

Основные идеи конструирования заданий формулируем следующим образом: 1) последовательность заданий должна задавать единое смысловое пространство в рамках изучаемой темы – обращение к последовательности заданий может происходить и до, и во время, и после изложения темы на лекции; 2) последовательность заданий направлена на формирование целостного образа методического объекта [3] – все учебные понятия темы «подчинены» их профессиональному использованию; 3) последовательность заданий предусматривает прохождение студентом всех этапов учебной деятельности – на каждом этапе в результате выполнения каждого задания должен обозначаться и прямой, и побочные продукты выполнения, как отдельного задания, так и последовательности заданий в целом; 4) последовательность заданий должна обозначать тот или иной контекст профессиональной направленности (учебно-математический, логико-математический, методико-математический, историко-математический) [4] – большинство заданий должно быть привязано к конкретному учебному материалу в тексте конкретного действующего школьного учебника математики (алгебры, геометрии) конкретного авторского коллектива.

Основным средством такой организации самостоятельной работы студентов в курсе методики обучения математике считаем *профессионально ориентированные системы заданий*. Среди таких заданий выделяем *системы контекстных заданий* по курсу методики обучения математике. Подробно содержание термина раскрыто ниже.

Задание по методике обучения математике – это учебное задание, связанное с изучением содержания этой дисциплины или с усвоением методических умений. В качестве примеров заданий по дисциплине методики обучения математике можно привести фактически любое задание из указанных пособий.

Разъясним роль и место контекстных заданий на примере методического понятия как «состав доказательства». Это понятие и умение оперировать им лежит в основе такого профессионального умения как составление краткой записи доказательства теоремы. Профессиональное значение последнего умения обусловлено тем, что краткую запись можно рассматривать как предполагаемые «ответы» учеников на вопросы эвристической беседы. Умение задавать и принимать вопрос – важнейшее умение, которым должен владеть каждый учитель. Ниже приведены: названия групп контекстных заданий; направленности каждого задания; примеры некоторых заданий и ответы к ним.

Группы контекстных заданий, направленных на обучение методическим умениям от «выделения логического шага доказательства» до «составления эвристической беседы от заключения теоремы к ее условию»: 1) составление краткой записи: простейшие ситуации (прямое доказательство, теорема – утверждение вида «для любого»); 2) составление краткой записи: другие ситуации; 3) составление вопросов к эвристической беседе: от условия к заключению; 4) составление вопросов к эвристической беседе: от заключения к условию. Цели методических заданий, связанных с изучением понятия «состав доказательства», представлены в виде направленностей.

Составление краткой записи: простейшие ситуации. Задания направлены: 1) на понимание преимуществ специально организованного текста доказательства теоремы через разделение его на логические шаги; 2) на интуитивное понимание составных частей одного логического шага; 3) на введение составных частей доказательства в целом и отдельно взятого логического шага; 4) на формирование умения выделять один логический шаг; 5) на формирование умения выделять логические

шаги разных видов с помощью дополнения логических шагов; б) на формирование умения формулировать логические шаги в развернутом и свернутом виде с помощью разных форм; 7) а) на закрепление умения выделять логические шаги в тексте доказательства и б) на интуитивное понимание зависимости оформления краткой записи от вида структуры теоремы.

Составление краткой записи: другие ситуации. Задания направлены: 1) а) на формирование умения выделять логический шаг в тексте доказательства, которое проведено методом от противного и б) на интуитивное понимание зависимости оформления краткой записи от математического метода, на основании которого проведено доказательство; 2) на закрепление умения выделять логические шаги в текстах доказательств, теорем имеющих разные структуры.

Составление вопросов к эвристической беседе: от условия к заключению. Задания направлены: 1) на интуитивное понимание того, как краткая запись способствует построению вопроса и ответа для эвристической беседы; 2) на формирование умения дополнять последовательность вопросов и предложенных ответов в предполагаемой эвристической беседе от условия теоремы к ее заключению; 3) на формирование умения составлять вопросы к эвристической беседе от условия к заключению; 4) а) на закрепление умения составлять вопросы и б) интуитивное понимание того, как зависит постановка вопроса от структуры и метода доказательства и ответа ученика.

Составление вопросов к эвристической беседе: от заключения к условию. Задания направлены: 1) на интуитивное понимание того, что построение эвристической беседы от заключения к условию не ограничиваются знаниями и умениями конструкции эвристической беседы от условия к заключению теоремы; 2) на формирование понятия «идея доказательства»: а) на интуитивное понятие идеи доказательства; б) на введение понятие идеи доказательства; в) на умение выполнять логико-математический анализ идеи доказательства теоремы; г) на умение выполнять идейно-теоретический анализ математических фактов; д) на умение дополнять идеи доказательства; е) на формулирование идеи доказательства определенного вида; ж) на интуитивное понимание того, что идеи могут быть разных видов; з) на закрепление умения формулировать идеи разных видов; и) на преобразование идеи доказательства в план действий; к) на выделение краткой записи доказательства, идеи и плана реализации идеи; л) на дополнение вопросов и вопросами предполагаемой эвристической беседы от заключения к условию – от идеи доказательства; 3) на составление эвристической беседы от идеи; 4) на закрепление умения составлять эвристическую беседу от идеи для теорем и доказательств разных структур, методов, видов идей; 5) на интуитивное осмысление правил создания проблемных ситуаций и некоторых аспектов проблемного обучения.

Пример методико-математического задания. Задание направлено а) на формирование умения выделять логический шаг в тексте доказательства, которое проведено методом от противного.

Задание. К тексту доказательства теоремы «Касательная, проведенная к окружности перпендикулярна к радиусу, проведенному в точку касания» предлагаются три варианта кратких записей (сами записи не приводим).

Задания к записи № 1.

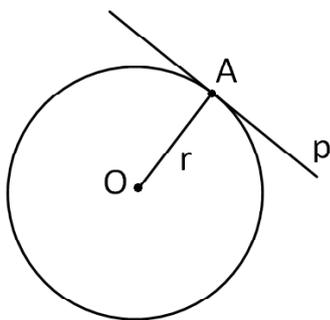


Рис. 1.

1. Между пунктами 1 и 2 пропущены два логических шага. Восстановите их. Подсказка 1. Тезис одного из пропущенных логических шагов может начинаться так: «точка А не является основанием...». Подсказка 2. Разверните как можно подробнее логический шаг, тезис которого – отрицательное утверждение. Как могут быть связаны два «отрицательных» логических шага?

2. Составьте родословную доказательства теоремы с учетом краткой записи № 1 и задания 1 к ней.

Задания к записи № 2.

1. В пункте 4 (запись № 2) указать неточность в формулировке аргумента.

2. Между 3 и 6 логическими шагами пропущен логический шаг, вставьте его.

3. В следующем предложении заполните пропуски. «Получили противоречие, т.к. с одной стороны _____ (п.6), а с другой стороны, прямая p и окружность имеют одну общую точку (п.____)». Сравните его формулировку с п. 7.

4. Ответьте на вопросы. Представлено ли в явном виде утверждение: «прямая p и окружность имеют одну общую точку»? Как звучит соответствующее условие? Надо ли его разворачивать?

5. Составьте родословную доказательства теоремы с учетом краткой записи № 2 и заданий к ней.

Задание к записи № 3.

1. Дополните краткую запись № 3 (12-13 пунктов) и, пользуясь ей, выделите план действий в соответствии с методом от противного.

2. Составьте родословную доказательства теоремы с учетом составленной краткой записи (предыдущее задание).

Ответы к заданиям ищите в тексте развернутой краткой записи.

I. Развертывание данных из условия теоремы.

1. Прямая и окружность имеют одну общую точку, т.к. по условию p – касательная, а по определению касательной прямая и окружность имеют только одну общую точку.

II. Предположение – утверждение, противоречащее заключению теоремы.

2. Предположим, что при выполнении п.1 прямая p и отрезок OA не перпендикулярны.

III. Рассуждения от «противного».

3. Отрезок OA не является перпендикуляром проведенным из точки O к прямой p , т.к. прямая p и отрезок OA не перпендикулярны (п.2) и по определению перпендикуляра, проведенного из точки к окружности.

4. Точка A не является основанием перпендикуляра, проведенного из точки O к прямой p , т.к. отрезок OA не является перпендикуляром (п.3).

5. OA – наклонная к p (по определению наклонной и п. 3, п. 4).

6. Проведем перпендикуляр из точки O к прямой p и обозначим его d .

7. $d < OA$, т.к. перпендикуляр, проведенный из точки к прямой, меньше любой наклонной, в частности OA .

8. d – расстояние, т.к. длина перпендикуляра проведенного из точки к прямой называется расстоянием от этой точки до прямой.

9. $d < r$, т.к. $OA = r$ (по условию), и $d < OA$ (п.7).

10. Прямая и окружность имеют две общих точки, т.к. $d < r$ (п.9) и это взаимное расположение прямой и окружности.

IV. Получение противоречия между данными и предположением.

11. Получили противоречие т.к. с одной стороны прямая p и окружность имеют две общих точек (п.10), а с другой стороны прямая p и окружность имеют одну общую точку (п.1).

12. Предположение p не перпендикулярно к OA неверно т.к. получили противоречивое следствие.

V. Вывод.

13. $p \perp OA$, т.к. из двух возможных вариантов $p \perp OA$ и p не перпендикулярно к OA , второй оказался неверным (п.12).

Учитывая указанные направленности заданий, каждое из приведенных заданий направлено на формирование у студента целостного образа понятия «состав доказательства» применительно к теоремам, доказательство которых проведено методом от противного. При этом каждое задание связано с соседними заданиями конкретной учебной целью (направленности), которая определяется контекстом учебной деятельности – этапом учебно-познавательной деятельности студента. Кроме этого, процесс выполнения задания непосредственно связан с контекстом конкретного учебного материала по математике из текста школьного учебника – в данном случае идеей доказательства теоремы [5]. Привязка задания или группы заданий к контексту текста школьного учебника важна для придания учебной деятельности квазипрофессионального характера. Поэтому считаем целесообразным ввести определение.

Контекстное задание – это задание по методике обучения математике, удовлетворяющее следующим требованиям: а) оно направлено на формирование у студента целостного образа

элемента содержания данной дисциплины; б) процесс выполнения задания непосредственно связан с некоторым контекстом конкретного учебного материала по математике, представленного текстом учебника; в) с соседними заданиями оно связано конкретной учебной целью, определенной контекстом учебной деятельности (этапом учебной деятельности в целом, организацией работы внутри этапа, ориентацией на прямую или на побочный продукты деятельности, результативностью и т.п.).

Важным атрибутом организации учебной деятельности является ее результативность. Результат методического действия часто «замалчивается» в методической литературе (ведь критиковать можно все и всегда), но учитывая, что формирование образа методического объекта непосредственно связано с его открытостью, образец применения ориентировочной основы методического действия (входящего в методический объект) также должен быть открытым и перспективно должен совершенствоваться. В связи со сказанным понятен смысл введения следующего понятия.

Опорное контекстное задание – это контекстное задание, *прямой и побочный* продукты выполнения которого имеют *профессиональное значение*, не только учебное.

Система контекстных заданий – это совокупность заданий по методике обучения математике, соответствующая следующим требованиям: а) вся совокупность заданий направлена на формирование у студента *целостного образа методического объекта* лично значимого для студента уровня; б) каждое задание совокупности имеет в ней свое место, которое определено целью этапа учебной деятельности студента, *и/или* местом изучения элемента содержания, входящего в данный методический объект, *и/или* особенностями контекста учебного материала по математике, в котором рассматривается изучаемый методический объект; в) в совокупность заданий входят опорные контекстные задания, направленные на осмысление особенностей изучаемого методического объекта, *и/или* этапом организации работы с соответствующим компонентом школьного математического образования.

В состав системы контекстных заданий входят подсистемы, полностью или частично состоящие из: а) заданий по методике обучения математике; б) математико-методических заданий; в) методико-математических; г) логико-методических; д) методико-логических; е) историко-методических; ж) методико-исторических и з) собственно методических заданий.

Математико-методическое задание – это контекстное задание, которое: а) связано с осмыслением *учебно-математического* контекста конкретного учебного материала по математике, б) *прямой* продукт выполнения задания относится к школьной

и/или высшей математике, в) хотя бы один побочный продукт относится к дисциплине «методика обучения математике». Методико-математическое задание – это контекстное задание, которое: а) связано с осмыслением *методико-математического* контекста конкретного учебного материала по математике, б) *прямой* продукт выполнения задания относится к дисциплине «методика обучения математике», в) хотя бы один побочный продукт относится к школьной *и/или* высшей математике. Логико-методическое задание – это контекстное задание, которое: а) связано с осмыслением *логико-математического* контекста конкретного учебного материала по математике, б) *прямой* продукт выполнения задания относится к школьной *и/или* высшей математике *и/или* теории познания, в) хотя бы один побочный продукт относится к дисциплине «методика обучения математике». Методико-логическое задание – это контекстное задание, которое: а) связано с осмыслением *методико-математического* контекста конкретного учебного материала по математике, б) *прямой* продукт выполнения задания относится к дисциплине «методика обучения математике», в) хотя бы один побочный продукт относится к школьной *и/или* высшей математике *и/или* теории познания. Историко-методическое задание – это контекстное задание, которое: а) связано с осмыслением *историко-математического* контекста конкретного учебного материала по математике, б) *прямой* продукт выполнения задания относится к истории школьной *и/или* высшей математике *и/или* истории математического образования, в) хотя бы один побочный продукт относится к дисциплине «методика обучения математике». Методико-историческое задание – это контекстное задание, которое а) связано с осмыслением *методико-математического* контекста конкретного учебного материала по математике, б) *прямой* продукт выполнения задания относится к дисциплине «методика обучения математике», в) хотя бы один побочный продукт относится к истории школьной *и/или* высшей математике *и/или* истории математического образования. Собственно методическое задание – это контекстное задание, которое а) связано с осмыслением *методико-математического* контекста конкретного учебного материала по математике, б) *прямой и побочный* продукты выполнения задания относятся к дисциплине «методика обучения математике», в) с помощью результата выполнения этого задания может быть получено обобщение на уровне методической или психолого-педагогической закономерности.

Вся система контекстных заданий по теме должна состоять из совокупности подсистем контекстных заданий, направленных на формирование конкретного методического объекта (например, методики работы с теоремой).

Библиографический список

1. Макаренко, М. Контекстное обучение будущих учителей математики: проблемы, контексты, модель, методики: монография. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
2. Методика и технология обучения математике. Лабораторный практикум: учеб. пособие для студентов матем. факультетов пед. университетов / Стефанова Н.Л. [и др.]. – М., 2007.
3. Макаренко, М.Г. Формирование образов методических объектов, как элементов профессионального контекста будущего учителя математики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 10(64).
4. Макаренко, М.Г. Методическая составляющая профессионального контекста будущего учителя математики и ее роль в образовании методических смыслов // Вестник университета. – 2009. – № 20.
5. Макаренко, М.Г. Идея доказательства теоремы как составляющая профессионального контекста будущего учителя математики / М.Г. Макаренко, Н.С. Подходова // Вестник Поморского университета. – 2009. – № 4.

Bibliography

1. Makarchenko, M. Kontekstnoe obuchenie budutshikh uchiteley matematiki: problemih, kontekstih, modelj, metodiki: mono-grafiya. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
2. Metodika i tekhnologiya obucheniya matematike. Laboratornij praktikum: ucheb. posobie dlya studentov matem. fakul'tetov ped. universitetov / Stefanova N.L. [i dr.]. – M., 2007.
3. Makarchenko, M.G. Formirovanie obrazov metodicheskikh objektiv, kak ehlementov professional'nogo konteksta buduthego uchitelya matematiki // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. – 2008. – № 10(64).
4. Makarchenko, M.G. Metodicheskaya sostavlyayuthaya professional'nogo konteksta buduthego uchitelya matematiki i ee rolj v obrazovanii metodicheskikh smyslov // Vestnik universiteta. – 2009. – № 20.
5. Makarchenko, M.G. Ideya dokazateljstva teoremih kak sostavlyayuthaya professional'nogo konteksta buduthego uchitelya matematiki / M.G. Makarchenko, N.S. Podkhodova // Vestnik Pomorskogo universiteta. – 2009. – № 4.

Статья поступила в редакцию 03.05.12

УДК 37:001.12/.18

Mansurova S.E. PREDMETOTSENTRICHESKY APPROACH TO THE STUDY MAN IN THE MIDDLE SCHOOL AND METHODOLOGICAL CONCEPT AS A FACTOR OF INTEGRATION. This article discusses the state of knowledge about a human in high school shows limitations of objective approach, raised the problem of integrating knowledge about the person. The methodological idea of the global evolution justified as a backbone and a factor that serves the goal of integrating knowledge about the person and property.

Key words: man, integration, the idea of global evolutionism, humanization.

С.Е. Мансурова, канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания биологии Московского института открытого образования, E-mail:savetam@mail.ru

ПРЕДМЕТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ

В статье рассматривается состояние знаний о человеке в средней школе, показаны ограничения предметного подхода, поставлена проблема интеграции знаний о человеке. Методологическая идея универсального эволюционизма обоснована как системообразующий и смыслообразующий фактор, служащий цели интеграции знаний о человеке и ценностей.

Ключевые слова: человек, интеграция, идея универсального эволюционизма, гуманизация.

Человечество вступило в переломную эпоху своей истории. Беспрецедентные темпы развития науки, техники, экономики по существу определяют новый образ социальной действительности, в значительной степени осложняют положение человека в искусственно изменяющемся мире. В условиях, когда обострены противоречия между человеком и природой, социумом и индивидуумом, философы говорят об антропологическом повороте – усилении интереса человека к самому себе, своей жизни, ее целям и ценностям. Современное знание о человеке признается важнейшим ресурсом изменений, происходящих в социуме и окружающей среде, выступает системообразующим принципом всей постнеклассической науки, ведущая цель которой – познание перспектив человека как родового существа, от чего зависит и судьба индивида» [1, с. 19]. Знание о человеке опирается на философию современного – нового гуманизма, представляющего сложный общественный феномен. Его созидательное начало составляет мировоззрение, в котором любовь к человеку, уважение его прав и свобод, осознание самоценности личности, преломляется через идею непрекращающегося развития человека, человечества. Новый гуманизм отражает самосознание эпохи в рамках альтернативы «измениться или исчезнуть» и представляет мировоззрение, основанное на идее выживания и непрекращающегося развития человека – цели, главного фактора, абсолютной ценности, гуманистического критерия общественного прогресса. Философия нового гуманизма влечет переосмысление философских установок образования: она присваивает образованию неогуманистическую функцию ведущего гаранта сохранения и дальнейшего развития цивилизации (Стратегия образования в интересах устойчивого развития, 2005 г.) [2]. В рамках постнеклассического – коэволюционного понимания образования в роли фактора культурогенеза, новый гуманизм фиксирует значение опережающего образования.

Сегодня все четче звучит мысль о том, что образование, первичное по отношению ко многим процессам, может стать гарантом сохранения и дальнейшего развития человеческой цивилизации, если только его центром станет гуманизация как стратегическое направление. В условиях построения гражданского общества гуманизация образования – важнейшая социальная задача и одна из ведущих миссий школы. Как сделать школьное образование действительно способствующим развитию личности, самореализации каждого ученика? Это ведущая педагогическая проблема, которая не имеет и не может иметь однозначного решения. Свой поиск подходов к нему мы сосредоточили на человеке – подлинном предмете, высшей цели и ценности образования.

Реализация гуманизирующей функции образования с его базовыми ценностями – самореализацией, социокультурной идентификацией, индивидуализацией в настоящее время связана преимущественно с разработкой личностно-ориентированных и развивающих образовательных технологий. Согласно им, учебная деятельность школьников – главная детерминанта развития личности, *организуется и направляется* учителем, кото-

рый в теории опирается на целостные и системные знания о человеке (ученике) в соответствии с идеями педагогической антропологии. При этом сам ученик, ни в собственной учебной деятельности, а главное – в выстраивании своей жизненной траектории, определении смысловых целей, не опирается на такого рода – целостные и системные, объективные и субъективные знания о себе как субъекте своей жизнедеятельности, своего человеческого развития. Проведенный анализ содержания знаний о человеке в Стандартах образования, учебных курсах ведущих линий показал, что они представлены значительным числом философских, естественнонаучных, гуманитарных понятий преимущественно в курсе «Обществознание», разделе «Человек и общество» и курсе «Биология», разделе «Человек и его здоровье». Одновременно определено практически полное отсутствие: 1) взаимосвязи между естественнонаучными понятиями, описывающими природное измерение человека («организм человека», «происхождение человека», «биологические потребности, адаптации») в курсе «Биология», и гуманитарными понятиями, описывающими его социокультурное измерение («личность», «социальное, историческое развитие», «социокультурные потребности, адаптации») в курсе «Обществознание»; 2) дополнения теоретического изучения человека (рационального познания) эмпирическим (чувственно-образным) 3) междисциплинарных понятий за исключением понятия «биосоциальность»; 4) опыта практической деятельности, направленного на самопознание физических и личностных особенностей.

Наше исследование показало, связи между естественнонаучным знанием и гуманитарным знанием о человеке сами собой не возникают, и в сознании учащихся человек не предстает как сложная системная целостность. На протяжении ряда лет мы проводили контент-анализ самостоятельных работ школьников 8-9 и 10-11 классов по обществознанию и биологии для оценки усвоения знаний о человеке как системной целостности. Было выявлено, что понятия междисциплинарного содержания, такие как биосоциальность, антропосоциогенез, здоровье, потребности, адаптации, усвоило лишь 10-15% школьников. Знания о человеке имеют ту особенность, что естественнонаучные закономерности его существования преломляются через гуманистические смыслы. Анализ показал, что абсолютное большинство работ имело безличный, репродуктивный характер. Практически во всех работах было налицо формализованное знание, на которое указывало отсутствие рассуждений, взаимосвязей, отношений между приводимыми фактами и явлениями. Соответственно, обнаружить целостное видение человека, понимание системности его проблем, «прочитать» отношение школьников к себе, другим людям не представлялось возможным.

Нами были выявлены выраженные естественнонаучные / гуманитарные акценты, которые ставят школьники, отвечая на вопрос «Как вы понимаете, кто есть человек?» во время урока по соответствующему предмету. Конкретный учитель выступал у школьников стимулом, вызывающим практически однозначную

реакцию: если задан вопрос учителем биологии/обществознания, то ответ сводится к биологическим /социальным закономерностям. Эта однозначная «стимул-реакция» может быть ослаблена лишь при целенаправленной работе с интегрированным знанием. Однако, как показал социологический опрос учителей, такая работа не пользуется их особой поддержкой. Большинство учителей (87%) объясняют это тем, что оперирование таким знанием требует значительной подготовки, выходящей за рамки педагогической специализации. Проблемой выступает нехватка соответствующей литературы (56%), недостаток времени на подготовку (62%). Главная причина нежелания учителей работать с интегрированным знанием о человеке звучит следующим образом: «Зачем нужно интегрированное содержание, если оно не связано с ЕГЭ?»

Анализ ответов на вопросы анкеты «Человек и его изучение в школе» показал следующее: 91% школьников воспринимают самоочевидным тот факт, что близкие знания о человеке преподаются на разных предметах; всего лишь 8% школьников указывают на их дополнительную; 45% школьников фиксируют противоречие между знаниями о человеке в разных предметах. Результаты анкетирования свидетельствовали о том, что у 82% школьников не удовлетворена потребность в познании своих способностей, психологических особенностей личности, способов решения проблем общения со сверстниками, родителями.

В условиях усиления общекультурной направленности образования исключительно предметный подход, исторически представленный в содержании общего образования, может быть расценен как деформирующий представление школьника о человеке, самом себе. На сломе эпох содержание общего образования нуждается в расстановке новых акцентов, которые в значительной степени связаны с осмыслением человека, его проблем, места и роли. Тенденции в познании, социальной практике обуславливают необходимость введения интегративных подходов в общее образование с целью преодоления разрыва между естественнонаучной и гуманитарной культурой. При изучении человека, субъектно-объектные характеристики которого выходят за пределы любой познавательной области, такие подходы особенно важны. В педагогической науке проведены многочисленные исследования, посвященные интеграции в образовании (В.И. Загвязинский, М.И. Берулава, А.Я. Данилюк, В.С. Безрукова, В.Н. Максимова др.), вместе с тем, проблема интегративного подхода к человеку как предмету изучения остается практически неразработанной.

В ходе нашего исследования мы пришли к заключению, что предметноцентрический компонент содержания образования при изучении человека в основной школе, необходимо дополнить содержательным обобщением, предназначенным для учащихся III ступени (среднего (полного) общего образования). Интеллектуальная и доминантная – ценностно-ориентационная деятельность, выраженная потребность в самопознании **обуславливают** готовность старших школьников осмыслить теоретические знания о человеке, *интериоризировать их* ценностно-смысловые аспекты, осуществить поиски идентичности, саморазвитие, что согласуется с требованиями гуманистической педагогики. Проектируемое содержательное обобщение по признакам может быть отнесено к интегрированным курсам. Вместе с тем, оно принципиально отличается от существующих ныне и заявленных Проектом ФГОС интегрированных курсов тем, что организует учебную деятельность в рамках не одной, а разных образовательных областей, что отвечает общекультурной направленности образования.

Нами сформулированы следующие условия осуществления учебной деятельности школьников, направленные на преодоление предметноцентрического подхода: 1) взаимодействие логики понятий линейных курсов биологии и обществознания, с логикой функциональных связей и закономерностей, которые опосредуют существование человека; 2) взаимодействие философских, естественнонаучных и социогуманитарных понятий и соответствующих познавательных феноменов: понимания (цели, смысла, значимости действий человека) – феномен философского, гуманитарного познания, объяснения (причин) – феномен естественнонаучного познания; рефлексии – интегрального познавательного феномена; 3) опора на междисциплинарные понятия и проблемы – содержательные обобщения высокого уровня; 4) взаимодействие форм познания – от монолога (форма научного познания) к диалогу (форма гуманитарного, вненаучного познания) и обратно в целях преодоления противопоставления объективного и субъективного, материального и идеального, внешнего и внутреннего; 5) взаимодействие рационального познания при освоении понятийных единиц содержания, эмоционально-образного познания (эсте-

тико-поэтических компонентов содержания), самопознания, самоидентификации;

Мы разделяем убеждение, что пути модернизации образования, когда проблемы жгучи, а ставки огромны, совпадают с путями выполнения образованием своей глобальной миссии – формированием мировоззрения, гуманистического по своему содержанию. Мировоззрение – это феномен сознания, ведущий фактор личностного развития, скрепляющий в единое целое духовный мир человека. Мировоззрение интегрально по своей сути, рациональное и эмоционально – ценностное познание, составляющее основу мировоззрения, рассматривается в философии как особый инструмент накопления информации, на основе которой возникает сознательное поведение, вырастает разумная ответственность. При решении проблемы преодоления предметноцентрического подхода к изучению человека, мы ориентировались на интегральный образовательный результат – познавательное и ценностно-мировоззренческое развитие личности школьников. Принципиальной трудностью нашего исследования стал поиск системообразующего и смыслообразующего фактора для построения содержания образования на основе интегративного подхода к человеку, как предмету изучения. Анализ философской, научной, психолого-педагогической литературы, посвященный проблеме человека показал, что охватывать в содержательном обобщении всю полноту знаний о человеке не только принципиально невозможно, но и педагогически неоправданно.

Мы ставили перед собой задачу интегрировать знания о человеке ради смыслов, которые выступают основой для ценностно-мировоззренческих ориентаций и искали узел интеграции, который связал бы знания и смыслы о человеке в единое целое. Отправной точкой наших рассуждений в поисках системообразующего и смыслообразующего фактора стало представление о человеке как объекте постнеклассической науки. Человек – это сложная саморазвивающаяся биосоциальная система, которая является, в свою очередь, центральным элементом системы более высокого уровня – антропосистемы. В рамках этого представления интеграция знаний о человеке обусловлена, прежде всего, системным подходом, который рассматривается в науке как методологическая основа интеграции. Человеку свойственно *саморазвитие*, ведущие факторы которого – целеполагание, свобода (человек – выбирающее существо), ответственность определяют интеграцию знаний и ценностей при изучении человека. Представление о человеке как сложной саморазвивающейся системной целостности воплощено в центральной методологической идее современного познания – идее универсальной эволюционизма, автор которой – великий Н.Н. Моисеев. Методологическая идея – высшая и потому междисциплинарная форма научного знания, ориентированная на формирование мировоззрения. Язык идеи универсален, он интегрирует философские, научные, вненаучные знания и ценности, преодолевая разрыв естественнонаучной и гуманитарной культур. Идея универсального эволюционизма мировоззренчески интерпретирует эволюционный и системно – синергетический научные подходы, представляя бытие как глобальный процесс саморазвития по пути повышения уровня организации. В отличие от других высших форм знаний – законов, теорий, методологическая идея не только отражает объект изучения (человека), но и направляет его на преобразование, что соотносится с задачами гуманизации образования, может трактоваться как «знания о человеке – саморазвитие человека». Представление человека в рамках универсального эволюционизма позволяет рассмотреть его с точки зрения *происхождения, жизнедеятельности и развития на индивидуальном и социальном уровнях*, в процессе необратимого, направленного изменения при «взаимопроникновении биологического и исторического» (Л.С. Выготский). Метадисциплинарная идея универсального эволюционизма иерархически связана с междисциплинарными понятиями (в т.ч. биосоциальность, антропосоциогенез, онтогенез, потребности, антропозосистема), естественнонаучными, гуманитарными понятиями через категории диалектического, системного подходов и образует с ними единую систему. В рамках идеи универсального эволюционизма человек выступает фокусом глобального процесса самоорганизации (саморазвития), а вектором самоорганизации является развитие сознания (эволюция сознания) и качеств человека. Культурная эволюция осмысливается как уникальный механизм устойчивого развития, саморазвития человека в условиях динамично меняющейся реальности. Гуманистический пафос идеи заключается в том, что она направляет на преобразование – развитие, постулирует ответственность разума за продолжение жизни на Земле. Таким образом, гуманизм выступает как направляющий познание человека *эти-*

ческой *стремление интеграции*, где онтологические представления тесно переплетаются с этическими категориями, воплощая общечеловеческие идеалы и ценности [3].

Назовем педагогические основания для построения интегративного содержания знаний о человеке на методологической идее. Содержание «ключевых идей» ФГОС относит к «межпредметному содержанию интегрированных курсов», их знание – к «универсальному знанию... методологического, системообразующего и мировоззренческого характера», «реализующее мировоззренческие, воспитательные и развивающие задачи образования» [4]. Методологическая идея – основа для формирования мировоззрения – ведущего фактора развития личности (С.И. Гессен, Г.Е. Залесский, Р.С. Карпинская, Н.А. Менчинская). «Знания включаются в структуру мировоззрения лишь тогда, когда они усвоены как система, в которой фактические и теоретические предметные знания концентрируются, систематизируются вокруг основополагающих идей» [5, с. 74].

Изучение человека на основании идеи универсального эволюционизма нацеливает на формирование планетарного сознания, глобального мышления, которое В.И. Вернадский называл единственно научным мышлением [6]. Глобальное мышление

опирается на понимание динамически целостных процессов (а не статических структур), благодаря чему позволяет видеть взаимосвязанное целое без потери дифференцированных частей, и при этом, связывая воедино научные и ценностные аспекты, осознавать не только настоящее, но и будущее, т.е. обретать перспективу.

Идею универсального эволюционизма, созвучную философии нового гуманизма, пафос которой устремлен в будущее человека, мы рассматриваем системообразующей и смыслообразующей в интегративном подходе при изучении человека. Эта идея способствует выработке мировоззрения, гуманистического по своему содержанию, и потому имеет основания рассматриваться как теоретическое основание для построения содержательного обобщения знаний о человеке на основе интегративного подхода. В заключении скажем, что идея универсального эволюционизма, новая для общего образования, перспективна для его модернизации в условиях усиления общекультурной направленности. Она может выступить методологическим ориентиром образования – одного из главных ресурсов развития человека культуры.

Библиографический список

1. Кутырев, В.А. Познать нельзя помирить! // Человек. – 1993. – № 1.
2. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. – Вильнюс, 2005.
3. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера. – М., 1990.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/>
5. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: кн. для учителя. – М., 1984.
6. Вернадский, В.И.. Научная мысль как планетарное явление [Э/р]. – Р/д: <http://vernadsky.lib.ru/e-texts/archive/thought.html>

Bibliography

1. Kutihrev, V.A. Poznatj neljzja pomilovatj! // Chelovek. – 1993. – № 1.
2. Strategiya EEhK OON dlya obrazovaniya v interesakh ustojchivogo razvitiya. – Viljnys, 2005.
3. Moiseev, N.N. Chelovek i noosfera. – M., 1990.
4. Federaljnihe gosudarstvennihe obrazovateljnihe standartih [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/>
5. Maksimova, V.N. Mezhpredmetnihe svyazi i sovershenstvovanie processa obucheniya: kn. dlya uchitelya. – M., 1984.
6. Vernadskij, V.I.. Nauchnaya mihsj kak planetarnoe yavlenie [Eh/r]. – R/d: <http://vernadsky.lib.ru/e-texts/archive/thought.html>

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 371.93

Minnegaliev M.M. NOT SUCCESSFUL FAMILY AS FACTOR OF THE ORIGIN DEVIATION BEHAVIORS TEENAGERS. In article is discussed problem deviation of the behavior under-sprout. The analyzed factors, affecting increase amount not successful and incomplete family, reduction education potential to families, change the system of moral valuables. They are chosen conditions, defining deviation directivity of the development to personality teenagers, to which pertain the not successful problem-solving families.

Key words: the deviation behavior, not successful families, moral value, teenager, household relations, education.

М.М. Миннегалиев, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «БурГСПА», г. Бурск, E-mail: MaratMagasumovich@rambler.ru

НЕБЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье обсуждается проблема девиантного поведения подростков. Проанализированы факторы, влияющие на увеличение количества неблагополучных и неполных семей, снижению воспитательного потенциала семьи, изменению системы нравственных ценностей. Выделены условия, определяющие девиантную направленность развития личности подростков, к которым относятся неблагополучные и проблемные семьи.

Ключевые слова: девиантное поведение, неблагополучные семьи, нравственные ценности, подростки, семейные отношения, воспитание.

В современном мире все больше растет понимание семьи как определяющее и составляющее не только развитие ребенка, но и в конечном итоге развитие всего общества. Динамизм социальных процессов, наблюдающийся в настоящее время, кризисная ситуация во многих сферах общественной жизни неизбежно приводят к увеличению девиаций, проявляющихся в поведенческих формах, отклоняющихся от норм. Растет социальная незащищенность граждан. В этих условиях именно дети более всего подвержены негативному влиянию окружающего мира. С каждым годом увеличивается число подростков с девиантным поведением, которые составляют «группу риска». На се-

годняшний день в школе около 30% учащихся имеют отклоняющееся поведение.

В обществе отмечается пристальное внимание к семье со стороны различных социальных институтов. Такой повышенный интерес можно объяснить рядом тенденций, среди которых ухудшение демографической ситуации в стране, увеличение количества неблагополучных и неполных семей, снижение воспитательного потенциала семьи, изменение системы нравственных ценностей, усложнение эмоционального и духовного мира современного человека, и особенно детей подросткового возраста. Это обуславливает специфическое протекание семейной социализации.

Отметим, что большинство исследователей указывают на взаимообусловленность девиантных поступков и деструктивных социальных процессов, происходящих в обществе. При этом часто указывается на то, что рост тех или иных нарушений является результатом издержек и ошибок в осуществлении социально-экономических реформ, а в числе причин особое место отводится снижению жизненного уровня граждан, нарушению сложившегося баланса сил между институтами воспитания, кризису традиционной системы ценностей. В этой связи в решении вопросов профилактики девиантного поведения подростков выдвигаются экономические меры реформирования общественных отношений, необходимость повышения материального уровня и социальной защищенности российских граждан.

Кризисное состояние современной семьи влияет на ее психологическую атмосферу, внутрисемейные отношения. Переживаемое сегодня многими семьями ухудшение социально-экономического положения приводит к дестабилизации семейных отношений, что вызывает депрессивные состояния, неудовлетворенность, конфликтность в супружеских отношениях и, как следствие, нарушение поведения детей и подростков. Дестабилизированная семья, как важнейший социальный институт общества, недостаточно полноценно и качественно выполняет свои воспитательные функции [1].

Семья – это начальная структурная единица общества, первый коллектив для ребенка и естественная среда его развития, где закладываются основы будущей личности. Успешное решение задач воспитания возможно только при объединении усилий семьи и других социальных институтов.

Семья является естественной средой, созданной для воспитания и формирования определённого образа жизни детей и подростков. Микросреда семьи является индикатором поведения подростка. Очень часто причины девиантного поведения подростков кроются в семье. Семья является одним из важнейших институтов ранней социализации. В семье ребенок усваивает наиболее фундаментальные, базисные ценности и нормы, поведенческие стереотипы, формируется эмоциональная сфера его психики. Дефекты раннего семейного воспитания очень трудно исправимы.

Нравственное воспитание есть длительный и сложный процесс, осуществляемый многочисленными субъектами (родители, дошкольные, школьные и профессиональные учреждения, различные социальные институты, общественно-политические организации). Следует обратить внимание на пропаганду позитивного опыта существования семьи, формирование у подрастающего поколения высоких нравственных ориентиров.

Семья лишь в том случае выступает как нравственный потенциал и основа морали личности, когда она как «естественный союз» выступает как важнейшая ступень перехода личности в период социальной и духовной зрелости, которая, в свою очередь, характеризуется наличием субстанционального противоречия между «трансцендентной устремленностью к миру абсолютных ценностей», и в то же время желанием индивида выступать само стремление достичь «жизненного благополучия и стабильности» [2].

Социально-педагогические условия, способствующие повышению эффективности семейного воспитания, освещаются в трудах таких ученых, как В.Г. Афанасьев, Ю.Е. Волков, А.Г. Харчев и др. Проблемы семьи и семейного воспитания, освещаются в работах А.И. Захарова, А.И. Кочетова, А.Г. Ковалева, И.А. Литвинова и др. [3].

Следует учитывать тревогу исследователей, которые констатируют нарастание воспитательной беспомощности и безответственности многих семей; зачастую, дети, выросшие в таких семьях, наследуют этот отрицательный и негативный опыт.

Ситуацию конфликтных взаимоотношений подростка с семьей подробно анализирует Ф. Райс. Он пишет, что подростки, невысоко оценивающие своих родителей, склонны в большей степени ориентироваться на сверстников, чем те, которые высоко ценят родителей. Ученый объясняет, что этот факт имеет как минимум два объяснения. Во-первых, такие подростки не получают необходимого им статуса через семейную идентификацию, не ощущают своей личной значимости; во-вторых, такой подросток может завоевать положение лишь во взаимоотношениях с друзьями, стараясь быть круче, развязнее, отважнее других.

Б.Н. Алмазов выделяет четыре типа неблагополучных семей: 1) семьи с недостатком воспитательных ресурсов (разрушенные или неполные, с низким материальным уровнем); 2) конфликтные семьи; 3) нравственно неблагополучные семьи; 4) педагогически некомпетентные семьи [4].

Сложившаяся социальная ситуация перед педагогической наукой ставит задачу изучения современного проявления семей-

ного неблагополучия, особенностей семей группы риска и оказания им социально-педагогической помощи. Специалист должен уметь выделять из социума семьи данной категории, четко квалифицировать характер семейных проблем, степень их проявления и прогнозировать возможные «социально-педагогические риски». В связи с этим, возникает необходимость четкого определения сущности и специфических особенностей неблагополучных семей.

Итак, целью исследования являлось анализ факторов, влияющие увеличение количества неблагополучных семей, особенности взаимоотношений с семьей и группой сверстников у подростков, склонных к девиантному поведению. Именно подростки девиантного поведения стараются не посвящать своих родителей и родственников в то, чем они занимаются (48% – подростки с девиантным поведением).

Наше исследование также предусматривало изучение интересов, мотивов и потребностей у подростков девиантного поведения; отношение и мотивации подростков к учебной и физкультурно-оздоровительной деятельности; изучалось психоэмоциональное и нравственное состояние; физическая подготовленность, эмоционально-волевая и нравственная сфера личности подростков.

Тенденция ухудшения здоровья у подростков, участвующих в педагогическом эксперименте, на наш взгляд, объясняется длительным неблагоприятным воздействием, как социально-экономических условий, так и рядом педагогических факторов, касающихся и школы в целом, и родителей, и организации физкультурно-оздоровительной деятельности в школе, а здоровый образ жизни для них перестает быть нормой бытия.

Среди факторов риска, которые влияют на отклонение поведения подростков, отводится социально-экономическому: материальному обеспечению, жилищным условиям, составу семьи, ее социальному статусу.

Резкое обнищание населения, происходящее в последнее время, наряду с развалом идеологических институтов увеличило число неблагополучных семей. Духу коммерции подверглись не только экономика страны, но и культура, нравственные ценности, нормы морали, отношение к жизни.

Собственные наблюдения, а также данные работников правоохранительных органов позволили сделать заключение, что в неблагополучных семьях дети и вовсе стали объектом преступных сделок. Увеличение числа пьющих и принимающих наркотики родителей, одного, а иногда и двух сразу, увеличение количества разводов и, как следствие – обмен или продажа жилплощади приводит к тому, что около 22,9% – 9-11-летних, 27,2% – 12-летних и 30,7% – 13-14-летних подростков живут в плохих жилищно-бытовых условиях. Удовлетворительные жилищно-бытовые условия были выявлены в среднем у 54,1% обследованных семей, а у 18,8% – хорошие.

По своему социальному положению 23,7% родителей подростков с девиантным поведением относятся к служащим; 37,3% – к рабочим; занимаются коммерческой деятельностью – 26,8% и безработных – 11,8%.

По нашим данным, воспитание детей в семье имеет во многом субъективный характер, зависит от уровня нравственности и культуры родителей, идеалов и поступков, опыта социального общения, состава семьи. Семья может способствовать или тормозить формирование нравственно-этических и гуманных качеств, восторженно развитой личности. Дети нередко усваивают не только положительные, но и отрицательные образцы поведения родителей, порой доведя их до крайности. Они довольно часто стремятся сопоставлять слова родителей с их делами.

С возрастом у подростков девиантного поведения, как свидетельствуют данные исследований, увеличивается количество конфликтов с родителями. Если в 9-11-летнем возрасте конфликтные ситуации выявлены в 19 семьях, то у 12-летних количество постоянных конфликтов возросло в 24 семьях, в 13-14-летних – в 29 семьях.

Основной причиной конфликтов и разногласий, как указывают родители и сами подростки, является сложные социально-бытовые условия жизни, ссоры в семье, отсутствие работы и уверенности в завтрашнем дне, конфликты в школе, плохая успеваемость подростков, пропуски учебных занятий, нарушения дисциплины и нормы поведения, а по данным классных руководителей, – и педагогическая несостоятельность родителей. Согласно полученным данным, во многих семьях из года в год снижается контроль родителями за учебной деятельностью подростков.

Данные подтверждают о том, что у 9-11-летних подростков 20,9% родителей безразлично относятся к их успеваемости

в школе, у 12-летних – 36,4%, 13-14 годам детей число таких родителей увеличивается до 40,4%.

Социально-психологическая зависимость подростка от семьи во многом определяет формирование у него всех тех свойств и качеств, которыми он руководствуется в своём отношении к окружающей действительности.

Конфликтность в неблагополучных семьях подростков девиантного поведения намного больше, чем в благополучных семьях. Разброс причин конфликтов с родителями очень большой. Это и позднее возвращение домой (52,7% – против 33,5%), вредные привычки (43,2% – против 12,4%), плохая успеваемость (45,6% – против 31%), из-за денег (21,9% – против 16,4%), из-за компании, друзей (32% – против 13,3%) и др.

Диапазон сфер конфликтов подростков девиантного поведения довольно большой. Здесь явно неблагополучные отношения. Эту же картину подтверждают и данные опроса о проведении свободного времени с родителями. Можно с уверенностью отметить, что в семьях детей с проблемами, члены семьи меньше взаимодействуют друг с другом, реже находят согласие друг с другом, очень высокая конфликтность.

Отчуждение в семье не способствует благополучному разрешению кризиса идентичности. Результатом этого отчуждения является спутанная идентичность, диффузия идентичности или отрицательная идентичность. Для подростка со спутанной идентичностью характерно чувство безнадежности, дискомфорта, они не способны принять навязанную им обществом роль. Они становятся девиантными, попадают в асоциальные группы и начинают себя идентифицировать с членами своих групп, и для таких подростков характерна полная потеря индивидуальности.

Подростки не только помогают друг другу на время избавиться от этого дискомфорта, формируя группы и стереотипизируя самих себя, свои идеалы и своих врагов; они также проверяют друг друга на способность сохранять верность при неизбежных конфликтах ценностей».

Отрицательная идентичность: подростками отрицаются семейные роли, половые, ролевые. Подростки девиантного поведения выбирают отрицательную идентичность, как ориентацию «на образцы, роли или свойства, которые демонстрировались в ходе его развития как нежелательные или опасные».

При любом из вышеперечисленных кризисов идентичности идёт ориентация на группу сверстников, чаще всего, асоциального плана. Подростки во всех этих случаях отличаются высоким кон-

формизмом, приверженностью к групповой субкультуре. Культивируются особые формы общения, досуговая деятельность, характерные отличия в одежде и причёске. Если же группа основана на совместном пристрастии к алкоголю и наркотикам, то подросток, чтобы остаться в группе, должен, к сожалению, употреблять и высоко оценивать те же спиртные напитки или наркотики.

Коллективный, совместный приём спиртных напитков и наркотических веществ «помогают», на первый взгляд, сближению, общению, вырабатывает чувство сопричастности. Выражается это чувство сопричастности в групповой интеграции, в формировании чувства «мы», чувства принадлежности к группе, в противопоставлении себя ко всем, кто не «мы». Франсуаза Дольто пишет, что школьники «становятся наркоманами не потому, что попробовали «травку» в компании. «Травка» – утверждение группового способа существования». И вызвано это, по мнению Ф. Дольто, параличом семейных отношений, и чересчур патерналистским воспитанием и дома, и в школе [5].

Подросток получает определённый опыт общения в первый раз регулируемой семье, или в школе – конфликтное взаимодействие со сверстниками и с учителями. Это накладывает на личностные особенности подростка. Конфликты в семье, неприятие семейных норм заставляют подростка принимать групповое поведение.

Итак, на основании полученных данных можно сделать следующие выводы: подростки, склонные к девиантному поведению, гораздо меньше удовлетворены отношениями с родителями и учителями. Уровень конфликтности в этих семьях выше, психологическая дистанция между членами семьи больше. В качестве модели идентичности подростками, склонными к девиантному поведению, выбирается группа сверстников, которая оказывает большее влияние на подростка, чем семья.

Каждая семья является уникальной системой, и проявление вышеперечисленных признаков может быть различным и многовариантным. Подростку нужно тепло, человеческое участие, это ничем не заменишь. Дело не столько в материальном благосостоянии родителей и их высоком положении в обществе, сколько в том, как они воспитывают своих детей. Там, где детям с раннего возраста прививаются навыки самостоятельности и ответственности, где дети лишаются возможности злоупотреблять заработанными их родителями средствами, где есть теплота и внимание, порядок и дисциплина, там дети вырастают нормальными.

Библиографический список

1. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи. – М., 2003.
2. Гуров, В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей: учеб. пособие. – М., 2006.
3. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей. – М., 2005.
4. Алмазов, Б.Н. Психическая средняя дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1996.
5. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.

Bibliography

1. Celuyko, V.M. Psikhologiya neblagopoluchnoy semji. – M., 2003.
2. Gurov, V.N. Social'naya rabota obrazovatel'nykh uchrezhdeniy s semjey: ucheb. posobie. – M., 2006.
3. Shuljga, T.I. Rabota s neblagopoluchnoy semjey. – M., 2005.
4. Almazov, B.N. Psikhicheskaya sredovaya dezadaptaciya nesovershennoletnikh. Sverdlovsk, 1996.
5. Rayjs, F. Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 17.05.12

УДК 159.923.2:37.015.31

Osinskaya S.A., Kravzova N.A. FATHER'S IMAGE AS A DETERMINANT OF CODEPENDENTS. The problem of the influence of his father on the formation of psychological autonomy. The results of an empirical study of the father in codependent people. It is shown that the image of the father determines the degree of personality disorders and is increasingly influenced by the degree of co-dependence than that of the mother. Showing differences in the perception of the father, depending on family composition codependents.

Key words: image of his father, codependency, family conflict, violation of personal development, autonomy.

С.А. Осинская, ст. преп. каф. массовых коммуникаций Гуманитарной школы Дальневосточного Федерального университета, г. Владивосток; Н.А. Кравцова, д-р психол. наук, доц., зав. каф. клинической психологии Владивостокского гос. медицинского университета, г. Владивосток, E-mail: 733825@mail.ru

ОБРАЗ ОТЦА КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЗАВИСИМОСТИ

Обсуждается проблема влияния отца на становление психологической автономности. Приведены результаты эмпирического изучения образа отца у созависимых лиц. Показано, что образ отца обуславливает степень

личностного нарушения и в большей мере влияет на степень созависимости, чем образ матери. Показаны различия в восприятии образа отца в зависимости от состава семьи созависимого.

Ключевые слова: образ отца, созависимость, семья, конфликтность, нарушение личностного развития, автономность.

В отечественной психологии принято положение о социальном факторе развития личности. Главным и необходимым условием развития ребенка, формирования его личности и внутренней жизни являются окружающие его люди и, прежде всего, родители. Вслед за глобальными изменениями в современном обществе происходят значительные изменения в укладе современной семьи: происходит рост индивидуализма, меняется гендерное распределение ролей в социуме и внутри семьи, происходят изменения в иерархии системы ценностей как у мужчин, так и у женщин, сфера самореализации перестает быть строго ограниченной по половому признаку, традиционные гендерные границы смещаются. Меняются формы современной семьи, в настоящее время наблюдается переход от патриархальной семейной системы к новым формам, которые являются, скорее, неосознанными на данном этапе развития общества и пока еще не закреплены в общественном сознании. Исследователи говорят о партнерской форме взаимоотношений, как наиболее приемлемой, подходящей для современных мужчин и женщин. На фоне происходящих изменений, значение и ценность семьи только возрастает.

Большое количество исследований в психологической литературе, посвященных изучению влияния матери, связано с ее неоспоримой ролью в формировании ребенка как личности, именно мать закладывает основы его характера, которые проявляются и во взрослой жизни. В то же время остаются мало изученными вопросы, касающиеся роли отца в развитии, воспитании и социализации ребенка. Как в зарубежной, так и в отечественной психологии это одна из самых мало изученных проблем. Основное внимание в исследованиях уделяется ролям, выполняемым отцами в семье, исследуется его социальная роль, статус, исследователи обращают внимание на представления и стереотипы, в психологии личности рассматривается как фактор, влияющий на изменения личностных характеристик.

В последнее десятилетие интерес к данной проблеме возрос, что привело к появлению новых исследований и смещению интереса исследователей в сторону внутрисемейных отношений. Однако остается недостаточно разработанной тема формирования отцовства, вопросы влияния отца на эмоциональное развитие ребенка, на роль отца в процессе психологического отделения от матери, и, как следствие, становления психологической зрелости и автономности. Проблема специфики отцовского влияния рассматривается в различных научных подходах, но, как правило, отсутствуют эмпирические подтверждения выдвигаемых концепций и положений. Не является доказанной обусловленность нарушений личностного развития отношениями с отцом и характером образа отца.

Фигура отца является одной из ключевых фигур в жизни каждого человека. В процессе роста и развития у ребенка формируется образ отца, который впоследствии у «взрослого ребенка» способствует становлению личностной, половой и родительской состоятельности. Образ отца – значимый фактор, влияющий на способность индивидуума к раскрытию внутреннего потенциала, на стремление к саморазвитию и самореализации, или же наоборот, приводящий к остановке в развитии и психологическому регрессу.

Категория «образ» принадлежит к числу фундаментальных в психологической науке, поскольку именно образы, отражая объективную реальность, являются содержанием психики субъекта. Содержание образа непрерывно обогащается, уточняется и корректируется посредством собственного опыта субъекта. Предшествующий опыт формирует некоторые ожидания, идеалы, эталоны, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. По словам Э. Берна, от того, насколько полно и точно образ соответствует реальности, как раз и зависит успешность человеческой деятельности. Но это совпадение никогда не бывает полным и абсолютно точным, так как образ – это лишь отражение реальности в сознании человека, а не сама реальность [1].

Основоположник глубинной психологии К.Г. Юнг рассматривал образы как первичный феномен, собственно источник нашего ощущения психической реальности, в котором соединяются внутренний и внешний мир человека. Он подчеркивал, что многие образы, в частности образы других людей, (например, образы родителей) возникают не из действительного опыта переживаний, связанных с родителями, а основаны на бессозна-

тельных фантазиях или являются производными от деятельности архетипов. Для описания таких образов К.Г. Юнг употреблял термин «имаго». Имаго влияет на чувство и поведение в отношении других людей, определяя то, как эти люди будут восприниматься индивидом. С точки зрения развития, переживания раннего периода детства организованы вокруг положительного и отрицательного полюсов, что означает расщепление образов каждого родителя на «хороший» и «плохой» варианты. Такие контрастные образы широко распространены в различных культурах, однако, в идеальном случае ребенок неизбежно приходит к представлению о неделимости матери и отца и воссоединяет противоположные перцепции [2; 3; 4].

Изменение образа родителей происходит в случае благополучного прохождения последовательно сменяющих друг друга стадий психического развития, успешного процесса индивидуации, взросления. Однако, как показывает эмпирический опыт, часто этот естественный процесс затруднен, в связи с этим возникает необходимость изучения причин данного явления. Психический образ включает актуальные и потенциальные, осознаваемые и неосознаваемые компоненты, поэтому для изучения образа недостаточно применения объективных и субъективных методов сбора информации. Они должны дополняться проективными методами, предназначенными для воссоздания образа некой уникальной целостности субъекта [5].

Целью нашего исследования является изучение образа отца у созависимой личности.

Определение степени созависимости личности на первом, подготовительном этапе осуществлялось в соответствии с результатами эмпирического исследования по критериям, выделенным в ходе теоретического анализа, где учитывались: уровень тревожности, уровень субъективного контроля, самооценка, с учетом данных анамнеза. Все обследованные респонденты были разделены на две группы: сильной (С) и средней (Ср) степени созависимости.

Гипотеза и методы исследования. Основная гипотеза данного исследования состоит в следующем: образ отца респондентов с разной степенью созависимости отличается. Дополнительными гипотезами, выдвигаемыми в исследовании, является предположение о том, что:

- образ отца созависимой личности отличается неоднородностью: включает в себя либо положительный, либо отрицательный аспекты, в нем нет противоположного полюса; и конфликтностью: несогласованностью между реальным и идеальным образом;

- в образе отца созависимых присутствуют подавляющие личностные качества (деспотичный, ограничивающий) и попустительствующие (слабый, отсутствующий, неадекватный, некомпетентный); также характерна переоценка его качеств (идеализация);

- образ отца в большей мере обуславливает степень созависимости, чем образ матери.

Исследование проводилось в городе Владивостоке на базе Краевого наркологического диспансера и наркологического центра «Феникс». Общая репрезентативная выборка составила 108 созависимых лиц в возрасте от 24 до 62 лет. Из них 80 человек с сильной степенью созависимости и 28 человек со средней степенью созависимости.

В проведенном исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: «Ассоциативный эксперимент», «Неоконченные предложения» Сакса и Леви, «Личностный дифференциал», «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, «Рисунок человека» как проективный метод оценки Я-образа. Для сбора анамнестических данных была составлена анкета.

Обработка результатов осуществлялась методами контент-анализа и математической статистики (корреляционный анализ Пирсона, критерий Фишера, критерий Манна – Уитни, t – критерий Стьюдента) с использованием пакета прикладных программ статистической обработки данных STATISTICA.

Результаты исследования и их обсуждение. Данные сравнительного анализа результатов диагностики показали статистически значимые различия в характеристиках образа отца в зависимости от состава семьи созависимых респондентов ($P = 0,0031$). Положительный образ отца чаще встречается

в неполной семье ($P = 0,002$), соединяющий тип – чаще в полной ($P = 0,02$). Респонденты, из полных и неполных семей характеризуют отца по отрицательному типу одинаково часто ($P = 0,09$). Данные результаты сравнения представлены в виде графика на рисунке 1.

Образ отца, соединяющий в себе положительные и отрицательные черты, обнаружен только у респондентов из полных

семей. Это позволяет сделать вывод, подтверждающий данные теоретического обзора, о том, что наличие в семье отца является значимым фактором, влияющим на формирование личности. Различие между негативным и позитивным аспектами в образе отца значения не имеет. Лучший вариант, если отец выражает оба аспекта. Хуже, если он проявляет только положительную или отрицательную сторону [6].

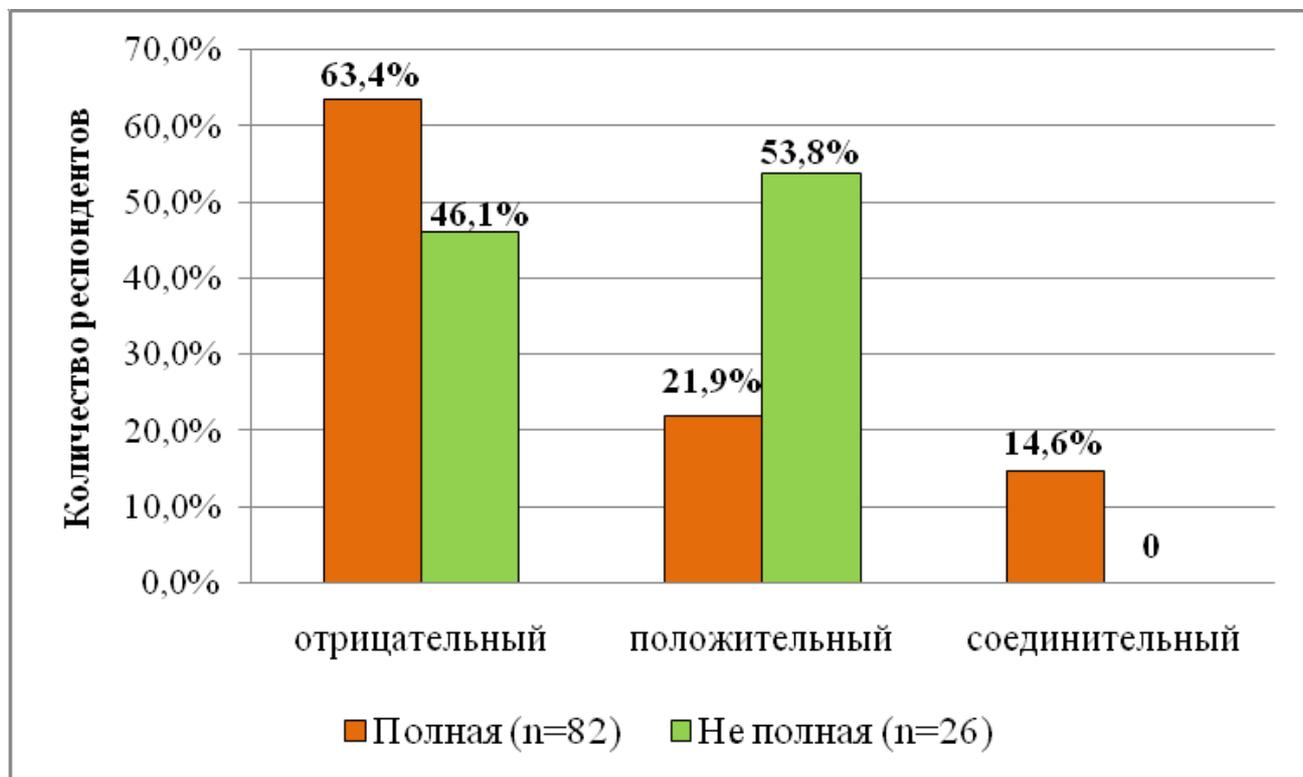


Рис. 1. Сравнение типов образа отца в зависимости от состава семьи (по методике Ассоциативный тест), в %

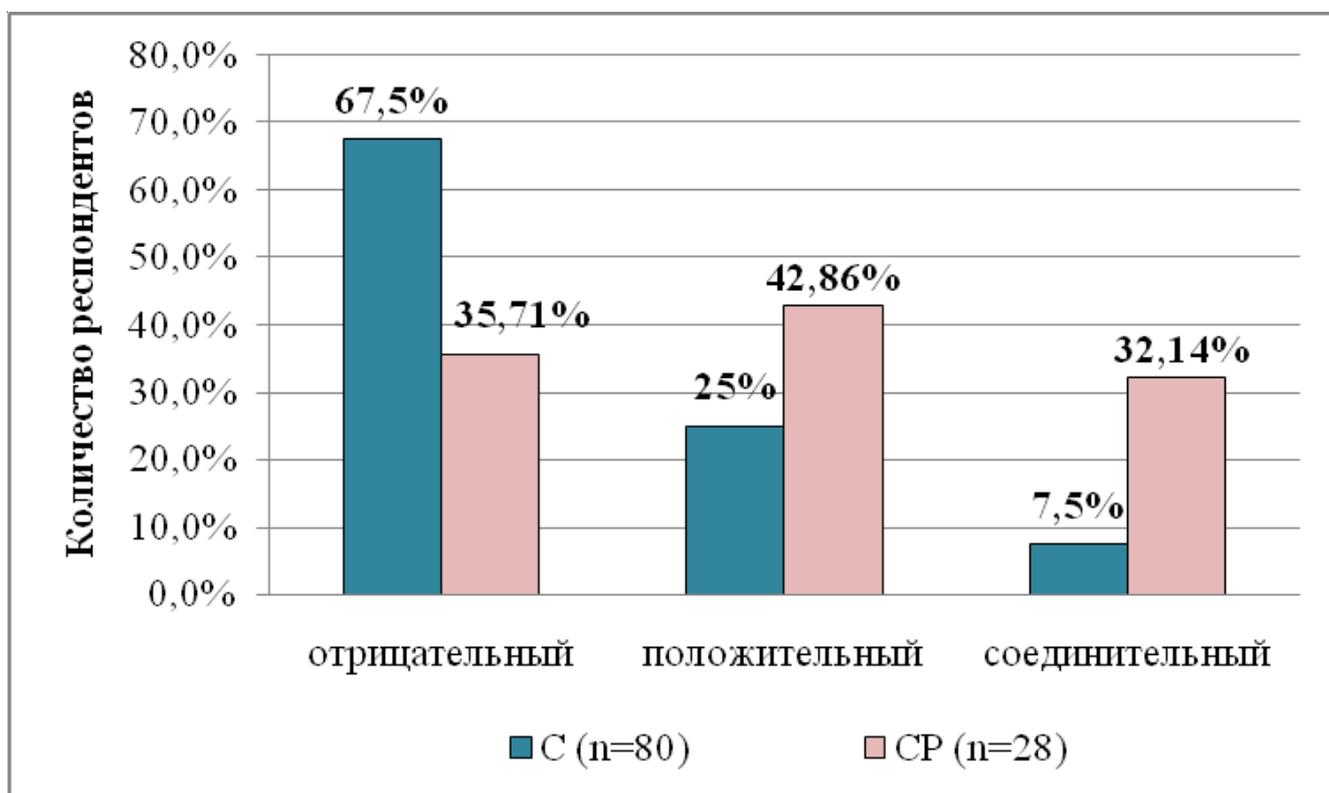


Рис. 2. Сравнение типов образа отца у респондентов с сильной и средней степенью созависимости (по методике Ассоциативный тест), в %

Полученные данные показывают доминирование положительного образа отца у респондентов из неполных семей. Можно предположить, что созависимые, воспитывающиеся без отца, имеют о нем идеализированное представление, что также подтверждается данными анамнеза. Отсутствие общения с реальным отцом приводит к идентификации с искаженным образом отца, его идеализация или пренебрежение, могут привести к нарушению половой идентификации как у мальчиков, так и у девочек. Восприятие собственного отца интериоризируется и в дальнейшем приводит к искаженному представлению о себе [7].

Применение метода анализа соответствий показало различия в частоте встречаемости между типами образа отца и степенью созависимости ($P = 0,0009$). Но данный метод не утверждает, все ли типы образа отца значимо отличаются по степени созависимости. Применение точного критерия Фишера показало, что в группе С чаще встречается отрицательный образ отца ($P = 0,0034$); в группе Ср чаще встречается соединяющий тип образа отца ($P = 0,05$); положительные характеристики образа отца одинаково часто встречается в группах С и Ср ($P = 0,06$). Данные результаты сравнения представлены в виде графика на рис. 2.

Можно отметить, что в структуре образа отца у испытуемых с сильной степенью созависимости присутствует только одна его сторона – либо реальный образ, либо идеальный, что показывает его неоднородность. Кроме того, в реальном образе отца испытуемых с сильной степенью созависимости доминируют отрицательные характеристики и отсутствуют положительные, идеальный образ, наоборот, включает в себя только положительные, идеализируемые стороны образа. Полученные данные позволяют нам говорить о рассогласованности между Я-реальным и Я-идеальным, что является основой конфликта на интра- и интер- психическом уровне.

Согласно воззрениям аналитической психологии, намного хуже, чем отец с деструктивными чертами, отсутствие отца. Это объясняется тем, что если человек не переживает какие-либо аспекты архетипа в реальности (природа архетипа отца двойственна), то они проявляются в архаической и демонической форме. Тогда становится невозможно от них отмежеваться, и они проецируются вовне на кого-нибудь или что-нибудь. Если отец не проявлял какую-либо сторону архетипа (зловещую или заботливого отца), то человек не приобретает подобного опыта, и в будущем не обладает способностью противостоять разрушительному отцовскому началу или же проявлять заботу и внимание, считая это проявлениями женского и отрицающую собственную феминность. На интрапсихическом уровне это проявляется как отсутствие целостности в восприятии себя, отрицание некоторых важных сторон своей личности. Однобокость образа отца и, впоследствии, образа себя, делает человека воинствующим, склонным проявлять деструктивные поведенческие формы. Или же жертвенным, бесправным, неспособным отстаивать свои

интересы и не позволяющим себе иметь и удовлетворять собственные потребности. Неполноценность образа ведет человека к зависимости в широком смысле этого слова, к отсутствию свободы и самореализации во всех сферах жизни [8; 9; 6; 4].

В структуре образа отца испытуемых со средней степенью созависимости отмечается большая согласованность Я-реального и Я-идеального, что выражается в наличии как положительных, так и отрицательных характеристик. Таким образом, неоднородность в структуре образа отца созависимых влияет на степень нарушения личности. Неинтегрированный образ отца приводит к неинтегрированному образу себя. Залогом успешного психического развития и здоровья личности является интеграция реального, личностного образа отца с идеальным, трансперсональным (коллективным) образом.

Сравнительный анализ полученных результатов по методике «Незаконченные предложения» методом анализа соответствий показывает, что в сфере «отношение к отцу» конфликтность значимо больше выражена в группе с сильной степенью созависимости ($P=0,00013$). В сфере «отношение к матери» также конфликтность больше выражена в группе С ($P=0,044$).

Данный факт позволил предположить, что на степень созависимости влияет конфликтность в отношениях как с отцом, так и с матерью; образ отца в большей мере влияет на степень созависимости, чем образ матери. Мы предположили, что если в отношении к обоим родителям присутствует внутренняя конфликтность – степень созависимости будет высокой, поведение выйдет за рамки адаптивного. Раздираемая внутренними противоречиями и конфликтами личность не может устанавливать суверенные взаимоотношения, нуждается в Другом, кто мог бы заменить «отсутствующих» в психологическом плане родителей, образы которых наполнены негативными качествами, переживаниями, не интегрированы в целостный образ, где есть место и положительному восприятию родителей.

Проверка гипотезы с использованием критерия χ^2 Пирсона показала, что в положительном и отрицательном образах отца степень выраженности конфликтности значимо отличается. При положительных образах отца и матери степень конфликтности отличается в пользу группы Ср ($P=0,0002$). При отрицательном образе матери и положительном образе отца конфликтность чаще встречается в группе Ср ($P=0,0002$). При положительном образе матери и отрицательном образе отца частота выраженности конфликтности одинаковая в двух сравниваемых группах ($P=0,18$). При отрицательных образах отца и матери степень конфликтности выше в группе С ($P=0,0002$).

Данные результаты сравнения представлены в виде графика на рис. 3.

Таким образом, степень созависимости снижается при положительном образе отца. Показано, что существует зависимость степени созависимости от образа отца. При отрицательном образе чаще встречается сильная степень созависимости

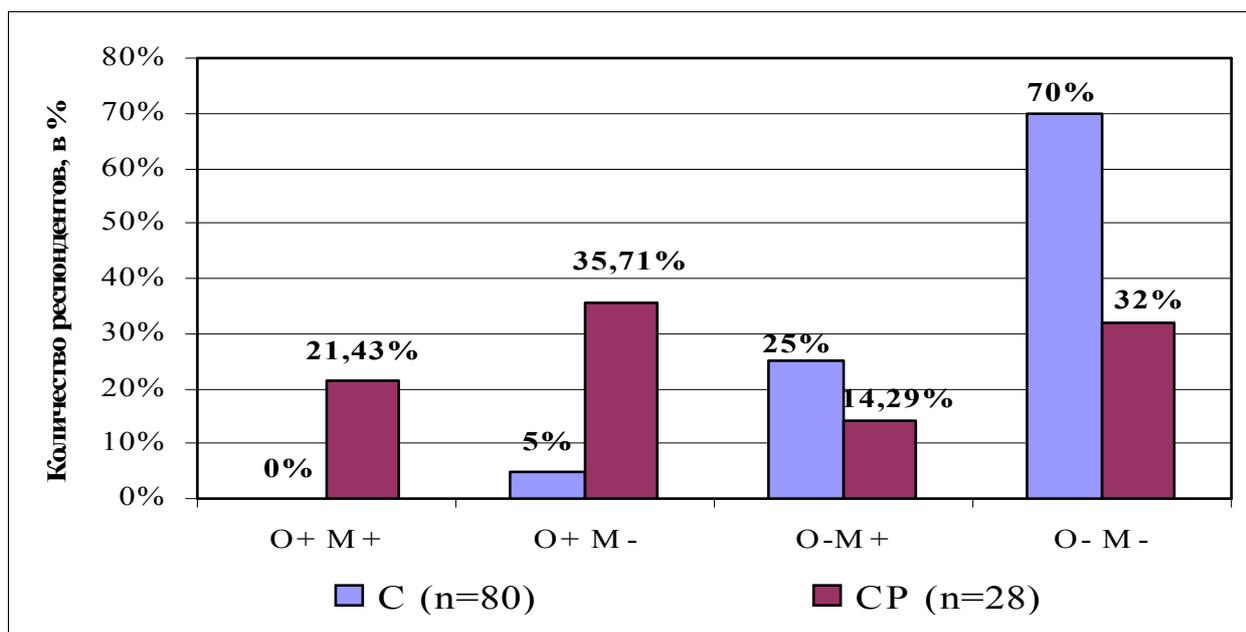


Рис. 3. Образ отца и образ матери в группах с разной степенью созависимости (по данным анамнеза)

($P=0,0$), в группе S_r чаще встречается положительный образ отца. Степень созависимости не зависит от образа матери. Частота встречаемости S и S_r в положительном и отрицательном образах матери одинакова ($P=0,197$). Наше исследование показало, что существуют качественные различия показателей в группах с сильной и средней степенью созависимости. Имеются раз-

личия в восприятии образа отца в зависимости от состава семьи. Неоднородность в структуре образа отца созависимых влияет на степень нарушения личности, отрицательный отцовский образ повышает степень созависимости. Показано, что образ отца в большей мере влияет на степень созависимости, чем образ матери.

Библиографический список

1. Баранов, А.А. Образ как категория психологической науки [Э/р]. – Р/д: http://iiid-udsu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=206&Itemid=122
2. Кюглер, П. Психические образы как мост между субъектом и объектом // Кембриджское руководство по аналитической психологии / под ред. П. Янг-Айзендрат и Т. Даусона. – М., 2000.
3. Фэйдимен, Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Дж. Фэйдимен, Р. Фрейгер. – М., 1996. – Т. 1, 2.
4. Холлис «Под тенью Сатурна». – М., 2005.
5. Яньшин, П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. – СПб., 2004.
6. Гуггенбуль – Крейг, А. Благо сатаны. Парадоксы психологии. – СПб., 1997.
7. Фигдор, Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование). – М., 1995.
8. Юнг, К.Г. Аналитическая психология и психотерапия. – СПб., 2001.
9. Нойманн Происхождение и развитие сознания [Э/р]. – Р/д: <http://jungland.indeep.ru>

Bibliography

1. Baranov, A.A. Obraz kak kategoriya psikhologicheskoy nauki [Eh/r]. – R/d: http://iiid-udsu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=206&Itemid=122
2. Kyugler, P. Psikhicheskie obrazy kak most mezhdu subjektom i objektom // Kembridzhskoe rukovodstvo po analiticheskoy psikhologii / pod red. P. Yang-Ayzenkrat i T. Dausona. – M., 2000.
3. Fehyjdimen, Dzh. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannoy psikhologii / Dzh. Fehyjdimen, R. Freyger. – M., 1996. – T. 1, 2.
4. Kholis «Pod tenyu Saturna». – M., 2005.
5. Yanjshin, P.V. Praktikum po klinicheskoy psikhologii. Metodih issledovaniya lichnosti. – SPb., 2004.
6. Guggenbulj – Krejg, A. Blago satanih. Paradoksih psikhologii. – SPb., 1997.
7. Figdor, G. Deti razvedennihh roditelej: mezhdu travmoy i nadezhdoj (psikhoanaliticheskoe issledovanie). – M., 1995.
8. Yung, K.G. Analiticheskaya psikhologiya i psikhoterapiya. – SPb., 2001.
9. Noyjmann Proiskhozhdenie i razvitie soznaniya [Eh/r]. – R/d: <http://jungland.indeep.ru>

Статья поступила в редакцию 11.05.12

УДК 378

Seryakova S.B. THE TRANSITION OF HIGHER EDUCATION ON THE LEVEL GODGOTOVKA: DEVELOPMENT, BARRIERS. The article describes the peculiarities of the transition to tiered higher education system, the main directions of reforms due to competence-based approach and the challenges facing higher education.

Key words: competence-based approach, tiered education system, challenges in transition.

С.Б. Серякова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики высшей школы, зам. декана факультета педагогики и психологии Московского гос. университета, E-mail: utmked@mail.ru

ПЕРЕХОД ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕВУЮ ПОДГОТОВКУ: РАЗРАБОТКА, БАРЬЕРЫ

В статье раскрываются особенности перехода высшего образования на уровневую подготовку, основные направления преобразований, обусловленных компетентным подходом, отмечаются существующие барьеры.

Ключевые слова: компетентный подход, уровневая подготовка, барьеры перехода.

Современный этап развития отечественного образования отличается многогранностью приоритетных направлений совершенствования и инновационного развития. Развитие высшего образования обусловлено, с одной стороны, процессом глобализации, вызвавшим глубокие кардинальные изменения в стратегических целях высшего образования, с другой стороны, внутренними факторами, инициирующими изменения содержания образования, технологий профессиональной подготовки.

Переход российских вузов на уровневую подготовку «бакалавр – магистр» потребовал внесения изменений в отечественную образовательную систему и постановки новых задач для достижения соответствия содержания и качества обучения мировым образовательным стандартам.

Традиционная направленность отечественного образования на преимущественное усвоение системы знаний перестала отвечать современному социальному заказу, требующему воспитания инициативных и ответственных членов общества, способных взаимодействовать в решении социальных и профессиональных задач, что предполагает существенное усиление самостоятельной и продуктивной деятельности обучающихся, развитие их личностных качеств и творческих способностей, способности самостоятельно приобретать новые знания в условиях быстро меняющегося мирового информационного пространства (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадрин и др.).

В этой связи особая роль отведена системе подготовки педагогических кадров для образовательных учреждений различного типа и уровня, что объясняется возросшими требованиями социального заказа на подготовку современного педагога, на повышение уровня его профессиональной компетентности, формирование позитивного образа и социального престижа данной профессии в общественном сознании.

Сегодня педагог должен обладать высокой культурой, постоянно самосовершенствоваться, уметь проектировать образовательную среду, активно использовать информационные и коммуникационные технологии, дистанционное обучение, выступать в роли создателя благоприятных условий для организации личностно ориентированного, индивидуально-дифференцированного процесса обучения, воспитания и развития, прививать интерес к самообразованию и формировать у обучаемых навыки самостоятельной работы. В документах Министерства образования и науки РФ говорится о необходимости развития конкурентной среды в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования [1].

Именно педагогическое образование является ресурсоформирующей частью социальной системы, подчеркивает И.И. Соколова, обозначая его специфику: интегративный характер (является одновременно профессиональным и общегуманитарным, призвано обеспечить подготовку специалиста, способного сред-

ствами своего предмета, выстраивая педагогическое общение с детьми, формировать систему духовно-нравственных ценностей, систему универсальных учебных действий, строить инновационную образовательную среду, оценивать результаты образования на личностном, предметном и метапредметном уровнях» [2].

Однако, как с тревогой подчеркивают сегодня многие ученые, статус учителя фактически становится статусом работника сервисной сферы. Духовный, воспитательный компонент общения с детьми не принимается во внимание при определении его профессионального статуса. Не случайно поднимается вопрос об изменении статуса учителя, о законодательном закреплении защиты права учителя на воспитание как процесс духовно-нравственного характера, а не процесс предоставления «воспитательных услуг» [3].

Именно от педагогов, качества их подготовки, сформированной ответственности в значительной степени зависит успех или неудача идущих в стране реформ.

Требуется дальнейшее системное исследование проблем самореализации личности педагога и развития его психолого-педагогической компетентности, развития ценностно-смыслового содержания деятельности педагога в условиях модернизации образовательной среды, становления профессиональной зрелости педагога (В.А. Сластенин).

Исследование проблем подготовки педагогических кадров проводится в ситуации становления рынка труда в сфере образования, которая обозначила ряд новых проблем, таких как согласование нормативной документации по определению профессиональных квалификаций педагогических кадров и потребностей рынка, конкуренция между выпускниками педагогических и других вузов, их социальная защищенность и др.

Успешное разрешение имеющихся проблем дальнейшего становления и развития высшего образования требует научного сопровождения данных процессов, проведения фундаментальных и прикладных исследований в области научно-методического обеспечения образовательного процесса.

Одной из важнейших проблем в образовании сегодня является подготовка педагогических кадров в области разработки и использования инновационных образовательных технологий, в том числе в области использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной педагогической деятельности.

Происходящие в мире и России изменения в области образования, его целей, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общей основы такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и определено понятие «компетенция/компетентность». В качестве фундаментальной основы научного поиска способа достижения нового качества образования, новой единицы измерения образованности человека определен компетентностный подход. Основная направленность компетентностного подхода в образовании заключается в обеспечении личностного развития, в формировании активной профессиональной и жизненной позиции специалиста [4].

Введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), разработанных на основе компетентностного подхода, поставило перед высшей школой задачи по разработке основных образовательных программ (ООП), научно-методическому обеспечению реализации этих программ в соответствии с ФГОС ВПО. Данные программы разрабатываются каждым вузом с учетом потребностей рынка труда города или региона, и представляют собой систему документов, разработанную и утвержденную высшим учебным заведением.

Базовая часть ФГОС ВПО определяет содержание образовательной программы в соответствии с обозначенными компетенциями, однако в формировании вариативной части ООП каждому вузу представляется свобода выбора содержания. Рамки Госстандарта четко определяют ожидаемый результат – компетенции выпускника, и именно этот результат должен служить ориентиром для разработчиков содержания вузовских программ. Компетенции включают как теоретические знания в соответствующей научной области, так и овладение практическим опытом применения знаний в конкретных профессиональных ситуациях в контексте ценностных ориентаций личности.

Результаты образования – это формулировка того, что обучаемый должен знать, понимать, чем овладеть или что способен продемонстрировать в конце периода обучения. Результат

образования в компетентностной парадигме исключает противопоставление знаниевого и практико-ориентированного подходов, обеспечивая их интеграцию в способности выпускника использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач. Компетентностный подход определяет модульное структурирование содержания образования, и в зарубежной практике он показал свою эффективность. Определение образовательных модулей, освоение которых обеспечивает овладение соответствующими компетенциями, соотносится с объемом программы в зачетных единицах (кредитах).

Модульное структурирование содержания образования в части принятых ФГОС ВПО представлено, на наш взгляд, фрагментарно, в основном разработчики остались на традициях ГОС ВПО второго поколения. При этом вариативная часть, формируемая вузом, зачастую перегружена по количеству различными дисциплинами, отражающими узконаправленные научные интересы определенных кафедр или факультетов. Эта ситуация в сочетании с жесткой закреплённостью сроков обучения в бакалавриате и магистратуре не позволяет в полной мере осуществлять принцип мобильности студентов (в сравнении с зарубежным опытом) в соответствии с индивидуальной траекторией их профессионального развития и возможностью перезачета кредитов, полученных в других вузах.

Под системой зачетных единиц понимается системное определение всех основных аспектов организации учебного процесса на основе использования зачетной единицы (кредита) в качестве меры трудоемкости учебной работы студента, выражающей совокупность всех ее составляющих. Система зачетных единиц должна явиться основой индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, предоставляющей студентам возможность составления индивидуальных учебных планов, свободного определения последовательности освоения дисциплин (модулей). Система перезачета кредитов, как показывает зарубежный опыт, является эффективным инструментом достижения сравнимости и сопоставимости образовательных программ и степеней, а также обеспечения мобильности студентов. Однако, «...жесткая политика перемешивания студентов в процессе получения высшего образования между вузами разных стран (механическая «академическая мобильность студентов»), проводимая «евробюрократиями», требует гораздо более высокой степени унификации однотипных программ, чем может позволить себе российская высшая школа с ее традиционно менее мобильными в пространстве рынками труда», отмечает Л.С. Гребнев [5, с. 28].

В публикациях по проблеме перехода высшего образования на зачетные единицы авторы отражают проблемные точки этого процесса, как формализованный подход в сопоставлении зачетной единицы с часами, определения соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов и др. (Л.С. Гребнев, Б.А. Сазонов).

Именно в рамках данной формы организации учебного процесса наиболее полно может реализоваться субъект-субъектная концепция образования, позволяющая выстраивать индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса на основе стимулирующей балльно-рейтинговой системы оценки учебной деятельности. Балльно-рейтинговая система контроля успеваемости студентов представляет собой комплекс организационных, учебных и контрольных мероприятий, обеспечивающих реализацию целей каждого модуля/дисциплины, определяет рейтинг студента (уровня соответствия его личных учебных достижений формализованной шкале обученности, выраженной в баллах, суммируемых за выполнение заданий текущего и рубежного контроля по каждой дисциплине (модулю). Отметим, что использование балльно-рейтинговой системы оценки результатов предполагает опору на прогрессивные инновационные формы педагогического менеджмента.

Сложным остается вопрос определения нагрузки преподавателей высшей школы, «отстающий» в своем решении от факта введения кредитной системы.

Для достижения действительно нового качества образовательного процесса в результате перехода к субъект-субъектной парадигме обучения необходимо придать новой педагогической системе целостность, что возможно лишь в случае, если переход к ней будет системным и предусматривать комплексное развитие всех элементов традиционной образовательной системы [4].

Во-первых, глобальная информатизация современного общества выводит систему образования на ведущие позиции в процессе формирования информационно-коммуникационной среды, позволяющей каждому человеку осуществлять свободный доступ и пользование любой информацией. Решение этих задач невозможно без использования в образовательном про-

цессе современных информационных технологий, направленных на овладение средствами получения, переработки, применения и передачи учебной и научной информации с использованием компьютеров, сети Интернет и других технических средств. Информационное обеспечение образовательного процесса сегодня невозможно без развития Электронных образовательных ресурсов, разработки и создания электронных учебников, электронных библиотек.

Во-вторых, в современном социуме возрастает роль образования в процессах социальной и межкультурной коммуникации, в сфере которого и обеспечивается овладение продуктивными способами социального взаимодействия, коммуникативными технологиями. Знание иностранного языка в современном мире становится необходимым «инструментом» овладения компетенциями межкультурной коммуникации.

В-третьих, компетентностный подход в образовании определяет необходимость существенного обновления научно-методического обеспечения образовательного процесса вуза. Необходима работа по созданию нового поколения учебников и учебных пособий, ориентированных не только на информативную составляющую, но, в большей степени, на разработку содержания организации самостоятельной работы студентов, на использование интерактивных форм образовательного процесса. Фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций должны существенно обновляться с учетом кредитно-модульной структуры содержания ФГОС ВПО.

В-четвертых, остро встает вопрос о готовности преподавателей высшей школы использовать в образовательном процессе современное материально-техническое оборудование и программное обеспечение.

Данный процесс сопряжен с необходимостью преодоления определенных барьеров преподавателей высшей школы в переходе на новый подход в образовании. Среди них – резкое увеличение научно-методической и учебно-методической нагрузки профессорско-преподавательского состава при сохранении (иногда и увеличении) объема их аудиторной нагрузки. Крайне низкий уровень оплаты преподавательского труда, и в этой связи, необходимость подработки еще в нескольких вузах, следование сложившимся стереотипам в преподавании у преподавателей с большим стажем работы – основные причины сопротивления к изменениям. Кроме выше перечисленных, существуют в современном образовании барьеры другого уровня, которые не позволяют достигать успеха и на которые должно быть нацелено внимание преподавательского состава в реализации компетентностного подхода: несформированность ценностного отношения к образованию; неспособность интегрировать студентами полученные ими в ходе обучения знания в процесс принятия решений; недостаток личностно-творческой активности обучающихся; неумение выпускников адаптироваться к изменениям на рынке труда.

Исходя из определяемой компетентностной парадигмой образовательной стратегии, необходимо обозначить принципы учебных стратегий: активное и самоуправляемое обучение, опора на жизненный и учебный опыт студента, его исследовательскую практику, ориентация на рефлексивность, взаимодействие и кооперацию участников образовательного процесса.

Важными критериями выбора стратегии обучения должны стать профессиональный опыт преподавателя, жизненный и учебный опыт студентов, специфика образовательной среды, цель образовательной программы, цель модуля/курса и т.д. Для этого вузам необходимо активнее развивать связи с работодателями. Качество профессионального образования проявляется, в первую очередь, в уровне востребованности выпускников учреждений профессионального образования на рынке труда [6].

Библиографический список

1. Модернизация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования [Э/р]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/work/obr/prior/4319/>
2. Соколова, И.И. Педагогическое образование: противоречия и прогнозы развития // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория и практика: сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб., 2010.
3. Тридцатый ученик в классе. Ученые составили среднестатистический портрет российского учителя [Э/р]. – Р/д: <http://www.rg.ru/2010/03/23/pedagogi.html>
4. Серякова, С.Б. Компетентность педагога: психолого-педагогические аспекты: монография. – М., 2008.
5. Гребнев, Л.С. Кредит-часы, зачетные единицы и оплата труда преподавателей // Высшее образование в России. – 2008. – № 11.
6. Повышение качества профессионального образования [Э/р]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/work/obr/prior/4315/>

Bibliography

1. Modernizaciya sistemih podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/work/obr/prior/4319/>
2. Sokolova, I.I. Pedagogicheskoe obrazovanie: protivorechiya i prognozih razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremenniye problemih, koncepcii, teoriya i praktika: sb. nauch. st. / pod obth. red. I.I. Sokolovoy. – SPb., 2010.
3. Tridcatihy uchenik v klasse. Ucheniye sostavili srednestatisticheskij portret rossijskogo uchitelya [Eh/r]. – R/d: <http://www.rg.ru/2010/03/23/pedagogi.html>
4. Seryakova, S.B. Kompetentnostj pedagoga: psikhologo-pedagogicheskie aspektih: monografiya. – M., 2008.
5. Grebnev, L.S. Kredit-chasih, zacetnihe edinich i oplata truda prepodavatelej // Vihshhee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 11.
6. Povyshenie kachestva professionaljnogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/work/obr/prior/4315/>

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 378:37.034

Равлов В.И. INFORMATION CULTURE IN FORMATION OF SPIRITUALITY AT STUDENTS OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY. In work various approaches of scientists to concept definition «information culture» and its use in formation of spirituality at the future teachers are considered.

Key words: the information, information culture, spirituality, inspirituality, valuable the orientation, traditional pedagogical culture.

В.И. Павлов, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: v-pavlov2002@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

В работе рассматриваются различные подходы ученых к определению понятия «информационная культура» и использовании ее в формировании духовности у будущих учителей.

Ключевые слова: информация, информационная культура, духовность, бездуховность, ценностное ориентация, традиционная педагогическая культура.

Переход к информационному обществу, идеи непрерывного образования, интеграционные процессы в образовательной деятельности привели к реорганизации и реконструкции системы подготовки педагогических кадров. Современные педагогические стандарты предъявляют новые требования к профессиональной подготовке будущих учителей – бакалавров, магистров. Концепция формирования информационного общества в Российской Федерации, в числе важнейших задач выдвигает насыщение сферы информационных услуг духовным содержанием; воспитание молодого поколения в атмосфере национальных духовных ценностей и идеалов. Как справедливо отмечает А.И. Арнольдов: «Возникновение новой цивилизации основывается на информатизации – процессе, в ходе которого совершенствуются производство, хранение и распространение информации и качественно изменяется культура» [1, с. 18]. Культурой мы называем все, что создано руками и разумом человека, весь искусственный – отличный от природы – мир явлений, который не может существовать без человеческой заботы. Это культура правовая, политическая, техническая, информационная, нравственная, научная, религиозная, экономическая, эстетическая, физическая и т. д. Информацию человек получает постоянно от государственных органов, образовательных учреждений, различных художественных, литературных произведений, средств массовой информации (газеты, журналы, радио, телевидение, театр, интернет), от самих людей в процессе общения.

В педагогической литературе информация рассматривается как многофункциональный инструмент, который «... заставляет удивляться; дает возможность задуматься; подводит к видению нового; является основой формулирования понятий, правил, законов; нацеливает на межпредметные связи, предупреждает утилитаризм и узкий практицизм» [2, с. 11]. Исследователи единодушны во мнении, что информационная культура – это духовная сила, способная объединить людей, разделенных экономическими, политическими, социальными, межнациональными противоречиями, неотъемлемая часть общей культуры человека. Информационная культура не только формирует информационное мировоззрение человека (знание законов функционирования информации в обществе, понимание сущности происходящих информационных преобразований), но и способствует осознанию им своего места и предназначения в мире. Овладение информационной культурой помогает укрепить автономию по отношению к медиасредствам, сохранить духовно-нравственный иммунитет и творческую индивидуальность личности.

Появление термина «информационная культура» в отечественной науке связано с работами Г.Г. Воробьева [3]. Автор соотносил его с наличием знаний, умений навыков, способствующих повышению производительности управленческого труда. В дальнейшем в работах А.П. Суханова, Э.П. Семенюка, А.Д. Урсупа, Ю.А. Шрейдера и др. информационная культура отождествлялась с профессиональной деятельностью специалиста. В 90-е годы XX века она стала анализироваться как аспект культурной деятельности, в практику образования это понятие вошло в 1988 году с именем А.П. Ершова [4, с. 6-23].

Сегодня информация является предметом исследования информатики, философии, культурологии, этики, педагогики, психологии, и т.д., которые имеют развитую методологию и понятийный аппарат, позволяющие отразить самые различные аспекты этого феномена. Видимо, наиболее полное для понимания информационной культуры представление об «информации» дают определения, базирующиеся на философской категории отражения (В.З. Коган, Н.Н. Киселёв, А.Д. Урсуп, А.Т. Москаленко), положениях А.Н. Леонтьева о структуре сознания, концепциях информационного взаимодействия в познавательных процессах (А.В. Беляева, Ю.С. Брановский) и информационного баланса (А.В. Прохоров, В.Д. Рузин).

Обобщение существующих терминологических наработок показывает наличие следующих основных групп определений «информационная культура» (таблица 1).

Как видно из таблицы 1, одна из групп ученых информационную культуру определяет как *наивысшую степень овладения умениями, приемами и способами информационной деятельности*. Среди умений особенно важными для учителей является умение анализировать информацию, собранную из различных источников, с точки зрения ее достоверности, точности, полезности для решения профессиональных задач, распознавать противоречивые данные, суждения, аргументы и использовать в своей деятельности только достоверные и проверенные данные. По всей видимости, в основе данной позиции лежит подход В.А. Сластенина к определению профессиональной педагогической культуры. Культура, безусловно, проявляется в образованности, деятельности, поступках личности.

Применение методологии культурологического подхода к проблемам формирования информационной культуры у студентов в процессе обучения позволяет рассматривать данный феномен в логике формирования общей культуры личности, актуализировать смысловые категории, регулирующие отношения между людьми в информационном обществе.

Другая группа ученых рассматривает информационную культуру как *систему*. Системный подход дает возможность объяснить взаимоотношения между частью и целым, объединить многообразие известных и вновь получаемых фактов, установить общие закономерности для различных классов явлений. Однако представленные выше системные определения все-таки недостаточно учитывают осознание личностью своего места в информационной сфере, диагностирование себя не только как потребителя, но и как создателя информации; оставляют открытыми вопросы специфических ценностей информационной культуры и смыслов ее артефактов.

Третья группа ученых определяет «информационную культуру» через *творчество*. Под ним понимается деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее, отличающееся «событийностью», и развитие креативных способностей рассматривается в качестве важной цели образования.

Четвертая группа ученых под информационной культурой понимает *сочетание знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций*. Ценности являются обязательным компонентом культуры, поэтому мы считаем, что включение в нее ценностных ориентаций теоретически оправдано. Ценностные ориентации личности – это внутренние компоненты ее сознания и самосознания. А.И. Донцов говорит о том, что ценностные ориентации – это смысловые установки субъекта, осознанные им в процессе социализации (вхождения в общество) и сформулированные в предлагаемых обществом, СМИ и т.д. терминах, позволяющих индивидуальному сознанию сделать общественную духовную ценность своим, посредством уже принятых в обществе и зафиксированных в языке значений [5]. Отечественные философы С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, В.Д. Комаров, В.И. Мурашов, В.П. Тугаринов духовность рассматривают как устойчивое интегральное качество личности, проявляющееся в стремлении человека строить свои отношения с людьми на основе добра, истины, красоты, а свою жизнь – на основе гармонии с окружающим миром.

Духовность противопоставляется бездуховности, которая проявляется в безответственности, грубости, лжи, эгоизме, зависти, бесстыдстве, похоти, распущенности, алкоголизме, наркомании, пошлости и в других феноменах антикультуры. Свободные от стыда, совести, целомудрия и моральной чистоты нравы, а также массовая культура, существующая вне сущности духа, в основе своей ничтожны, ибо лишены духовности. К сожалению, как пишет Г.В. Мухаметзянова «у студенческой молодежи духовно-нравственные ценности отходят на второй план. Все большее влияние на молодое поколение приобретает потребительская психология и культ материального успеха. Как следствие, появляется «одноразовая культура» со своими «одноразовыми» предметами, фильмами, книгами, отношениями; развивается девальвация духовно-нравственных ценностей; уменьшается значение прошлого опыта, несмотря на то, что это опыт поколений, а его передача – это механизм социокультурного воспроизводства нации» [6, с. 307].

Анализ определений понятия «информационная культура» разными исследователями показывает, что единое его понимание пока отсутствует. Мы, вслед за М.В. Кузнецовой, понимаем информационную культуру студента как «целостное новообразование личности, включающее основанное на личностно принятых общечеловеческих ценностях совокупность ценностных ориентаций и убеждений, также систему знаний и умений, обеспечивающих адекватные гуманистическим идеалам и общественным нормам отбор, осмысление, переработку и использование информации в процесс познания, общения и преобразования (себя, общества, мира)» [7, с. 30]. В процессе обучения студент должен усваивать, критически оценивать и преобразовывать социокультурный опыт, извлекать из ценностей информационной культуры личностные смыслы, проектировать и осваивать новые образцы культурной жизни.

Формирование духовности студента есть процесс качественного преобразования, перехода из одного состояния в другое продвижение от одного уровня к другому, более совершенному. За годы учебы в вузе студент получает огромное количество информации о различных сферах науки и культуры, производства, о человеческих, межличностных и межгосударственных,

Некоторые особенности современных определений понятия «информационная культура»

Определения понятия «информационная культура»	Авторы
Информационные умения	
Умение целенаправленно работать с информацией и использовать в своей деятельности весь набор информационных технологий	Н.В. Макарова, Р.С. Сафарова, Н.В. Кульбеда, В.Г. Кузнецов, Ю. Дусь
Умение искать данные, осмысливать информацию и предоставлять ее людям	В.А. Трайнев, И.В. Трайнев
Умение в потоке избыточной информации оперативно оценить ее полезность	О.В. Артюшкин, Э.Г. Скибицкий
Умение работать с вычислительной техникой, а также пользоваться конкретными приемами получения, хранения и обработки информации	Ю. Ветров
Умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерные информационные технологии, современные технические средства и методы	А.В. Могилев
Совокупность информационных умений, навыков, знаний	
Совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения информатике	Е.К. Хеннер, А.П. Шестаков, Е.П. Белозерцев, И.В. Ряхина
Знания об информационной среде и законах ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках	А.Н. Ванеев, А. Матюшкин-Герке, В. Каймин и др
Умения и навыки поиска и восприятия информации, знание способов информационного общения	В.И. Першиков, В.М. Савинков, Е.Л. Харчевникова, Н.З. Баровская
Знание особенностей информационных потоков, умение извлекать и аналитически перерабатывать информацию, владение навыками использовать ее в своей деятельности	В. Жилкин, А.П. Суханов
Совокупность знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей	Н.И. Гендина, А.Ю. Оршанский
Информационная деятельность с элементами творчества	
Социально значимая творческая деятельность в информационной среде	Т.Ф. Кузнецова, Н.О. Шайтанов
Социально значимая творческая деятельность в динамической взаимосвязи ее результативности	В.В. Бизик
Гармонизация внутреннего мира личности в ходе творческого освоения социально-значимой информации	Н.Б. Зиновьева
Совокупность информационных знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций	
Совокупность знаний, ценностных ориентаций и убеждений, определяющих поступки и деятельность человека в целом	А.Р. Файзуллина
Знание теоретических вопросов информатики, умения и навыки практического использования информационных технологий для решения конкретных задач, а также представления о системе морально-этических и юридических норм поведения человека в информационном обществе	Н.А. Пахомова, Т.П. Сарана, С.А. Худовердова
Деятельность аксиологического характера в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности	А.А. Гречихин
Степень, уровень, степень овладения информационной деятельностью	
Степень совершенства во всех видах работы с информацией: её получении, накоплении, кодировании и переработке, в создании на этой основе новой информации, ее передаче, практическом использовании	Э.Л. Семенюк
Степень овладения опытом и совершенства в деятельности	А.В. Барабанщиков, Л.В. Нестерова, Л.Н. Макарова
Уровень информационного сознания и практического приложения	В.В. Зыков
Уровень, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию	Е.А. Медведева
Уровень компетентности и самосознания в данной предметной области	В. Елисеев
Системная характеристика	
Системное качество личности, основными интегральными проявлениями которой являются: целостное отражение в индивидуальной культуре актуального уровня развития информационной культуры общества и способность субъекта к саморазвитию информационной деятельности	О.П. Меркулова
Передающаяся от поколения к поколению система сложившегося опыта в виде технологий и результатов деятельности	В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов
Система общеучебных знаний и умений, дополненная знаниями и умениями в сфере информатики	И.В. Старовикова
Совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность специалиста использовать информационные возможности для систематического и осознанного поиска нового знания	Ю.С. Брановский

Системная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации	И.Г. Хангельдиева, О.Л. Степанова, С. Суворова
Система материальных и духовных способов обеспечения единства и гармонии во взаимоотношениях человека, общества и информационной среды	Г.А. Стародбова
Системная характеристика, позволяющая эффективно участвовать в получении, накоплении, кодировании, переработке информации; в создании на этой основе новой информации, ее передаче и практическом использовании; включающая гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу, а также творчество	С.Д. Каракозов Н.А. Коряковцева М.А. Кузнецова Н.Б. Бордовская

межконфессиональных отношениях, осмысливает и критически перерабатывает полученную информацию в своем сознании, при этом развивается как личность и как профессионал, учится делать духовно-нравственный выбор. Мы в своей работе стремимся к тому, чтобы каждый студент глубоко изучал духовно-нравственную литературу, научился использовать информационный ресурс Интернета, создавал собственную электронную библиотеку по своей будущей специальности в виде базы данных, умел ими пользоваться в своей профессиональной деятельности. В обучении студентов, в формировании у них духовных ценностей успешно используем технологии организации самостоятельной работы студентов, тестовой проверки их знаний, метод проектов, тренинги профессионально-личностного самоопределения и др. [8]. Философия, история, мировая художественная культура, русский язык и литература, чувашский язык и литература, религиоведение, история и культура родного края, педагогика, этнопедагогика, этнология имеют огромный потенциал мировоззренческих знаний для формирования духовности у студентов. Так, например, при изучении предмета «Этнопедагогика» мы стремимся к тому, чтобы студенты глубоко осмысливали информацию преподавателя о традиционной педагогической культуре народов России, национальных ценностях духовной культуры чувашского народа при изучении следующих тем:

Тема 1. Представления древних чувашей о Земле и природе, вселенной. Легенды и предания о появлении человека на Земле. Чувашский язык, диалекты чувашского языка. Понятия: домашний очаг, родной дом, родной край, родная земля, родной народ, Родина. Смысл человеческой жизни.

Народ как творец традиционной педагогической культуры, источник духовных ценностей.

Тема 2. Чувашская семья. Этапы развития семьи. Семейные обычаи и обряды древних чувашей. Семейные заветы, традиции, святыни. Духовная основа семьи. Семейное благополучие. Культ ребенка, матери, отца, предков. Взаимосвязь поколений. Воспитание в семье. Семья-школа-семья. Образ семьи, образ Матери, образ Отца в искусстве и литературе. Сочинение-эссе «Мои размышления о духовно-нравственной жизни семьи».

Тема 3. Известные исследователи духовной культуры народов Среднего Поволжья. Основные труды по этой тематике. Г.Т. Тимофеев «Тахарьял», И.Я. Яковлев «Духовное заветание чувашскому народу», Г.Н. Волков — «Этнопедагогика», «Этнопедагогика чувашского народа», А.А. Трофимов «Древняя чувашская руническая письменность». П.В. Денисов — «Религиозные верования у чуваш». Заповедь «Будь человеком!» в трак-

товке космонавта А. Г. Николаева (по его книге «Встретимся на орбите»).

Духовные лидеры чувашского народа.

Тема 4. Сбор, изучение и сохранение предметов и материалов древней культуры чувашей в процессе педагогической практики, экскурсий, экспедиций. Участие в организации мероприятий и использование традиционных обрядов, костюмов и реквизита в художественной самодельности, культурно-просветительской работе среди учащихся школы и населения села, города.

Тема 5. Общее понятие о чувашской литературе. Древние памятники чувашской словесности. Жанры и основная тематика произведений чувашской литературы. Известные чувашские писатели, поэты, прозаики, драматурги: Геннадии Айги, Петер Хузангай, Яков Ухсай, Николай Терентьев, Николай Исмуков, Михаил Юхма и др. Молодые поэты. Русскоязычные писатели Чувашской Республики.

Тема 6. Место и роль женщины в народном эпосе. Образ женщины в современной русской поэзии. Воспитательная сила слова. Представление чувашей о силе слова.

Тема 8. Чувашская педагогическая терминология. Заветное слово. Клятва. Проклятье. Запретительные поверья у чувашей (табу), и их философский смысл: самоконтроль, самооценка, самовоспитание, самосоздание, самосовершенствование.

Тема 9. Современная чувашская культура и искусство. Творчество чувашских художников, скульпторов, графиков и др.

Тема 10. Этнопедагогическая культура учителя. Этнопедагогическое образование, этнопедагогическая деятельность. Этнопедагогическая компетентность.

Мы стремимся к тому, чтобы студент в учебном процессе научился принимать и осмысливать информацию, усваивать готовые представления и понятия, но и сам стремился находить новую информацию в условиях стремительно меняющегося мира, вступая в общение с другими людьми, понимать ее роль и значение для решения профессиональных, социальных и жизненно важных проблем. При таком подходе меняется позиция студента: из объекта обучающих воздействий он превращается в субъекта собственной познавательной и будущей профессиональной деятельности, который не только «потребляет» интеллектуальную и духовную культуру народа, но и обогащает ее фактом своего творческого развития в разнообразных формах совместной деятельности с преподавателем. «От авторитарной модели передачи «абсолютных истин» осуществляется переход к преподаванию как приобщению студента к ценностям и способам освоения личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира» [9, с. 77-78].

Библиографический список

1. Арнольд, А.И. Информация – общечеловеческая ценность // Проблемы информатизации культуры: сб. ст. – М., 1996. – Вып. 3.
2. Кутырев, В.А. Культура и технологии: борьба миров. – М., 2001.
3. Воробьев, Г.Г. Твоя информационная культура. – М., 1988.
4. Донцов, А.И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. – 1974. – № 5.
5. Ершов, Б.С. Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре // Информатика и компьютерная грамотность. – М., 1988.
6. Мухаметзянова, Г.В. Формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодежи — фактор устойчивого развития гражданского общества // Известия АПСН. – 2011. – Вып. XV. – Ч. 1.
7. Кузнецова, М.А. Теория и практика формирования информационной культуры у студентов вузов. – Чебоксары, 2009.
8. Павлов, В.И. Духовно-нравственная культура будущего учителя. – Чебоксары, 2010.
9. Ильин, Г.Л. Философия образования (идея непрерывности). – М., 2002.

Bibliography

1. Arnol'dov, A.I. Informaciya – obshchelovecheskaya cennost' // Problemih informatizacii kul'turih: sb. st. – M., 1996. – Vihp. 3.
2. Kutirev, V.A. Kul'tura i tekhnologii: bor'ba mirov. – M., 2001.
3. Vorob'ev, G.G. Tvoya informacionnaya kul'tura. – M., 1988.
4. Doncov, A.I. O cennostnykh otnosheniyakh lichnosti // Sovetskaya pedagogika. – 1974. – № 5.
5. Ershov, B.S. Shkol'naya informatika v SSSR: ot gramotnosti k kul'ture // Informatika i komp'yuternaya gramotnost'. – M., 1988.
6. Mukhametzyanova, G.V. Formirovanie dukhovno-nravstvennoy kul'turih studencheskoj molodezhi — faktor ustojchivogo razvitiya grazhdanskogo obshchestva // Izvestiya APSN. – 2011. – Vihp. KhV. – Ch. 1.
7. Kuznecova, M.A. Teoriya i praktika formirovanie informacionnoy kul'turih u studentov vuzov. – Cheboksari, 2009.
8. Pavlov, V.I. Dukhovno-nravstvennaya kul'tura buduthego uchitel'ya. – Cheboksari, 2010.
9. Il'in, G.L. Filosofiya obrazovaniya (ideya neprerivnosti). – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 378.02

Petrov V.N. CORRESPONDENCE STUDENTS' SELF-WORK ORGANIZATION IN THE FRAMEWORK OF COMPETENCE APPROACH. The article reviews the peculiarities of correspondence students' self-work organization in the framework of competence approach. The complex of didactic conditions of correspondence students' self-work organization is revealed developed from the position of informational and cognitive competences.

Key words: competence approach, students' self-work, professional bachelor training, education by correspondence, informational and cognitive competences.

В.Н. Петров, соискатель Новгородского гос. университета им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, E-mail: valdemar-05@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГИКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения в логике компетентностного подхода. Выявлен комплекс дидактических условий организации самостоятельной работы студентов-заочников разработанный с позиции информационно-познавательных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, самостоятельная работа студентов, профессиональная подготовка бакалавров, заочная форма обучения, информационно-познавательные компетенции.

Новый социально-государственный заказ, процессы информатизации в обществе, расширяющийся рынок труда предъявляет более высокие требования к организации профессиональной подготовки бакалавров на основе компетентностного подхода. Сегодня названный подход становится основным в образовательных стандартах, современной модели выпускника вуза, обладающего различными компетенциями. При этом реализация задач по совершенствованию образовательного процесса вуза придаёт самостоятельной работе студентов статус базовой составляющей профессиональной подготовки бакалавров. Компетенция многими исследователями (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.) рассматривается как сложная социально-дидактическая личностная структура, основанная на ценностных ориентирах, знаниях, опыте, приобретенных личностью как в процессе обучения, так и вне его. Она выражается в степени проявления личностью полученных знаний, умений, поведенческих отношений для решения разнообразных задач, в том числе с высоким уровнем сложности и неопределенности. В структуру компетенции входит сформированность внутренней мотивации, психологической и практической готовности к достижению более качественных результатов в своей профессиональной деятельности, социальной жизни.

В профессиональном образовании различают несколько видов компетенций:

- специальные компетенции, определяющие владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовности к освоению, разработке и внедрению инноваций в профессиональной области;
- ключевые (базовые, универсальные) компетенции, обеспечивающие эффективное решение разнообразных задач и выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей.

Реализация современных требований к профессиональной подготовке выпускников бакалавриата, предполагает достижение интегрированного конечного результата образования, в качестве которого и может рассматриваться сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач – от личностных до социальных и профессиональных. При этом не отрицается необходимость формировать традиционную систему знаний, умений, навыков как основу готовности выпускника к осуществлению алгоритма действий в типичных ситуациях профессиональной деятельности. Компетенции могут эффективно развиваться у студентов на основе их самостоятельной работы, самостоятельно приобретенного опыта решения разнообразных задач. Очевидно, что этот опыт формируется не как традиционные умения на основе «готовых», или завершенных знаний, а за счет самостоятельной поисковой деятельности; их вовлечения в разрешение учебных ситуаций, имитирующих профессиональные и социальные проблемы; более широкого включения в организацию учебно-воспитательного процесса; развития студенческого самоуправ-

ления; применения активных форм и методов обучения и воспитания. Подготовка в вузе компетентных, мобильных и способных к конкуренции выпускников бакалавриата соответствует современному социально-государственному заказу. Такое соответствие результатов функционирования образовательной системы потребностям и запросам общества и государства отражает суть проблемы качества образования. Качество применительно к сфере образования как раз и понимается как мера соответствия образовательных результатов требованиям новой системы производственных, общественных отношений и ценностей, запросам рыночной экономики и сферы труда. Главным образовательным результатом выступает выпускник с развитыми компетенциями. При этом личностные и образовательные характеристики бакалавра, параметры его готовности к профессиональной деятельности, сам процесс профессиональной подготовки должны подлежать оценке в системе обеспечения качества образования в вузе. Сформированность у выпускника бакалавриата соответствующих компетенций является главным критерием качества образования в вузе и показателем профессионального становления студентов. В этой связи актуализируется проблема определения путей и условий развития у студентов компетенций и встает задача разработки содержательно-технологических и организационно-управленческих основ самостоятельной работы студентов как важнейшей составляющей образовательного процесса.

Особую значимость самостоятельная работа приобретает в условиях заочного обучения, так как она является основной формой работы студентов бакалавриата. Усиление значимости самостоятельной работы студентов заочной формы обучения, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ обуславливаются рядом научно-педагогических и организационно-методических требований. Во-первых, организация самостоятельной работы студентов, которая выступает важнейшей формой учебного процесса в вузе, способствует лично-ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, превращению обучающегося в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности, что обеспечивает развитие у студентов способности к самообучению и самообразованию. Во-вторых, увеличение доли самостоятельной работы придает в большей мере учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер. В-третьих, именно самостоятельная работа студента, являясь основной формой его мыслительной деятельности, обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника бакалавриата к более сложным, полифункциональным видам деятельности, способы и содержание не могут передаваться или осваиваться по образцам. В-четвертых, повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает создание соответствующих условий для ее организации, усиление ответственности, как студентов, так и преподавателей за результаты учебного процесса.

Самостоятельная работа рассматривается [1; 2] как специфическая форма учебной деятельности студента и характеризуется рядом психолого-педагогических особенностей. Во-пер-

вых, она является следствием и продолжением целесообразно организованной преподавателем познавательной и учебно-исследовательской деятельности в учебное время, что мотивирует студентов на дальнейшую самостоятельную поисковую и исследовательскую работу в свободное от учебных занятий время. При этом организуемая и управляемая преподавателем учебно-познавательная деятельность студента на аудиторных занятиях призвана выступать своеобразным алгоритмом или программой его самостоятельной работы.

Во-вторых, самостоятельная работа студента должна быть осознана им как выбираемая и внутренне мотивированная деятельность по усвоению учебного материала. При этом самостоятельная работа студентов предполагает выполнение обучающимися следующих действий: осознание целей и результатов своей деятельности, принятие или постановка учебной задачи, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, корректирование собственной работы на основе самоконтроля и самооценки.

В-третьих, самостоятельная работа является высоко организованной формой учебной деятельности, а характер ее выполнения и результаты обуславливаются личностными особенностями студента. К их числу относятся: саморегуляция, предполагающая высокий уровень самосознания студента; адекватная самооценка; рефлексивное мышление; самостоятельность; организованность; целенаправленность личности; сформированность волевых качеств, а также так называемая предметная саморегуляция. Важным показателем сформированности предметной саморегуляции выступает наличие проектировочных умений, связанных с определением цели и конечных результатов деятельности, отбором содержания, способов, средств деятельности, рефлексией и корректировкой, как результатов, так и самого процесса деятельности.

Таким образом, самостоятельная работа студентов может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом (студентом) и корректируемая им деятельность (как по процессу, так и по результату). Ее выполнение предполагает достаточный уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, креативности обучающегося, что позволяет рассматривать самостоятельную деятельность студентов как процесс их самосовершенствования и самопознания.

Самостоятельная работа студентов, организуемая в логике компетентного подхода, имеет ряд особенностей [3].

Ориентация на учет индивидуальных особенностей студентов проявляется в вариативном и дифференцированном характере предлагаемых для выполнения студентам задач и заданий самостоятельной работы. Это создает условия реального выбора студентом тех задач и заданий, которые в большей степени соответствуют его способностям и интересам. В процессе выполнения самостоятельной работы по мере продвижения студентов по индивидуальному образовательному маршруту происходит интеграция знаний, сращение общекультурной и общепрофессиональной компетентностей с профессиональной. Студенты приобретают наиболее полные, целостные представления о будущей профессиональной деятельности, а также опыт практической и исследовательской деятельности (при выполнении выпускной квалификационной работы).

Направленность на учет предметных и личностных образовательных результатов студентов проявляется по мере их продвижения по образовательному маршруту. В процессе выполнения самостоятельной работы происходит самосовершенствование, саморазвитие личности студентов, определяющее направления профессионального самообразования. Работая над проектами и выпускной квалификационной работой, студенты овладевают разнообразными методическими умениями (разрабатывают УМК по предмету, учебные модули, фрагменты учебных программ, дифференцированные индивидуальные образовательные маршруты для учащихся при изучении предмета, инновационные технологии обучения предмету и др.); исследовательскими умениями (обоснование актуальности исследования, выбор объекта и предмета исследования, постановка цели и задач исследования, выдвижение гипотезы исследования, собственное проведение исследования, анализ и интерпретация результатов, практическая значимость исследования и др.).

Возможность проектирования индивидуального образовательного маршрута предоставляется за счёт формирования портфолио студента, в котором отражаются его личностные профессиональные и учебные достижения в процессе самостоятельной работы, позволяющие проследить его личностное профессиональное развитие. Анализ содержания портфолио служит основой для дальнейшего выбора образовательного маршрута

и способствует развитию профессиональной компетенции студентов.

Организация самостоятельной работы студентов проявляется также в изменении системы оценивания её результатов, что выражается в накопительном характере оценки, который проявляется в суммировании баллов за выполнение отдельных видов самостоятельной работы за определенное время обучения. Это предполагает переход к балльно-рейтинговой системе оценки, которая позволяет отказаться от формальной оценки знаний, умений и навыков студентов. Она способствует индивидуализации в оценивании, придаёт оценке неформальный характер, включает оценку предметных и личностных образовательных результатов бакалавров образования в условиях заочной формы обучения. За выполнение каждого конкретного задания студенты получают баллы в зависимости от трудоёмкости задания, которые суммируются за определённый период времени, например, за время изучения модуля или учебного курса. Результирующий балл позволяет определить рейтинг студента с помощью рейтинговой формулы и может быть переведен в пятибалльную систему оценки.

Важной специфической чертой самостоятельной работы студентов выступает ориентированность на успех, поскольку основной целью самостоятельной работы является профессиональное и личностное развитие студентов, предоставление разнообразных возможностей для проявления студентами своих профессиональных способностей и талантов.

В российской дидактике высшей школы накоплен значительный опыт организации самостоятельной работы студентов. В 80-90 годы прошлого столетия и в последние годы наметилась тенденция повышения интереса к самостоятельной работе по исследованию существенных характеристик самостоятельной работы студентов и условий её эффективности. Значительный вклад в разработку проблемы повышения самостоятельной работы студентов внесли многие ученые: А.А. Вербицкий, Л.Г. Вяткин, И.И. Ильясков, И.Я. Лернер, Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова Т.И. Шамова, В.В. Усманов и др. Особенно значительный вклад в совершенствование самостоятельной и индивидуальной работы студентов-заочников внесли такие ученые как: Н.А. Александрова, М.Т. Громкова, Л.П. Давыдова, Н.А. Ерошина, Т.А. Коноваленко, М.А. Иванова, Е.А. Намаконова, И.Г. Шамсутдинова и др.

Однако в современных условиях модернизации высшего образования и новых требований к повышению качества подготовки бакалавров в организации самостоятельной работы студентов-заочников возник ряд противоречий:

1. Проведенный анализ исследований в области дидактики высшей школы показал, что, с одной стороны, одним из перспективных и продуктивных направлений является компетентностный подход, но, с другой стороны, он целостно и системно не разработан и не реализован применительно к организации самостоятельной работы студентов-заочников.

2. С одной стороны, возрастает роль и значение эффективности самостоятельной работы студентов, с другой – отсутствию дидактические исследования по разработке компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов-заочников.

3. При всей очевидности и значимости компетентностного подхода в его реализации возникает ряд трудностей. С одной стороны, не выявлен комплекс необходимых дидактических условий его реализации в контексте организации самостоятельной работы студентов-заочников, с другой – они не разработаны с позиций информационно-познавательных компетенций.

Разработка и реализация компетентностного подхода к совершенствованию самостоятельной работы студентов заочной формы обучения будет в том случае эффективной, если:

– выявить, систематизировать и целенаправленно развить укрупненные информационно-познавательные компетенции студентов;

– в условиях индивидуального подхода осуществлять стимулирование саморазвития информационно-познавательных компетенций студентов;

– активно применять эвристические предписания для развития и саморазвития отдельных информационно-познавательных компетенций студентов;

– периодически осуществлять оценку и самооценку как отдельных информационно-познавательных компетенций, так и результативность самостоятельной работы студентов в целом.

Одной из приоритетных целей организации самостоятельной работы студентов-заочников и всего образовательного процесса является предварительное знакомство с перечнем основных информационно-познавательных компетенций студентов,

разработанных на основе мировых стандартов, которые требуют их целенаправленного развития и саморазвития. Информационно-познавательная компетенция является интегративной характеристикой знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют решать целый класс задач. Содержание информационно-познавательных компетенций является вариативным и ситуативным. В их состав входят знания, умения, навыки, опыт деятельности и эмоционально-ценностные отношения, но: в отличие от навыка – компетенция осознана; в отличие от умения – компетенция переносима (связана с саморазвитием творческого потенциала студента), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями через осознание общей основы деятельности; при наращивании компетенции сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов и творческого саморазвития студентов; в отличие от знания компетенция существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.

Данное исследование базируется на общих ключевых компетентностях, выделенных А.В. Хуторским [4]. В результате теоретического анализа, были выбраны следующие ключевые компетентности, связанные с организацией самостоятельной работы студентов: учебно-познавательная, информационная, организационная, коммуникативная. Применительно к самостоятельной работе студентов бакалавриата они адекватны с общим списком ожиданий работодателя к работнику и выбраны в данном исследовании как ключевые. Применительно к совершенствованию самостоятельной работы студентов-заочников в вузе можно выделить следующие информационно-познавательные компетентности:

1. Поиск необходимой литературы, работа с каталогами.
2. Вычленение и понимание вновь полученной информации.
3. Систематизирование, структурирование вновь полученной информации.
4. Запоминание и хранение вновь полученной информации.
5. Пользование библиографическими справочниками.
6. Использование компьютерной техники, Интернета для получения необходимой информации.
7. Использование полученной информации в докладе, диспуте, споре.
8. Использование полученной информации для написания реферата, курсовой, дипломной работы.
9. Применение полученной информации для выполнения типовой задачи, типового задания.
10. Применение полученной информации для решения творческой, исследовательской задачи.

Представленный в исследовании компетентный подход к организации самостоятельной работы студентов-заочников на основе выделенных информационно-познавательных компетенций обладает свойством усиливать психологическую основу процесса профессиональной подготовки бакалавров, что выражается в активизации всех психических процессов, присущих человеку, а не только познавательных, как это имело место в традиционном процессе обучения.

При традиционном подходе к организации самостоятельной работы студентов-заочников возникали недостатки, вытекающие из формального отношения к учению, отсутствия интереса к изучаемой дисциплине, слабой мотивации учения, общей интеллектуальной пассивности, отсутствия стремлений к самообра-

зованию, саморазвитию. Дальнейший анализ различных исследований показал, что чаще всего, самостоятельная работа студентов недостаточно сориентирована именно на развитие и саморазвитие информационно-познавательных компетенций студентов. При ее проведении не учитывается специфика будущей профессии, также не учитывается перечень информационно-познавательных компетенций, которыми должен владеть выпускник бакалавриата. Информационно-познавательные компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами, ориентированными на работодателя, что является ключевым моментом. При такой расстановке акцентов они характеризуются повышением мотивационных, смысловых, отношенческих и регуляторных составляющих, наряду с когнитивными (знанием) и опытом. Все это составляет ядро профессиональных качеств конкурентноспособной личности, основанных на компетентности.

Сегодня в компетентностном подходе находят отражение интегративные тенденции различных подходов, изучающих вопросы проблемного, развивающего и воспитывающего обучения. Интегративные функции компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов-заочников выполняются при разработке дидактических условий. Выделены следующие дидактические условия реализации компетентностного подхода в организации самостоятельной работы студентов-заочников и осуществлена их интеграция, это: систематическая оценка и самооценка информационно-познавательных компетенций; индивидуализация не только в организации самостоятельных работ студентов, но и в стимулировании саморазвития компетенций студентов (их мотивации, самоорганизации, коррекции, самооценки); практическая ориентированность; профессиональная и личностная значимость конечного результата; предоставление возможности к самоопределению в выборе тем, методов, форм, направлений самостоятельной работы; интегрированность заданий (усиление межпредметных связей); мониторинг качества самостоятельной работы (анализ и самоанализ выполнения заданий, определение эффективности форм промежуточного контроля); компетентное научно-методическое сопровождение; предоставление возможности самореализации в творчестве; информационное обеспечение; стимулирование развития способностей к самообразованию; знание перечня значимых профессиональных компетенций и способов их саморазвития в образовательном процессе. Интеграция дидактических условий помогает осуществлению следующих важных задач:

- во-первых, целенаправленно развивает укрупненные информационно-познавательные компетенции студентов;
- во-вторых, в условиях компетентностного подхода стимулирует индивидуальные процессы самопознания, самооценки, самоуправления и саморазвития информационно-познавательных компетенций студентов;
- в-третьих, активизирует через стимулирование развитие основных сфер личности студента: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной;
- в-четвертых, учитывает следующие группы индивидуальных особенностей, оказывающих непосредственное влияние на эффективность самостоятельной работы студентов: мотивация учения и выбор профессии; социальная зрелость личности; интеллектуальная активность; склонности и интересы; индивидуальные характеристики.

Библиографический список

1. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Богоявленская, А.Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитие познавательной самостоятельности студентов: учеб. пособие. – Тверь, 2002.
3. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: методические рекомендации / под ред. А.П. Тряпичиной. – СПб., 2008.
4. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2005/12/12.htm>

Bibliography

1. Basova, N.V. Pedagogika i prakticheskaya psikhologiya. – Rostov-na-Donu, 1999.
2. Bogoyavlenskaya, A.E. Pedagogicheskoe rukovodstvo samostoyatel'noy rabotoy i razvitie poznavatel'noy samostoyatel'nosti studentov: ucheb. posobie. – Tverj, 2002.
3. Osenka professional'noy kompetentnosti bakalavrov i magistrrov obrazovaniya: metodicheskie rekomendacii / pod red. A.P. Tryapichnoj. – SPb., 2008.
4. Khutorskoj, A.V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevihkh i predmetnihkh kompetencij [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2005/12/12.htm>

Статья поступила в редакцию 16.05.12

УДК 37.013

Petrov A.V., Petrov A.A. COMMUNICATION of VARIOUS TYPES of PREEMSTVENKNOSTI AND the PROPAEDEUTICS, REFLECTING the INTRINSIC PARTY of DEVELOPMENT of SCIENTIFIC KNOWLEDGE. In work the various types of continuity which are completely covering development of scientific concepts are entered, and their didactic possibilities in a propaedeutic course of physics at university are considered.

Key words: continuity, continuity principle, continuity types, propaedeutics.

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск;

А.А. Петров, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

СВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПРОПЕДЕВТИКИ, ОТРАЖАЮЩАЯ СУЩНОСТНУЮ СТОРОНУ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ

В работе вводятся различные типы преемственности, целостно охватывающие процесс развития научных понятий, и рассматриваются их дидактические возможности в пропедевтическом курсе физики в университете.

Ключевые слова: преемственность, принцип преемственности, типы преемственности, пропедевтика.

Преемственность в научном и учебном познании мы представляем как основополагающий принцип развития научных знаний, который с одной стороны определяет механизм, динамику и направление развития, а с другой – соответствие старых и новых систем знания. Это позволяет использовать в полной мере эвристическую функцию преемственности в учебном процессе, включая учащихся в деятельность по формированию и развитию научных знаний, используя сущностные и параметры развития через содержание различных типов преемственности.

Рассматривая развитие научных знаний с этих фундаментальных сторон, **предлагаем следующую систему типов преемственности, охватывающую основные параметры развития** [1, с. 9 – 37](Табл.1).

Анализируя представленные в таблице типы преемственности, легко видеть, что все они выступают в паре как диалектическое единство противоположностей. Так, например, в таком типе преемственности, как “прогрессивная”, уже заложен смысл типа преемственности “регрессивная” и наоборот, то есть развитие невозможно понять как сугубо прогрессивное или регрессивное, а только как диалектическое единство того и другого.

Таким образом, подходя к разработке типологии преемственности, мы стремились избежать таких упрощений, которые бы могли нарушить диалектический взгляд на понятие “развитие” и попытались представить “развитие” через систему различных типов преемственности в многомерном, целостном виде, в динамике.

Рассмотрим содержание каждого из представленных типов преемственности.

I. Частная и общая

Связь между этими типами преемственности аналогична философским категориям “единичное” и “всеобщее”. Форма всеобщности есть форма внутренней завершенности. В нашем случае эта завершенность представляется как раскрытие содержания развития не только с позиций конечного результата, но и с позиции механизма этого процесса. Раскрывая сущностную сторону развития с помощью частной и общей преемственнос-

ти, мы тем самым раскрываем диалектику развития. Общая преемственность включает в себя частную, которая не существует без общей, а последняя без частной.

Что касается содержания пропедевтического курса, то он, по нашему мнению, должен учитывать преемственность как в *широком смысле слова*, когда она включает в себя триединый процесс: *деструкцию* (разрушение, преодоление, изживание прежнего), *кумуляцию* (частичное сохранение, наследование, трансляция), *конструкцию* (формирование, создание нового), так и в *узком смысле*, когда преемственность рассматривается с количественной стороны как сохранение, наследование, трансляция. Это тем более важно, так как преподавателю необходимо налаживать связи не только со школьным курсом физики, но и с будущим курсом общей физики. Последнее же выводит студентов на более высокий уровень изучения физики, где наглядно проявляются: деструкция, кумуляция и конструкция.

II. Кумуляционная и революционная

Анализ исторического процесса развития научных знаний выявляет две тенденции: кумуляцию, когда идет непрерывное наращивание знаний, и революционное (скачкообразное) развитие. В соответствии с этими тенденциями и вводятся два типа преемственности – кумуляционная и революционная.

Данные типы преемственности вместе взятые определяют существование преемственности в любом развитии научных знаний, а трудности, которые возникают в случае знаний, разделенных научной революцией, связаны в основном с тем, что сама преемственность рассматривается в ее классическом понимании.

В пропедевтическом курсе преподаватель на базе имеющегося содержания даже на уровне школьного курса имеет возможность показать процесс развития научных знаний от классической физики до квантовой физики, где наглядно проявляется кумуляционная и революционная типы преемственности.

III. Интегративная и дифференциальная

В настоящее время общепризнанно, что одним из важнейших движущих механизмов прогресса научного познания явля-

Основные типы преемственности

Таблица 1

Классификация типов преемственности	№ п/п	Тип преемственности
Типы преемственности, отражающие сущностную сторону развития научных знаний	I II III IV V	Частная и Общая Кумуляционная и Революционная Интегративная и Дифференциальная Статическая и Динамическая Субстанциональная и Реляционная
Типы преемственности, отражающие направленность развития научных знаний	VI VII VIII IX X	Абсолютная и Относительная Когнитивная и Аппроксимированная Номинальная и Концептуальная Прогрессивная и Регрессивная Перспективная и Ретроспективная
Типы преемственности, отражающие логику, методологию и методы, регулирующие деятельность по формированию и развитию научных знаний	XI XII XIII	Формальная и Диалектическая Эмпирическая и Теоретическая Историческая и Логическая

ется взаимодействие противоречивых тенденций дифференциации и интеграции наук. Различные науки объединяются в единую генетическую структуру, отличающуюся своей дифференцированной иерархией и в то же время целостностью. При этом отдельные дисциплины не только сохраняют свою относительную самостоятельность, как бы обмениваясь информацией во взаимопересекающихся областях своих исследований, но и в зоне взаимодействия отграничиваются друг от друга, создавая специальные промежуточные дисциплины.

Очевидно, что эти тенденции развития научного познания тоже должны быть охвачены типологией преемственности. С этой целью вводится интегративная преемственность, отражающая развитие научных знаний при интеграции наук, и дифференциальная преемственность, отражающая развитие научных знаний при дифференциации наук.

В пропедевтическом курсе преподаватель, опираясь на данные типы преемственности, в содержании своего предмета учитывает не только предметные знания, но и методологические, к которым относятся эти типы преемственности. Это позволяет студентом в рамках такого курса видеть, что одним из важнейших движущих механизмов прогресса научного познания является взаимодействие противоречивых тенденций дифференциации и интеграции наук и что на современном этапе в диалектике дифференциации и интеграции знаний в качестве ведущей стороны выступает интеграция. Поэтому в процессе пропедевтического обучения физике упор должен делаться на выявление общности в различных структурах бытия. А это обстоятельство накладывает свой отпечаток на построение научного знания. Если на следующих исторических этапах развития науки может статься, что на первый план вновь выйдет фактор специфики реальных систем разных классов, то в настоящее время методологический акцент делается на материальном единстве мира, составляющем объективную базу развития тенденции к синтезу знаний. Отсюда следует, что в рамках пропедевтического курса необходимо формировать у студентов современное естественнонаучное мышление. Они должны понимать, что современное состояние естественнонаучного образования связано в основном с формированием у учащихся внутридисциплинарного мышления, когда формируется теоретическое физическое, химическое, биологическое мышление, которое формируется в основном как *дифференциально-аналитическое* на основе определенных внутрипредметных обобщений. В то время как тенденция развития родового естественнонаучного мышления показывают, что это должно быть мышление интегративное, синтетическое, поскольку только оно удовлетворяет современному этапу научно-технического прогресса, который характеризуется тем, что большинство научных и научно-теоретических проблем возникает и решается на стыке наук и связано с соответствующим уровнем теоретического синтеза [2, с. 181; 3, с.].

Таким образом, с целью формирования интегративного естественнонаучного мышления обучение в рамках пропедевтического курса должно строиться на основе теоретических межпредметных обобщений. В практике же современной системы образования этого пока не происходит. Анализ литературы по проблеме межпредметных связей свидетельствует о том, что их установление осуществляется преимущественно на ассоциативной основе. Содержание естественнонаучного образования не имеет необходимой целостности и естественнонаучные предметы рассматриваются учащимися в основном как изолированные, не связанные между собой. Учет же интегративной преемственности, например, в пропедевтическом курсе физики позволяет использовать интегративные свойства физики, которая рассматривает наиболее фундаментальные черты реальности. По мнению И.Б. Новика «прогресс в познании живого идет параллельно с развитием процесса *физикализации* знаний (выделено нами). При этом физикализация как форма интеграции знаний включает в себя три одновременно развивающихся аспекта: единство самого физического знания, единство познания неживого на базе физики и, наконец, единство теорий живого и неживого в форме как распространения физики на область живого, так и биологизации физики, т.е. учета последней опыта познания жизни, особенно эволюционного принципа» [4, с. 127].

IV. Статическая и динамическая

В рамках неревolutionного развития научных знаний, когда на передний план выступает кумуляционная преемственность, методически целесообразно различать статическую (количественную) и динамическую (качественную) преемственности.

Действительно, если развитие научных знаний представляем собой закономерное, целостное, необратимое структурное изменение систем, то кажется естественным рассматривать развитие научных знаний как в рамках определенной системы

(модели, теории), так и при переходе к новой системе. В первом случае следует говорить о количественных изменениях, а во втором – о качественных. При этом количественные изменения ассоциируются с понятием статичности, так как система при этом остается той же самой, лишь увеличивается ее информационная емкость.

Качественные изменения ассоциируются с понятием динамичности, так как при этом происходит переход от одной системы к другой.

Чтобы отразить эту своеобразность в развитии научных знаний, вводим соответствующие типы преемственности: статическую, которая определяет количественные изменения при развитии системы знаний в рамках данной системы, и динамическую, которая определяет качественные изменения при переходе от одной системы к другой в развитии научных знаний.

В пропедевтическом курсе преподаватель на базе имеющегося содержания даже на уровне школьного курса имеет возможность показать процесс развития научных знаний, основываясь на функции статической и динамической преемственности. Это, например, хорошо можно продемонстрировать в рамках раздела «Молекулярная физика», в которой отлично реализуется *статическая* преемственность при развитии теории МКТ от одной физической модели к другой (модель идеального газа, модель Ван-дер-Ваальса, модель реального газа – Майера-Боголюбова). Однако студенты должны понимать, что в рамках классической физики невозможно построить последовательную теорию строения вещества, оставляя прежний метод изучения. Необходимо выйти за пределы этой теории, которая учитывает внутреннее строение молекул, где проявляются иные законы природы, связанные с квантовыми свойствами природы. Это приводит к необходимости строить новую – квантовую теорию строения вещества, при построении которой проявляется динамический тип преемственности.

V. Субстанциональная и реляционная

Учитывая, что понятие «развитие» включает в себя такую категорию, как саморазвитие, появляется необходимость введения таких типов преемственности, которые бы отражали эту особенность объективного мира. Так как объективная реальность в аспекте внутреннего единства всех форм ее саморазвития определяется такой категорией, как субстанция, есть смысл ввести субстанциональную преемственность, определяющую преемственность в развитии субстанции, т.е. материи, но не в аспекте ее противоположности сознанию, а в смысле внутреннего единства всех форм ее движения, всех различий противоположностей, включая противоположность бытия и сознания.

При этом предлагаем выделить реляционную (отношения, связи, структура) сторону сохранения и изменения субстанции отдельно, так как ее роль в познании оказывается определяющей. Это связано с тем, что взаимодействие, определяющее реляционную сторону сохранения и изменения, является истинной конечной причиной вещей. Таким образом, реляционная преемственность должна отражать сущностную сторону развития материи, а оба типа преемственности – субстанциональная и реляционная оказываются взаимообусловленными, диалектически связанными друг с другом. Субстанциональная преемственность определяет сохранение материальности объектов, а реляционная – сохранение симметрии, структуры, различных отношений, связей, свойств в развитии субстанции.

В рамках пропедевтического курса общей физики данные типы преемственности играют большое значение в плане развития предметных знаний на методологическом и философском уровне. При этом философский аспект проявляется в виде целостного подхода к природе, миру. Студенты первого курса должны понимать, что при смене различных физических явлений субстанции и ее количество в природе не увеличивается и не уменьшается. Состояние же ее и свойства изменяются.

При этом субстанциональное существует благодаря самому себе и в самом себе, а не благодаря другому и в другом. Поэтому субстанция это «сущность», лежащая в основе всего и, поэтому можно полагать, что имеется *абсолютная преемственность* при любых изменениях объектов, процессов, явлений.

На протяжении определенного времени можно наблюдать возникновение системы, ее становление, развитие, а также разрушение и преобразование ее в новую систему. Пока существует система, остается более или менее устойчивой ее структура, сохраняются ее основные признаки и характеристики и этим обеспечивается ее целостность, относительное тождество с самой собой. Категория «качество», или «качественная определенность», и отражает эту относительную устойчивость системы в определенном промежутке времени.

В пропедевтическом курсе мы рассматриваем три позиции в этом вопросе. В основе качественной определенности предмета может лежать его *вещественный состав*. Это хорошо видно на примере изменения состава элементов в химических соединениях. Однако субстратный подход не раскрывает всех причин качественного изменения. Известны качественно различные вещества, имеющие одинаковый состав, но разную структуру (уголь, алмаз, графит). Важным фактором качественной определенности предмета является его *структура* – определенный способ связи элементов в системе. В свете структурного подхода качество выступает как устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, характеризующее его специфику и позволяющее отличать один объект от другого. Но и этот подход имеет ограничения. Существует подобие структур (изоморфизм) качественно различных систем. Наконец, качественную определенность мы связываем с функциональными свойствами системы (*функциональный подход*). Лишь в совокупности эти три подхода дают целостную картину факторов, от которых зависит качественная определенность предмета. Что же касается процессов изменений, появления качественно новых образований, то их изучение предполагает использование *генетических методов*, разрабатываемых в рамках системного подхода. Динамика количественных и качественных изменений и ее современное осмысление в понятиях системного подхода имеет большое значение для анализа физических процессов развития.

Посредством использования данных типов преемственности студенты осваивают основополагающее понятие системы, которое органически связано с понятиями целостности, элемента, подсистемы, связи и отношений, структуры и др. Для нее характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимодействиях с которой система проявляет свою целостность. Свойства объекта как целостной системы определяется не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями рассматриваемого объекта.

Типы преемственности, отражающие направленность развития научных знаний

VI. Абсолютная и относительная

Если все предыдущие типы преемственности отражали связи между старыми и новыми знаниями, т.е. между прошлым и настоящим, то как в научном, так и в учебном процессах развития знаний чрезвычайно важным творческим видом деятельности должен быть процесс налаживания связей между тем, что уже познано, и тем, что будет познано. Эта эвристическая деятельность по своему содержанию выходит на такие категории диалектики, характеризующие процесс развития познания, как абсолютная и относительная истины, которые раскрывают соотношение между: 1) тем, что уже познано, и тем, что будет познано в дальнейшем процессе развития науки; 2) тем, что может быть изменено, уточнено, опровергнуто в ходе дальнейшего развития науки, и тем, что останется неопровержимым.

Для учета этой стороны развития научных и учебных знаний целесообразно ввести два типа преемственности: абсолютную преемственность, определяющую преемственные связи между тем, что уже познано, и тем, что будет познано в дальнейшем процессе развития науки, и относительную преемственность, определяющую соотношение между тем, что в составе нашего знания может быть изменено, уточнено, опровергнуто в ходе дальнейшего развития науки, и тем, что останется неопровержимым.

Уже рассматривая типы преемственности, отражающие существенную сторону развития научных знаний, мы на примере таких типов преемственности, как *субстанциональная и реляционная* преемственность обнаружили, что преемственность может быть *абсолютной и относительной*. И если там это была лишь фиксация факта существования таких типов преемственности, которые вытекают из логики развития научных знаний, то в данном случае мы рассматриваем существенную сторону этих типов преемственности с позиции направленности развития природных явлений и процессов.

Это дает нам возможность сознательно в рамках пропедевтического курса усиливать методологический аспект самой преемственности, объективной основой которой является то реальное обстоятельство, что в самой действительности имеет место поступательное развитие предметов и явлений, вызываемое внутренне присущими им противоречиями. Воспроизведение реально развивающихся объектов, осуществляемое в процессе познания, также происходит через диалектически отрицающие друг друга теории, концепции и другие формы знания, что и от-

ражается посредством таких типов преемственности, которые указывают, в каком направлении развиваются научные знания.

Учение об абсолютной и относительной истине дает ответ на вопрос: «Могут ли человеческие представления, выражающие объективную истину, выражать ее сразу, целиком, безусловно, абсолютно или же только приблизительно, относительно?». В связи с этим абсолютная истина понимается как полное, исчерпывающее знание о действительности и как тот элемент знаний, который не может быть опровергнут в будущем. Наши знания на каждой ступени развития обусловлены достигнутым уровнем науки, техники, производства. По мере дальнейшего развития познания и практики человеческие представления о природе углубляются, уточняются, совершенствуются. Поэтому научные истины являются относительными в том смысле, что они не дают полного, исчерпывающего знания об изучаемой области предметов и содержат такие элементы, которые в процессе развития познания будут изменяться, уточняться, углубляться, заменяться новыми. Вместе с тем каждая относительная истина означает шаг вперед в познании абсолютной истины, содержит, если она научна, элементы, крупницы абсолютной истины. Непереходимой грани между абсолютной и относительной истиной нет. Из суммы относительных истин складывается абсолютная истина. История науки и общественной практики подтверждает этот диалектический характер развития познания. В процессе развития науки все глубже и полнее раскрывает свойства предметов и отношения между ними, приближаясь к познанию абсолютной истины, что подтверждается успешным применением теории на практике. С другой, стороны, ранее созданные теории постоянно уточняются, развиваются; одни гипотезы опровергаются (напр., гипотеза о существовании эфира), другие подтверждаются и становятся доказанными истинами (например, гипотеза о существовании атомов); одни понятия устраняются из науки (например, «теплород» и «флогистон»), другие уточняются, обобщаются (например, понятия об одновременности, инерции в классической механике и в теории относительности).

Таким образом, в рамках пропедевтического курса общей физики с опорой на такие типы преемственности как абсолютная и относительная преемственность, студенты осваивают положения о том, что абсолютное и относительное – диалектически взаимосвязанные философские категории. Абсолютное – безусловное, независимое, безотносительное, самостоятельное, ничем не обусловленное, непреложное. Относительное (релятивное) характеризует явление в его отношениях и связях с другими явлениями, в зависимости от них. Движущаяся материя в целом ничем не обусловлена и не ограничена, вечна и неисчерпаема, т.е. абсолютна. Бесчисленные виды и состояния материи, конкретные формы ее движения, бесконечно сменяющие друг друга, временны, конечны, переходящи, относительны. Каждая вещь относительна, но она частица целого и в этом смысле содержит в себе элемент абсолютного.

VII. Когнитивная и аппроксимированная

Как известно, в учебном развитии знаний не происходит полного исторического повторения развития знаний в науке; развитие рассматривается в сокращенной и упрощенной форме. В связи с этим существует важная проблема дидактики – проблема «упрощения», трансформации научной систематики в дидактическую систематику, в логику процесса преподавания. Отсюда, естественно, и преемственность в развитии научного и учебного знания может различаться. В связи с этим появляется необходимость в таких типах преемственности, как когнитивная, определяющая развитие научного знания, и аппроксимированная, определяющая развитие учебных знаний.

Пропедевтический курс не является систематическим научным курсом и поэтому, опираясь на данные типы преемственности, необходимо ориентировать его не на науку, а на формирование базовых физических, методологических и профессиональных знаний. При этом необходимо соблюдать внутрипредметные преемственные связи между следующими ступенями обучения студентов в вузе: пропедевтический, систематический и научный (или университетский) курсы, которые должны различаться между собой не объемом и количеством материала, а способом, целью и задачами преподавания. Необходимо учитывать, что пропедевтический курс не только систематизирует результаты школьного обучения физике, но и одновременно является и подготовительным к изучению систематического курса общей физики. Следовательно, он должен в той или иной мере содержать в себе определенные структуры, методы, подходы в обучении студентов в вузе, которые отличают вузовское обучение от школьного. Он должен быть профессионально ориентированным, что непременно будет мотивировать стремление

к сознательному профессиональному образованию. Именно через пропедевтический курс по профилирующему предмету студент должен в целом представлять свою будущую педагогическую деятельность. В этом заключается стратегическая задача, стоящая перед пропедевтическим курсом, который призван обеспечить опережающее развитие будущего специалиста в рамках вузовского обучения и формировать мотивацию к дальнейшему обучению.

VIII. Номинальная и концептуальная

Любая конкретная наука представляет собой целостный интегрированный организм, включающий свой объект и метод исследования. Однако эта целостность относительна, хотя бы потому, что любой объект природы обладает бесчисленными связями со средой, существует лишь в единстве с ней, обладает многообразием свойств, которые могут не входить в круг интересов той или иной науки. Наука, таким образом, несмотря на ее кажущуюся цельность, сама является частью целого, определяющего полноту, всесторонний охват всех свойств, сторон и связей изучаемого объекта, его внутреннюю обусловленность. И если задача исследования заключается в получении синтетического знания об объекте, выводящего на целостное видение мира, то естественно, что в этих условиях никакая наука в отдельности не сможет решать такие проблемы. Появляется необходимость в поиске всей совокупности тех наук, которые в состоянии вывести исследователя на концептуальный уровень в познании мира.

Все это говорит в пользу того, что следует различать преемственность в развитии знаний в отдельной науке – номинальную преемственность и преемственность в развитии знания на уровне научной картины мира – концептуальную преемственность. Как видно, эти два типа преемственности определенным образом решают диалектическую проблему единичного и общего.

Пропедевтический курс общей физики в вузе должен за счет последовательности и систематичности его содержания разрешать противоречие между необходимостью формирования знаний, умений и навыков по предмету и формированием целостного концептуального видения мира. Прежде всего, это обеспечивается системным построением программы курса и установлением межпредметных и внутрипредметных связей. При этом номинальная и концептуальная преемственность позволяет корректировать оптимальное соотношение в учебном процессе указанных связей. Межпредметные связи не должны загромождать содержание предмета. Их установление не должно осуществляться только на ассоциативной основе, носить иллюстративный характер; обучение физике должно строиться на основе теоретических межпредметных обобщений. Например, каждая естественная наука, а следовательно, и физика, имеет различного рода проблемы (собственные, логические, методологические, философские и т.п.). Если рассмотреть философскую проблему физической теории, то эта проблема, решение которой существенно опирается на философские основания и потому для физики они вполне представляются в качестве теоретических межпредметных обобщений. Примерами философских проблем физических теорий являются: проблема отношения теории к действительности; проблема диалектических закономерностей отображения теорией действительности; проблема методов и критериев оценки истинности теории; проблема диалектической взаимосвязи введения и исключения абстракций; проблема анализа содержания и формы теории; и др. Все эти проблемы требуют для своего решения не только предметных физических знаний, но, в первую очередь, межпредметных философских основополагающих знаний. Отсюда видно, что ни одна наука, как бы важна и значительна она ни была, не может создать целостного синтетического мировоззрения, а может только посредством использования межпредметных знаний участвовать в его формировании. Значительный объем мировоззренческого содержания она заимствует из области диалектического материализма и преобразует в свои философские основания.

Усиление синтетической тенденции познания содействуют не только общие для различных научных дисциплин методологические идеи, но и процесс распространения на специальные отрасли научного знания некоторых понятий, взятых из философии (таких понятий, как «система», «структура», «модель», «информация» и т. п.). В ходе такого процесса обобщающие понятия, носящие теоретическое межпредметное обобщение, приобретают статус общенаучных категорий, занимающих промежуточное положение между философскими категориями и терминами специальных дисциплин. Эту тенденцию в литературе удачно называют «концептуальным (понятийным) единством научного знания».

IX. Прогрессивная и регрессивная

Двумя противоположными по своим характеристикам, но диалектически связанными тенденциями развития являются прогресс и регресс.

Прогресс в самом общем виде определяется как тип (или направление) развития сложных систем, для которого характерен переход от низших, менее совершенных форм к более высоким и совершенным. На языке современных системных представлений повышение уровня организации системы предполагает такую дифференциацию и интеграцию элементов и связей системы, которая повышает степень ее целостности, ее приспособленность к среде, функциональную эффективность, структурную, функциональную, генетическую «пластичность» и обеспечивает высокий потенциал последующего развития. Если же в результате процесса развития уменьшается набор полезных для системы функций, распадаются существовавшие ранее структуры, уменьшается число подсистем, элементов и связей, обеспечивающих существование, устойчивость и жизнедеятельность данной системы, то такой процесс называют регрессом.

Эту специфическую направленность развития мы определяем двумя типами преемственности: прогрессивная преемственность, определяющая развитие научных знаний об обществе и живой природе в направлении повышения уровня организации изучаемой системы, и регрессивная преемственность, определяющая развитие научных знаний об обществе и живой природе в направлении снижения уровня организации изучаемой системы.

Эти типы преемственности в рамках содержания пропедевтического курса общей физики также определяют направленность развития научных знаний в физике как науке. Поэтому в содержании пропедевтического курса они должны быть достаточно глубоко осмыслены.

Диалектическое соотношение прогрессивных и регрессивных тенденций определяет *направленность* процессов развития. Долгое время развитие приравнивалось к прогрессу. Так, в частности, смотрел на дело Гегель. Но дальнейшее развитие философии, науки, практики убедительно продемонстрировало, что прогрессивное развитие — лишь одно из существующих направлений развития той или иной системы в целом. В реальных процессах развития природных и социальных явлений проявляется объективная *многонаправленность* процессов. Они включают в себя не только прогресс, но и регресс, и одноплоскостные и круговые изменения. Представления об *однонаправленном* развитии малообоснованны: никакого обязательного прогресса не обнаруживается ни в одном реальном процессе.

Концепция всеобщего прогресса, тесно связанная с идеей всеобщего возрастания организованности или бесконечной иерархии в строении материального мира, находится в противоречии и с естествознанием, и с историческим развитием общества. Так, второе начало термодинамики допускает возможность повышения уровня организации отдельных материальных систем, но исключает такую возможность для всей их совокупности. Для поддержания существования бесконечно больших систем, согласно научным расчетам, требуется бесконечно большая энергия внутренних взаимодействий. Но ни одна реальная система такой энергией обладать не может. Здесь действует философский принцип относительности всех конкретных состояний материи и конечности всех конкретных материальных систем.

Кроме того, идея вечного прогресса уязвима с общепсихологической точки зрения. Она навеивает представление о мистической (не согласуемой с позициями науки) устремленности мира ввысь, о его начале и конце. Философский анализ убеждает в том, что развитие — черта определенных конкретных систем, существующих в определенных интервалах времени. Еще более специальное и «сильное» — понятие «прогресс». Оно характеризует лишь одну из тенденций развития. Мир вообще, Вселенная не является единой системой, и потому к ним неравномерно применяются эти понятия.

X. Перспективная и ретроспективная

В развитии учебных знаний, особенно профессиональных, чрезвычайно важным аспектом является определение перспективы, т.е. вычисление тех знаний, которые непосредственно оказываются необходимыми в будущей профессиональной деятельности. Так, например, при подготовке учителя в вузе необходимо не только формировать знания по ведущему предмету вузовской программы, но и осуществлять ретроспективу на соответствующий школьный курс и перспективу опять же на школьный курс, т.е. строить подготовку по ведущим предметам по схеме: как в школе (ретроспектива) — как в вузе — как должно быть в школе (перспектива). При этом уровень знаний, определяемый перспективной линией (линия стремления к идеалу), мо-

жет быть как ниже, так и выше основного базового программного уровня. В педагогическом, например, институте это уровень, необходимый для чтения предмета по школьной программе, а для учащегося в школе необходим уровень знаний выше программного, позволяющий выдержать конкурс по предмету в высшую школу. Таким образом, ретроспектива и перспектива – это очень подвижные понятия и они отражают направленность в развитии научных знаний.

Для отражения этой специфики направленности развития знаний в учебном процессе целесообразно ввести два типа преемственности: перспективную, определяющую движение к идеалу, и ретроспективную, определяющую преемственность новых знаний и старых. В этом достаточно явно прослеживается необходимость пропедевтики в учебном процессе.

Типы преемственности, отражающие логику, методологию и методы, регулирующие деятельность по формированию и развитию научных знаний

XI. Формальная и диалектическая

Практика развития научных знаний показывает, что можно говорить о двух качественно различных видах развития. Эти два вида развития знаний отображаются формальной логикой и диалектикой.

Если в какой-либо науке сформулирована определенная модель, теория, то до определенного времени она представляется в целом как нечто постоянное и ее развитие в собственных рамках может рассматриваться лишь как увеличение ее информационной емкости за счет внутренних связей взаимодействия, преобразования, функционирования, управления через использование законов формальной логики.

Когда же в процессе развития знаний происходит переход от одной к качественно другой системе, иногда разделенных научной революцией, то этот качественный скачок в развитии, кроющийся в проявлении многочисленных связей (взаимодействия, порождения, преобразования, структуры, функционирования, управления и развития), может описать лишь диалектика через свои фундаментальные законы.

Чтобы зафиксировать это качественное своеобразие двух типов развития научных знаний, можно ввести соответствующие типы преемственности: формальную преемственность, определяющую преемственность в развитии знаний на уровне формальной логики, и диалектическую преемственность в развитии знаний, не укладывающихся в рамках формальной логики. Главной задачей последнего типа преемственности является определение того, как проявляются законы диалектики в развитии знаний.

Пропедевтический курс общей физики не может ограничиваться использованием формальной логики. Студенты должны осознавать ее ограниченность в научном познании. Логика как наука – лишь учение о мышлении в понятиях, но не о познании посредством понятий. Диалектическая логика – наука о законах и формах отражения в мышлении развития объективного мира, о закономерностях познания истины.

XII. Эмпирическая и теоретическая

В связи с тем, что существуют эмпирические и теоретические исследования природы, появляется основание различать преемственность в рамках развития эмпирических и теоретических знаний и тем самым отразить сам факт существования таких подходов в развитии научных знаний.

При этом мы вполне осознаем, что эмпирическое познание не может быть сведено только к чистой чувственности. Даже первичный слой эмпирических знаний – данные наблюдений – всегда фиксируются в определенном языке, причем этот язык, использующий не только обыденные понятия, но и специфические научные термины. Уже здесь возникает сложное переплетение чувственного и рационального. С другой стороны, нельзя сказать, что теоретическое познание представляет собой чистую рациональность. И здесь мы сталкиваемся с переплетением чувственного и рационального. Просто формы рационального познания (понятия, суждения, умозаключения) в этом случае доминируют.

Эмпирический и теоретический уровни знания отличаются по предмету, средствам и методам исследования. Однако выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти два слоя знания всегда взаимодействуют. Выделение же категорий “эмпирическое” и “теоретическое” в качестве средств методологического анализа позволяет выяснить, как устроено и как развивается научное знание.

Таким образом, эмпирическая и теоретическая преемственности диалектически взаимосвязаны и взаимообусловлены и вместе отражают одну из важных сторон развития научных знаний.

Для того, чтобы формировать в рамках пропедевтического курса теоретическое мышление студентов, необходимо, как показывает практика их обучения физике, осуществлять формирование эмпирических и теоретических знаний в их сопоставлении друг с другом, чтобы студенты могли выявлять недостатки и достоинства этих уровней знания.

XIII. Историческая и логическая

Знакомя студентов с основами теории познания, следует обратить их внимание на существование таких методов исследования, как исторический и логический. Эти приемы исследования применяются при построении теоретических знаний о сложных исторически развивающихся объектах. Например, невозможно в опыте воспроизвести историю становления Вселенной, происхождение жизни, возникновение человека. Возможность построения теории таких уникальных объектов приводит к выявлению диалектики соотношения исторических и логических методов исследования.

В основе исторического метода лежит изучение реальной истории в ее конкретном многообразии, выявление исторических фактов и на этой основе осуществляется такое мыслительное воссоздание исторического процесса, при котором раскрывается логика, закономерность его развития.

Логический же метод выявляет эту закономерность иным способом: он не требует непосредственного рассмотрения хода реальной истории, а раскрывает ее объективную логику путем изучения исторического процесса на высших стадиях его развития, т.к. на этих стадиях сложные развивающиеся объекты сжато воспроизводят в своей структуре и функционировании основные черты своей исторической эволюции.

В случае применения логического метода закономерности развития оказываются “очищенными” от конкретных зигзагов и случайностей реальной истории. Исторический же метод предполагает фиксацию таких зигзагов и случайностей, но он не сводится к простому эмпирическому описанию событий в их исторической последовательности, а предполагает их особую реконструкцию, обеспечивающую понимание и объяснение исторических событий, раскрытие их внутренней логики. Историческая реконструкция представляет собой особый тип теоретического знания.

Для учета этих двух диалектически противоположных по содержанию категорий в развитии научных знаний предлагаем ввести два типа преемственности: историческую, определяющую преемственность знаний в их историческом развитии и логическую, определяющую преемственность знаний в их логическом развитии.

В случае использования пропедевтического курса общей физики, учитывая его объем, в его содержании преобладающую роль в рассматриваемых типах преемственности играет логическая, а не историческая преемственность. Для более полной реализации исторической преемственности студентам читается курс «История физики».

Следует заметить, что разработанная нами типология преемственности (Табл.1) носит условный, относительный характер, однако она учитывает доминирующую роль того или иного типа преемственности в соответствующем звене учебных знаний, а значит, имеет важное значение для выбора системы мер при решении дидактических и методических задач. Особо важное значение, по нашему мнению, данная типология имеет при целенаправленной организации развивающего обучения, т.к. она построена с учетом сущностных характеристик развития научных знаний в учебном процессе, с учетом направления этого развития, а также с учетом логики, методологии, методики, регулирующих развитие знаний.

Подводя итоги анализу сущностной стороны преемственности, можно сделать вывод, что основополагающий дидактический принцип преемственности в обучении должен находить свое выражение:

- в проектировании научных знаний на учебный процесс;
- в построении системных знаний;
- в удержании, сохранении в новых знаниях прежних в качестве инмом, переработанном виде при переходе к новому уровню системности;
- в связывании настоящего с прошлым и будущим, обуславливая устойчивость целого;
- в раскрытии истории развития моделей, теорий, научной картины мира;
- в осуществлении связей между отдельными науками, теориями, картинами мира;
- в определении направленности развития научных знаний;
- в обеспечении формирования необходимого стиля мышления, проектируемого целями обучения.

При этом следует иметь в виду, что, так как в контексте системного рассмотрения динамики научного знания принцип преемственности выступает не как нечто застывшее и неизменное, а как принцип, который в процессе прогрессивного движения науки, про-

цессов ее интеграции и дифференциации развивается и обогащается новым содержанием, то и дидактический принцип преемственности в обучении должен рассматриваться соответственно развивающимся и обогащающимся новым содержанием.

Библиографический список

1. Теоретико-методологические и практические основы пропедевтики: коллективная монография / А.В. Петров, А.В. Усова, М.Д. Даммер, И.С. Карасова, А.А. Петров [и др.]; под ред. А.В. Петрова, Р.В. Опарина. – Горно-Алтайск: РМНКО, 2011.
2. Берулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков: монография. – Бийск, 1993.
3. Методы научного познания в обучении физике: коллективная монография /А.В. Петров, [и др.]; под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск, 2002.
4. Новик, И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании. – М., 1975.

Bibliography

1. Teoretiko-metodologicheskie i prakticheskie osnovih propedevtiki: kolektivnaya monografiya / A.V. Petrov, A.V. Usova, M.D. Dammer, I.S. Karasova, A.A. Petrov [i dr.]; pod red. A.V. Petrova, R.V. Oparina. – Gorno-Altajsk: RMNKO, 2011.
2. Berulava, G.A. Diagnostika i razvitie mihsleniya podrostkov: monografiya. – Biysk, 1993.
3. Metodih nauchnogo poznaniya v obuchenii fizike: kolektivnaya monografiya /A.V. Petrov, [i dr.]; pod red. A.V. Petrova. – Gorno-Altajsk, 2002.
4. Novik, I.B. Voprosih stilya mihsleniya v estestvoznanii. – M., 1975.

Статья поступила в редакцию 16.05.12

УДК 821.161.1

Plyukhin V.I., Duvakina N.M. **GENRE AND STYLISTIC ORIGINALITY OF CREATIVITY OF V. LICHUTIN (ON THE WORKS "WANDERERS", "SPLIT") IN A CONTEXT OF RUSSIAN PROSE OF THE EUROPEAN NORTH.** The system analysis of genre structure of works of Vladimir Lichutin is undertaken, art time space, stylistic features are analyzed. In the description of subjects of a life, the features of the life which are showing and in juicy, "raw" language filled with dialects of a narration, close to "rural" prose (F.Abramov, V. Belov, etc.), is created a complete picture of life of Pomor North in a context of history of Russia.

Key words: Coastal region, folk speech, master-slovostav, style.

В.И. Плюхин, д-р филол. наук, проф. каф. литературы Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан; Н.М. Дувакина, аспирант каф. литературы Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ninelk@ya.ru

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТВОРЧЕСТВА В. ЛИЧУТИНА (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ «СКИТАЛЬЦЫ», «РАСКОЛ») В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ПРОЗЫ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА

Предпринят системный анализ жанровой структуры произведений Владимира Личутина, анализируются художественное время-пространство, стилистические особенности. В описании предметов быта, особенностей жизни, проявляющихся и в сочном, «необработанном», наполненном диалектами языке повествования, близком к «деревенской» прозе (Ф.Абрамов, В.Белов и др.), создается целостная картина жизни поморского Севера в контексте истории России.

Ключевые слова: Поморье, народная речь, мастер-словостав, стиль.

Вопрос о преемственности жанрового развития, о перспективах и принципах типологии жанров стал широко обсуждаться начиная с 1960-х годов, хотя, конечно, ставился и раньше. Подчеркивалась зависимость не стиля от жанра, но, наоборот, жанр определялся стилем, наиболее же общие, родовые, признаки произведения мало учитывались при характеристике жанра.

Естественно, что акцент на уникальности произведения не способствовал постановке вопроса о каких либо жанровых типологиях.

В данной статье исследуем неповторимый характер индивидуального стиля писателя Владимира Личутина, определение принципов, которым в их внутренней связи подчинены все элементы формы его произведений. Конечно, формирование стиля не может быть вполне понято лишь в пределах данного произведения или творчества того или иного писателя. Нужно иметь в виду традиции, наследие предшествующих стилей, ту стилевую среду эпохи, в которой складывается стиль, стилевые тенденции этого времени [1, с. 35]. В любом случае есть кто-то, кто является основоположником, наиболее ярким представителем стиля определенного направления, откуда возникает понятие «индивидуальный стиль».

Конечная цель любого научного анализа — синтез. Поэтому, рассматривая стиль произведения, изучая детали, тропы, ритм авторской фразы, исследуя речевые потоки повествования и его композицию, мы должны подходить к каждому из этих элементов, как части синтетического целого, имея в виду способ авторского образного постижения действительности. Не

подробное описание и классификация всех стилевых приемов, а выбор наиболее характерных из них для данного типа художественного мышления — вот что необходимо постоянно иметь в виду [2, с. 35].

Писатель Личутин, родившийся в 1940 году, уверенно ведет повествование не только о современности, но и о двадцатых годах прошлого века, и о «старых годах» XVII века («Скиральцы», «Раскол»), в которых множество лиц, не занесенных в анналы российской истории.

Личутин всегда знает, что хочет сказать тем или иным произведением. От книги к книге его проза все более насыщается символами (сны героев, их ощущения, предчувствия, явления в природе). Само название произведений — своего рода «шифры», «ключи» к тому заветному, что он хотел бы в них выразить. Писатель стремится присущими только ему средствами найти свой слог, склад соответствующий его мыслям.

Личутин с детства обладал особой художественной памятью, вниманием к народной, обрядовой стороне жизни. Семья Личутина принадлежала к старинному поморскому роду охотников и рыбаков. Один из его предков был кормщиком в первой русской экспедиции П.В. Чихагова. Родовая память о предках явилась одним из побудительных мотивов творчества Личутина.

Национально-исторический мир его романов «Скиральцы» и «Раскол» как память о прошлом, знание, понимание и переживание русской национальной драмы, которая разделила на две противостоящие стороны общество в XVII веке, и которая продолжается и до сей поры. Личутин прекрасно создает и ощу-

щает описываемые события, проводя параллели с современной жизнью, что является отражением его мировоззрения, художественного видения действительности.

Когда Личутин в публицистическом выступлении в «ЛГ» говорит об идее спасения России, он опирается на свой собственный опыт художественного письма. Ведь именно эту идею он последовательно проводит и отстаивает во всех своих последних романах – «Расколе», расширенном (после цензурной «правки» былых лет) варианте «Скитальцев», «Миледи Ротман». И, наконец, в книге размышлений о русском народе «Душа неизъяснимая», где он не колеблется вытащить на свет божий давно осмеянную и поруганную русскую мечту, извечное российское моление о Чуде – чуде преображения души и земли, самой судьбы нашей. Издавна именно литература для русского человека – с его склонностью к образному, а не понятийному мышлению – ближайший путь к себе, путь самопознания.

На стиль, прежде всего, указывает язык (художественная речь) произведения, который у Личутина замечательно отличается от языка многих других авторов. К наслаждению виртуозно стилизованным словом в его исторических эпопеях добавляется игра аллюзий и познавательный интерес. К наслаждению чуть ли не избыточной словесной изобретательностью в современных вещах примыкает радость (эстетически она всегда радость, хотя жизненно горьче, конечно, из самых горьких) узнавания проживаемых нами реалий. Узнавания самих себя – как в зеркале самом незамутнённом [3]. Верно определить стиль – это прежде всего проследить, понять его предшественников, традиции им усвоенные, понять место Личутина в этом ряду.

В рамках одной стадии развития национальной литературы, одного литературного направления и даже творчества одного писателя принципы и приемы изображения человека изменяются в зависимости от избранного автором жанра. Интерес к народной этике и эстетике, наиболее полно отразившийся в уникальном «Ладе» Белова, проливает свет на движение социально-философской мысли во всей прозе того времени. Писатели пытаются передать черты крестьянской жизни с различных точек зрения: этнографической, исторической, нравственной, но все они словно освящены, пронизаны авторитетом Бога и веры. Ведь средневековый русич мог обратиться к миру и людям не непосредственно, а только через отношение к Богу, и художники волей-неволей следуют тем же путём. В их произведениях воскрешается былинный образ народа русского, который все свои великие деяния начинал с Божьего благословения. Аппелляция к древней традиции, по мысли авторов, должна способствовать сохранению лучших черт человеческого в человеке. Воссоздание крестьянского лада помогает понять специфику национального русского характера, определить черты русского праведничества.

Уже к концу 80-х годов Распутин, а вслед за ним Белов, Личутин осознают, что создали скорее литературную эпитафию ушедшему идеальному миропорядку, чем воскресили его в настоящем.

Личутин первым в художественной литературе во всем объеме осознал размах русской беды, той неизбежной, не изжитой боли, что таится за этим словом «раскол». Немало таких, кто не узрел в расколе ничего, кроме «русской дури», Владимир Соловьев, Василий Розанов, например [4].

Роман «Скитальцы» – это своего рода притча о нашем мире, попытка создания характеров, определяемых мыслями о добре и зле, личности и обществе, верованиях, о противостоянии тьмы и света. Его герои – персонажи Библии, носители разных идеологий, палач и предатель, жертва и страдалец, торговец, труженик. Все они – скитальцы по пространству души.

Обращение его к теме раскола связано также с осознанием непрерывности и преемственности исторического развития. Писатель убежден, что человек формируется лишь долгой самостоятельной жизнью нации, вековым много страдальческим опытом, в неразрывной связи с корнями национальной культуры. Своим творчеством В.В. Личутин продолжает «почвеннические» традиции «деревенской» прозы [5].

Особенностью современного литературного процесса в нашей стране можно назвать сбережение и развитие лучших традиций великой русской словесности. Литературе русской провинции чужда погоня за литературной модой, ориентация на не свойственные отечественной традиции явления и тенденции.

В начале XX века на архангельской земле появились имена изумительных сказителей: Бориса Шергина и Степана Писахова. Во второй половине XX века еще два народных корневых писателя: Фёдор Абрамов и Владимир Личутин. Не оскудевает ещё северная земля талантами. Личутинский язык, редкий для

нынешней России, достался ему в наследие от тех, у кого «слово слово родило».

Былины, сказки, песни, баллады, обрядовый фольклор были принесены на Север из новгородских, ростово-суздальских, московских земель. Важнейшим источником зарождавшейся на Севере литературы было устное поэтическое творчество всего русского народа, она имеет очень прочные исторические и культурные корни.

Федор Абрамов писал: «Народно-поэтическое творчество Севера всегда жило в дружбе с книжной культурой. Крестьяне Севера: сплошь и рядом были владельцами личных библиотек, и не случайно, что факел учености на Руси зажег крестьянский сын из-под Холмогор Михайло Ломоносов.

Современная литература Архангельского Севера помнит и осознает свое родство с многовековой традицией отечественной словесности, развиваясь не в узко региональных рамках, а в тесной взаимосвязи с исконной русской литературой как прошлого, так и современности.

«Окраины не оспаривают духовного главенства столицы. Но они не довольствуются простым усвоением или простым подражанием ее литературной продукции. Их автономия не сводится к местному колориту и местной экзотике. Сибирь и Дон сознают особенность обеих исторических судеб и уклада жизни» [6, с. 25-30].

Литература Севера – явление не изолированное, и границы его определить довольно трудно. В самом деле, можно ли ограничить творчество Бориса Шергина, Федора Абрамова, Николая Рубцова, Ольги Фокиной, Владимира Личутина какими-либо региональными рамками? Их произведения – в числе лучших достижений отечественной литературы и принадлежат всей России. Однако то, что они родились на архангельской земле, на берегах Северной Двины, Пинеги, Мезени – не просто факт биографии. Родная земля возрастала их таланта и стала главной темой творчества. О значении родины в становлении личности и развитии дарования писателя Борис Шергин сказал так: «Глубоко, ценное слово о родимой стороне может сказать только тот человек, для которого его родина не есть «край», а центр. Я исхожу из родимого дома в городе Архангельске. И снова, и снова возвращаюсь туда. Домой. Там, когда не стало отца и матери, живой речью заговорила со мною вся обстановка поморского дома, поморского письма иконы, модели кораблей, деревянные солонки в виде птиц, даже «коренные» ложки, изящно украшенная «Иисусовой молитвой» посуда солонецкой работы».

Каждый регион имеет свою историю. Регионы различны по составу литератур, по эстетическому наследию и ориентации. Различны этапы их формирования. По-разному к ним приходит и признание.

Реальная историческая действительность эпохи «воздействует не только на темы, мотивы, образы, но и на всю эстетическую систему литературы». Так рождается его своеобразие, отличия. А эти отличия «позволяют вывить индивидуальность» культуры. Ведь многое, «что кажется присущим литературе как таковой, на самом деле имеет свое начало и конец в литературном развитии» [7, с. 203].

Без преувеличения можно сказать, что в шестидесятые – семидесятые годы в прозе создалась новая стилевая ситуация, которая имела конкретно-исторические и эстетические мотивы и причины. Восстановление в правах «чужого» слова отражало возросшее доверие советской литературы к суверенности человека, внимание к неповторимости его индивидуального бытия, к здравому смыслу народа. Искушенный читатель не мог не заметить стиливой переключки многих произведений тех лет с произведениями двадцатых годов, написанными в стиле сказа (М. Зощенко, ранний Л. Леонов, ранний К. Федин, И. Бабель и другие). В то же время в прозе шестидесятых – семидесятых годов ясно обнаружилось действие того закона реалистического развития современного искусства, который был сформулирован Д.С. Лихачевым: «Границы между литературой и действительностью все время «размываются». Искусство все определеннее стремится создавать иллюзию действительности – зримо и слышимую картину изображаемого» [8, с. 52].

В шестидесятые – семидесятые годы именно этот процесс определял основные стилевые искания советской прозы. Писателям важно было утвердить народную точку зрения на события действительности, подчеркнуть достоверность изображаемого.

Как отмечал еще в восьмидесятых годах Владимир Распутин: «Личутин в теперешней нашей литературе один из самых лучших знатоков, ценителей и, главное, не чем иным, а работой своей, защитников русского народного языка».

«Слово неправильно сказанное, неправильно и существует. Оно особую силу имеет. Так говорили наши предки. Они считали, что слово не попускает, но, обладая особой энергией, заселяется в эфире, существует в особом, может быть и райском мире», – отмечал Личутин.

Личутин как крестьянин, который расписывает печь в избе, украшает орнамент рубахи и рукавицы, вырезает избыные полотенца. Он радуется читателя «красно украшенным» русским словом. Понятно, что личутинская проза вызывает раздражение у любителей литературы, легко переводимой на любой язык.

«Если у писателя нет никакого слога, он может писать самым превосходным языком, и все-таки неопределенность и – ее необходимом следствии – многословие будут придавать его сочинениям характер болтовни... Если у писателя есть слог, его эпитет резко определителей, каждое слово стоит на своем месте, и в немногих словах схватывается мысль, по объему требующая многих слов» [9, с. 38].

Русский народ ничего не мог сказать в простоте, и отсюда сила, красота, волшебство его речи. Слово – душа нации, гибкость языка, его многообразность, его ласковость, его многомерность и видимая податливость, его игривость при внутренней скрытности, его отчаянность и прицельная зоркость, его пронзительная певучесть, звуком своим соединяющая с небесам, – все это и есть содержание души русского народа.

Известно, что сокровища русской словесности хранит наш недоступный разорам русский Север. Писать о поморах можно, только постигнув их язык изнутри. Ощущения его героями своей земли-Отчизны смыкаются у них с ощущением своего народа, своей истории, с ощущением своего языка.

Многообразны способы речевого выражения или воплощения характера в романах Личутина. Речевая индивидуализация образа-характера осуществлена с предпочтением лексического, ритмико-интонационного, синтаксического, образного строя народной речи, выражающих мышление человека XVII века.

«Я ей однажды говорю: не прыгай, а то оленки вередить, больно будет, хромоножкой станешь... А она мне вдруг: «Дедо, это как будет, по-немецки, да?» – «Нет, – говорю, – не по-немецки, а истинно по-русски. Вереда – это болячка, ушиб, вред» [10].

Чувствуя красоту унаследованного им в родном северном крае народного слова, Личутин не придерживается некой литературной нормы, не равняется на «нормы современного культурного языка», его слово свободно, не дает себя укорить и стреножить. Народный склад речи не разрушается даже тогда, когда личность автора, обнаруживая себя, переходит за границы возможностей словесного самовыражения героев, находится в близости мироощущения автора и героев, в том, что понимают, может быть, мир они и по-разному, но чувствуют его одинаково.

Владимир Личутин владеет словом не хуже лучших стилистов, но нет у него той отстраненности, того холодного блеска, которым гордились они. Проза Личутина и музыкальнее, и человечнее. У него нет деления на черное и белое, все его герои многогранны. Скорее не они творят то или иное зло, а зло ведает их поступками.

Стиль Личутина легко узнаваем, ощутимо плотен, ему присуща песенная протяженность. Его проза музыкальна, узнаваема русским духом, живой интонацией, мелодичностью, подслушанными у народа с сердцем сказанные выражения [11]. Простонародный язык прежде всего поэтичен: меткие словечки-клейма, ядерные пословицы и прибаутки, поразительные по смелости метафоры – все это так и слетает у простого люда с губ и льется легко, весело, словно песня.

Ведь диалектизмы, по мнению Личутина, – это не манера, не произношение, не северно-русское оканье или рязанское яканье – но образная, метафорическая, характерная окраска речи, ее мускулы, отчего природа, окружающая нас, обретает свое неповторимое лицо. Эти образы не создавались по наитию ради красного слова, но пестовались столетиями: они со всею полнотою выказали бесконечное стремление народа к красоте [12].

«Не баба (Русь), а девка на выданье... Да нет, княгиня венчается с солнушком»; «Ах ты, волчья сыть, травяной мешок, истрясла мужику черева, привезут до места костер пестерь»; «слетит бошка, как репка»; «торчишь, как баба на ухвате», «сидел растяписто, как квашня на лавке, и голову-то клонил, будто в молитве пред тяблом, и руки точно кузнечные клещи»; «женская грудь тоской обжата, как баклага железными обручами».

А сколько пословиц, поговорок воссоздано автором в речи героев: «Аркан, не таракан, хошь и зубов нет, а шею ест», «села курица на тухлые яйца», «слову – вера, хлебу – мера, деньгам – счет», «не погнушайся земною ласкою, встретишь и небесную»,

«две головы дак и в поле дымятся, одна и в печи потухнет», «сладок кус, да не под твой ус».

Историки-знатоки мелоса утверждают, что какой-нибудь обычный рынок в новгородской-вологодской-архангельской земле в старину звучал как опера – люди не говорили, а пели. Рудименты этого сохранились и по сию пору. Так же певуча и проза Личутина.

Реальные события сгущены до притчи, до метафоры. Многообразны способы речевого выражения или воплощения характера в романах Личутина. Речевая индивидуализация образа-характера осуществлена с предпочтением лексического, ритмико-интонационного, синтаксического, образного строя народной речи, выражающих мышление человека XVII века. В произведении язык мотивирован также тем, что он связан с конкретным его носителем, передает своеобразие характера личности человека, выражающееся в своеобразии речи.

Глаз писателя по-охотничьи зорок. Описания северной природы или родной матушки-Москвы в «Расколе» такой яркой гаммы и силы пластики, что просятся в хрестоматию. Ими, как правило, начинаются главы – в силу традиции и канона.

Личутин прекрасно сознает, каким драгоценным даром он обладает. Чего же писателю искать еще? Поиск занимательных сюжетов, интригующих сцен модного направления погубило бы его талант, зарыло бы его в землю. По здоровой своей натуре Личутин идти таким путем не мог. Он по-поморски вяжет и вяжет плотной узорной нитью свой «невод» – для русской души, любящей красоту и приветность, пытливые сказываешь о себе.

Писатель – мастер-словостав. Слово Владимир Личутин ставит в определенный ряд и оно говорит совокупно, не внове выходит, а от силы своей внутрь тянет в немеряную глубину. Он любит приласкать слово, повернуть его и на один бочок, и на другой, чтобы засветилось оно разными гранями, заставит молвить и так и этак. Не «поле», а «польдо», не «бор», а «борок», даже не «сиверко», а «сиверик». Если кому-то и по плечу сегодня этот труд – художественно изъяснить неизъяснимое в русской душе, заповедным русским языком сделать отчетливый отпечаток вечного над перетекающим настоящим – так это только ему, Владимиру Личутину [13].

В своем натуралистически-жизнеподобном бытописательстве, проявляющемся и в сочном, «необработанном», изобилующем диалектизмами («кушная зимовейка») языке повествования, идущем в русле «деревенской» прозы (Ф. Абрамов, В. Белов и др.), Личутин стремится, однако, к масштабным обобщениям, к созданию целостной, динамичной и полемически осмысливаемой картины жизни поморского Севера в контексте истории России.

Владимир Личутин скорее художник воображения, вымысла, влияние прототипов при создании образа минимальное. Нет здесь крупинской очерковости, маканинской выверенности временем. Даже великолепные личутинские очерки – портреты Анатолия Кима, Виталия Маслова, Дмитрия Балашова – больше говорят о самом авторе, чем о портретируемых. Он по-художнически субъективен, но и по-художнически емко, образы обобщаются до символов души.

У Личутина надо искать не правды знания, а правды чувства. Вообще книжная мудрость не очень-то дается автору «Раскола», иначе он не предпочел бы историческую науку бредням о славянороссах в Париже.

Главное богатство настоящего писателя – язык. Язык Личутина сказочный, вкусный, совершенно оригинальный. У Личутина нет в русской литературе ни последователей, ни учеников. Любые подобные эксперименты рядом с книгами Личутина выйдут искусственными, нарочитыми. Даже очень хорошая имитация всегда проигрывает подлиннику.

Каждый продуктивный стиль – явление историческое, он вызван к жизни определенными художественными потребностями общества, и принцип историзма в оценке стиля такое же непереносимое условие, как и при анализе содержательных мотивов искусства.

Стилевая природа художественного произведения и сейчас, когда сложилось такое интернационалистское единство, не может быть понята вне национального контекста. Каждое подлинное художественное произведение, как бы ни была интернационалистской по духу его идейно-художественная концепция, является творческим выражением национального художественного мышления, в котором своеобразно обнаруживает себя «национальная субстанция духовного сознания», то, что Белинский называл проще и конкретнее – «манерой видеть вещи», а Гоголь – единством творческих сил поэта с «самым духом народа», когда поэт глядит на мир «глазами своей национальной стихии, глазами всего народа, когда чувствует и говорит так, что

соотечественникам его кажется, будто бы это чувствуют и говорят они сами». Национальное художественное мышление определяет и поэтический язык каждой литературы, но всяком случае, его основной эстетический фонд, а тем самым и националь-

ное своеобразие ее форм. Стилиевые течения складываются и развиваются и как национальные, и как межнациональные, демонстрируя тем самым диалектику национального и интернационального в художественной культуре.

Библиографический список

1. Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Стил. Произведение. Литературное развитие. – М., 1965.
2. Сидоров, Е.Ю. О стилевом многообразии современной советской прозы. – М., 1977.
3. Большакова, А. Феноменология литературного письма // Литературная газета. 2003. – № 3-4 .
4. Архипов, Ю. «Раскол» Владимира Личутина и осколки истории // Москва. – 2000. – № 3.
5. Бондаренко, Вл. Кудесник русского слова // День Литературы. – 2010. – № 163.
6. Сибирский литературно-краеведческий сборник. – 1928. – № 1.
7. Бикмухаметов, Р.Г. Орбиты взаимодействия. – М., 1983.
8. Лихачев, Д.С. Прогрессивные линии развития в истории русской литературы // О прогрессе в литературе. – М., 1977.
9. Белинский, В.Г. Собр.соч.: в 9 т. – М., 1981. – Т. 7.
10. Личутин, В.В. Последний колдун: повести. – М., 1980.
11. Стрелкова, И. Предел // Наш современник. – 1990. – № 6.
12. Личутин, В.В. Дивись-гора: очерки, размышления, портреты. – М., 1986.
13. Распутин, В. Словоств // Восточно-Сибирская правда. – 2000. – № 65-66.

Bibliography

1. Teoriya literaturih. Osnovnihe problemih v istoricheskom osvethenii. Stilj. Proizvedenie. Literaturnoe razvitie. – M., 1965.
2. Sidorov, E.Yu. O stilevom mnogoobrazii sovremennoy sovetskoy prozih. – M., 1977.
3. Boljshakova, A. Fenomenologiya literaturnogo pisjma // Literaturnaya gazeta. 2003. – № 3-4 .
4. Arkhipov, Yu. «Raskol» Vladimira Lichutina i oskolki istorii // Moskva. – 2000. – № 3.
5. Bondarenko, Vl. Kudesnik russkogo slova // Denj Literaturih. – 2010. – № 163.
6. Sibirskiy literaturno-kraevedcheskiy sbornik. – 1928. – № 1.
7. Bikmukhametov, R.G. Orbitih vzaimodeystviya. – M, 1983.
8. Likhachev, D.S. Progressivnihe linii razvitiya v istorii russkoy literaturih // O progresse v literature. – M., 1977.
9. Belinskiy, V.G. Sobr.soch.: v 9 t. – M., 1981. – Т. 7.
10. Lichutin, V.V. Posledniy koldun: povesti. – M., 1980.
11. Strelkova, I. Predel // Nash sovremennik. – 1990. – № 6.
12. Lichutin, V.V. Divisj-gora: ocherki, razmishleniya, portretih. – M., 1986.
13. Rasputin, V. Slovostav // Vostochno-Sibirskaya pravda. – 2000. – № 65-66.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 376

Pyashkyr Y.S. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS WITH THE BROKEN HEARING AND WAYS OF ITS CORRECTION. The article deals with the results in experimental research of the teenagers' with disturbances of hearing and their professional personal identity in comparison with teens of their own age with normal development. The basic means of professional work are outlined in the article.

Key words: professional self-determination, hearing-impaired people, professional orientation, the optimization of professional selfdetermination.

Ю.С. Пяшкур, аспирант ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: dolgix_y-1485@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ И ПУТИ ЕГО КОРРЕКЦИИ

В статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей профессионального самоопределения подростков с нарушением слуха в сравнении со сверстниками с нормальным уровнем развития. Намечены пути профориентационной работы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, лица с нарушенным слухом, профессиональная ориентация, оптимизация профессионального самоопределения.

Современная ситуация развития общества и многочисленные исследования в области педагогики и образования убедительно свидетельствуют о том, что сегодня необходимо предоставление человеку такого образования, который позволит впоследствии, в связи с непредвиденно изменяющимися обстоятельствами социума, быстро и мобильно избрать стратегию жизненной карьеры, самостоятельно и осознанно определив наиболее актуальные приоритеты. Реалии требуют, чтобы каждый обучающийся стал действительно участником практико-ориентированного познания, создателем и носителем профессионализма, его реализации в своей жизнедеятельности. С процессом образования тесно связана проблема самоопределения подростков.

Профессиональное самоопределение личности, процесс более длительный, чем профессиональное обучение, а также более индивидуализированный, субъектно-личный.

Анализ научных публикаций позволяет сделать вывод, что в последние годы разработка теоретических и практических проблем профессионального самоопределения и профориентации значительно активизировалась. Созданы системы профориен-

тации, вооружающей школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности; разработка диагностических методик изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии (В.Д. Шадриков, Н.П. Воронин, Ю.М. Забродин и др.); научное обоснование теоретических и методических основ профессионального консультирования молодежи, создание банка профессио-карт (Е.А. Климов); разработка системного подхода к профориентации школьников (В.Ф. Сахаров, Н.К. Степаненков).

Профессиональная подготовка детей с нарушениями слуха – это область образования, базирующаяся на общих принципах педагогической науки и, вместе с тем, требующая специальных исследований. Вопросам профессионального самоопределения, обучения и профориентации незлышащих посвящены работы В.А. Борисовой; Н.И. Букуна; В.М. Вельгуса; В.А. Влодавец; А.П. Гозовой; Д.Ю. Алексеевских и др., в то время как проблемы особенностей профессионального самоопределения глухих и слабослышащих малоизучены [1].

Целевой доминантной нашего исследования является теоретическое обоснование профессионального самоопределения подростков с нарушением слуха и экспериментальное изучение сформированности профессиональных интересов у неслышащих подростков.

Термин «самоопределение» рассматривается в научной литературе в различных аспектах. Первая часть слова («само...») указывает на обращенность к самому себе, в самого себя или направленность на самого себя; вторая часть («определение», от слова «определить») – с точностью выяснить, установить; раскрыть содержание [2]. Таким образом, в самом слове «самоопределение» заложено действие, направленное на поиск. Предметом данного поиска выступает собственная позиция. Объектом, в широком смысле, можно считать всю жизнь с ее различными обстоятельствами, включая самого человека.

Самоопределение не существует само по себе: самоопределяется человек, субъект, обладающий собственным внутренним миром, функционирующим благодаря индивидуальному сочетанию природной основы, системы психологических процессов, условий микро- и макросоциума (специфика институтов социализации, взаимодействий и взаимоотношений, складывающихся в них, особенностей общественных отношений), личностной активности и опыту жизнедеятельности. Невозможность существовать в отрыве от своего носителя задает основную характеристику самоопределения – принадлежность субъекту, обосновывающую необходимость его рассмотрения в аспекте целостной, многогранной проблемы – человек. Таким образом, главными характеристиками самоопределения являются: принадлежность субъекту, процессуальность, сознательность, самостоятельность.

Согласно точке зрения С.Л. Рубинштейна, в качестве сознательно вырабатываемого отношения к миру самоопределение представляет собой путь саморазвития личности. Это положение автор поясняет на примере двух способов существования человека. Один из них – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, которая характеризуется отсутствием отношения к жизни в целом. Второй же способ связан с философским осмыслением жизни, с выработкой общего к ней отношения. Ученый связывает его с появлением рефлексии, придающей каждому поступку характер философского суждения [3]. В этом для человека как существа сознательного и заключается самоопределение. В трудах отечественных ученых феномен профессионального самоопределения представлен в двух аспектах:

1. Профессиональное самоопределение, как часть профессионального развития субъекта труда, являющегося важнейшим его проявлением и представляющего собой самостоятельное, осознанное построение своего профессионального развития, которое проявляется в многогранных актах выбора и принятия решения, имеющих различное содержание на разных этапах профессионального становления (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина).

2. Профессиональное самоопределение рассматривается как идентичность человека с профессиональной ролью, при этом оно является одним из этапов онтогенетического развития человека и становления его личной идентичности (А.В. Мудрик, В.Ф. Сафин, Л.Б. Шнейдер).

Профессиональная подготовка в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушениями слуха и в массовой общеобразовательной школе имеют существенные отличия. Во-первых, глухие и слабослышащие приступают к курсу профессиональной подготовки позднее, чем слышащие, и нахождение этого курса им требуется больше времени. Во-вторых, специфика профессионального обучения неслышащих обусловлена недостаточным уровнем развития речи. В-третьих, значительно ограничен круг специальностей, по которым могут учиться лица с нарушениями слуха, поэтому специальная школа зачастую является заключительным звеном образования рассматриваемой категории учащихся.

В-четвертых, учащиеся с нарушенным слухом в целом слабо ознакомлены о разнообразии видов труда и профессии, недостаточно осведомлены о содержании, характере, условиях труда, что приводит к однообразию в выборе профессии, недостаточной устойчивости интересов.

Ведущим фактором, обуславливающим уровень самоопределения глухих и слабослышащих, является развитость и надежность системы специального образования. В связи с этим первоочередной задачей школы является ознакомление глухих и слабослышащих учащихся со значительно большим количеством профессий, особенно с теми, которые им вполне доступны.

В настоящей публикации приводятся результаты исследования сформированности профессиональных интересов глухих и слабослышащих детей. Исследование проводилось на базе СКОУ №11 для глухих детей (г. Шадринск) и СКОУ № 33 для слабослышащих детей (г. Тюмень). В исследовании участвовало 37 учащихся с нарушением слуха (14 глухих, 23 слабослышащих) средних и старших классов, а так же 41 ученик с нормальным уровнем развития в возрасте от 12–19 лет.

На этапе констатирующего эксперимента мы использовали следующие диагностические методики:

- методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова);
- методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская);
- методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) (Е.А. Климов).

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что все дети с нарушенным слухом имеют разную степень несформированности профессиональных интересов.

Методика «Мотивы выбора профессии» показала, что у 56,3 % детей с нарушением слуха повлияли на выбор профессии внутренние мотивы (общественная и личная значимость, влияние средств массовой коммуникации – 17,1%). Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. У 43,7% в большей степени на выбор профессии повлияли внешние мотивы (заработок, стремление к престижу, влияние родителей и друзей). У детей с нормальным уровнем развития (НУР) знакомые явились решающим фактором лишь в 7,3 % случаев, главным образом дети называли профессии своих родственников или хороших знакомых. В 17,1 % случаев дети массовых школ выделили в своих ответах влияние средств массовой коммуникации. Следует отметить, что только 13,5% выдели в своих ответах влияние СМИ, хотя при анализе ответов, мы отметили, что глухие влияние СМИ не отметили вообще, данное процентное отношение – это ответы слабослышащих. Эту особенность можно объяснить сенсорной недостаточностью. В норме 22,1% и 13,5% детей с нарушенным слухом считают, что сделали профессиональный выбор абсолютно самостоятельно. Полученные данные занесены в таблицу 1.

Анализируя данные методики «Профессиональная готовность», было выявлено, что 40,5% неслышащих учащихся не любят планировать свою жизнь и принимать самостоятельные решения (в большей степени глухие). 40,5% неслышащих детей интересуются различными сферами деятельности, узнают новое о профессиях, учащиеся предпочитают обдуманное принятие решения, любят планировать свою жизнь и принимать важные решения. В 19% случаев ученики с нарушением слуха эмоциональны, принятие решения зависит от настроения, боятся ответственности и не любят планировать свою жизнь. Важно отметить, что профессиональные интересы учащихся с нарушением слуха малодифференцированы. Существенная часть из них не могла назвать конкретно интересующую их профессию или специальность, а указывала сферу интересующей трудовой деятельности. Среди учащихся с нарушенным слухом 64,9 % ориентированы на продолжение образования, из них 40,5 % стремятся получить среднее специальное образование, остальные – высшее. Из этих учащихся опыта работы в выбранной ими сфере профессионального труда нет ни у кого.

Таблица 1

Сводные данные по методике «Мотивы профессионального выбора» (Р.В. Овчарова)

мотив выбора	значимость (обществ. личност.)	сам	СМИ	родители, знакомые	заработок	престиж
дети с нарушен. слухом	5,4%	13,5%	13,5%	32,4%	10,8%	24,4%
НУР	17,1%	22,1%	17,1%	7,3%	22,1%	14,3%

Сводные данные по методике ДДО (Е.А. Климов)

Сфера деят-ти	Ч-П	Ч-З	Ч-Т	Ч-Ч	Ч-Хо
Дети с нарушением слуха	26,8%	5%	26,8%	41,4%	–
НУР	7,5%	26,8%	24,3%	24,3%	17,1%

Среди учащихся с нормальным уровнем развития 70,3% ориентированы на продолжение образования, из них 17,1% стремятся получить среднее специальное образование, остальные – высшее. Подростки подходят адекватно к оценке своих способностей (готовятся к сдаче вступительных экзаменов, занимаются с репетиторами).

Для исследования профессиональных интересов наших испытуемых мы использовали дифференциальный диагностический опросник Е.А. Климова (ДДО), который традиционно применяется для определения сферы профессиональных интересов.

Согласно полученным данным, можно сделать вывод, что 41,4% учащихся с нарушением слуха склонны к типу профессии «человек – человек». При этом дети не всегда адекватно оценивают свои физические возможности, уровень развития речи и произношения в частности. В 26,8% случаев учащихся с нарушением слуха привлекают профессии «человек – природа» и 26,8% учащихся склонны к типу профессии «человек – техника», труд в которых направлен на технические объекты (машины, механизмы, материалы, виды энергии). В 5% случаев подростки с нарушением слуха склонны к типу профессии «человек – знак» труд, который направлен на обработку информации (сведения). Никто из учащихся не поставил для себя на первое место тип профессии «человек – художественный образ. Важно отметить, что профессиональные интересы глухих малодифференцированы. Многие называли одновременно и профессию, специальность, сферу деятельности. Однако подростки не могли назвать конкретно интересующую их профессию, ответы были похожи на простое перечисление профессий, которые подросткам знакомы из повседневной жизни.

В отличие от неслышащих сверстников, подростки без сенсорного недостатка проявляют примерно равный интерес к профессии типа «человек – знак», «человек – техника», «человек – человек». Из устной беседы выяснилось, что нормально развивающиеся сверстники интересуются такими сферами труда, как «общение с людьми», «коммерция», «сфера услуг». В 17,1% случаев подростки с НУР склонны к типу профессии «человек – художественный образ». Дети отмечали у себя творческие способности, которые активно развивают на секциях, кружках, и подростки хотели бы связать с этими увлечениями свою дальнейшую профессию. Полученные данные по методике мы занесли в таблицу 2.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что к своему профессиональному будущему подростки с нарушенным слухом предъявляют достаточно высокие требования. Их профессиональные интересы развиваются параллельно профессиональных интересов слышащих сверстников, хотя отличаются качественными новообразованиями. Подростки крайне не объективны в своих выборах, с точки зрения слухового дефекта, обладают менее выраженной степенью осознанности выбора.

Полученные нами данные говорят о необходимости проведения коррекционной работы. Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие профессиональных интересов у подростков с нарушенным слухом.

Библиографический список

1. Алексеевских, Д.Ю. Профессиональная ориентация старшекласников с нарушением слуха в условиях клубной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь [Э/р]. – Р/д: <http://www.ozhegov.ru/slovo/46585.html>
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
4. Коротовских, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков с нарушенным слухом // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4.

Bibliography

1. Alekseevskikh, D.Yu. Professionalnaya orientaciya starsheklassnikov s narusheniem slukha v usloviyakh klubnoy rabotih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2004.
2. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://www.ozhegov.ru/slovo/46585.html>
3. Rubinshteyjn, S.L. Problemih obthej psikhologii. – М., 1976.
4. Korotovskikh, E.V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professionaljnogo samoopredeleniya podrostkov s narushennim slukhom // Mir nauki, kuljurih, obrazovaniya. – 2011. – № 4.

Задачи программы:

- развитие профессиональных интересов детей с нарушенным слухом;
- формирование профессионального самоопределения подростков с нарушенным слухом;
- повышение профессиональной грамотности у подростков с нарушенным слухом.

Этапы программы:

I. Ориентировочный этап (5 занятий).

Задачи:

- установление эмоционально-позитивного контакта с детьми;

– знакомство с участниками занятий;

– развитие интереса к занятиям.

II. Конструктивно-формирующий этап (20 занятий).

Задачи:

- развитие профессиональных интересов учащихся с нарушениями слуха;

– повышение осведомленности учащихся о мире профессии;

– формирование самостоятельности при выборе профессии;

Этап обобщающее-закрепляющий (5 занятий).

Задачи:

- обобщение и закрепление сформированных на предыдущих этапах знаний;

– формирование и закрепление доверительных отношений между участниками группы.

Ожидаемые результаты:

- повышение осведомленности учащихся о мире профессии;
- повышение профессиональной грамотности подростков с нарушениями

слуха;

– перенос полученных знаний и навыков в реальную жизнь.

Программа включает 30 занятий. Все занятия объединены общим сюжетом.

Профессиональная ориентация в обучении и воспитании школьников реализуется в ходе всего учебно-воспитательного процесса и должна помочь подросткам выбрать себе профессию с учетом, как потребности общества, региона, так и своих интересов и способностей [4].

Данная программа может быть использована специальными практическими психологами и сурдопедагогами при работе с подростками с нарушенным слухом. Разработанная и апробированная нами программа с использованием является эффективной для развития профессионального самоопределения.

Таким образом, в связи с постоянно изменяющимися условиями рынка профессии, одной из важнейших задач школы для детей с нарушенным слухом должна стать подготовка подрастающего поколения к сознательному труду. И решению этой задачи должна помочь организация системной работы в школе профориентации. Профессиональная ориентация – сложная, многогранная проблема: государственная по масштабам, экономическая по результатам, социальная по содержанию, педагогическая по методам.

УДК 371.01

Roslyakova S.V. FEATURES OF THE FORMATION OF THE PROBLEM AND THEORETICAL STUDY OF FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENT ADOLESCENT TRAINING COURSE AT THE PRESENT STAGE OF ITS DEVELOPMENT. In this paper, based on the process approach features disclosed in the formation and theoretical study of the problem under investigation at the present stage of its development is determined by the specificity of conditioning and social-economic situation in the country and the degree of elaboration of the problem.

Key words: the historiography of the problem, current stage in the development of problem, the peculiarities of the problem, especially the theoretical study of the problem, cognitive competence, the formation of cognitive competence of students in the learning process.

С.В. Рослякова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, педагогики и психологии Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: svetlana.roslyakova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ

В статье с опорой на процессный подход раскрываются особенности в становлении и теоретическом изучении исследуемой проблемы на современном этапе ее развития, определяется их обусловленность спецификой социально-экономической ситуации в стране и степенью разработанности проблемы.

Ключевые слова: историография проблемы, современный этап становления проблемы, особенности становления проблемы, особенности теоретического изучения проблемы, познавательная компетентность, формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Одними из значимых результатов научного поиска являются выводы, полученные в процессе изучения истории развития исследуемой проблемы, поскольку они позволяют создать адекватное представление об особенностях ее становления, степени теоретической и практической разработанности к моменту исследования, а главное – сделать выбор направления собственного поиска в ее решении. Признавая важность построения историографии проблемы, под которой мы, вслед за Е.В. Яковлевым, понимаем «хронологически полную и систематизированную совокупность сведений о ее развитии» [1, с. 16], в этой статье нам бы хотелось сделать акцент не столько на изложении историографических фактов, создающих представление о развитии проблемы, сколько на выделенных в ее становлении и теоретическом изучении особенностей, характерных современному этапу развития.

В целом современный этап становления проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе можно охарактеризовать как этап ее интенсивной и полноценной разработки. Однако, предваряя разговор об особенностях этого этапа, считаем правильным остановиться на изложении принципиальных выводов, которые позволили обозначить его границы и оценить значимость в общем процессе становления проблемы:

- построение историографии необходимо осуществлять на основе процессного подхода, позволяющего представить любой исторический процесс, в том числе и генезис педагогической проблемы, как поступательный и целенаправленный; методами исследования, наиболее адекватными данной задаче, являются – историко-педагогический, теоретико-методологический и контент-анализ;

- «исходной точкой» в развитии проблемы является момент внедрения в практику российского образования идей компетентностного подхода;

- в качестве «единицы процесса», относительно которой определялось наступление нового этапа в эволюции исследуемой проблемы, следует выделить ее ключевой феномен «познавательная компетентность»;

- история становления проблемы включает два этапа: подготовительный (античность – 90-е гг. XX в.) и этап полноценной разработки – современный этап (90-е гг. XX в. – до настоящего времени);

- для полноценного описания содержания каждого из этапов необходимо выделение комплекса предпосылок, характеризующих достижения в изучении проблемы на каждом из них, а именно: общественно-экономических, социально-педагогических, теоретико-методологических и опытно-практических.

На подготовительном этапе, где познавательная компетентность не является еще объектом изучения, создается серьез-

ная теоретико-методологическая база для разработки идей компетентностного подхода в отечественном школьном образовании и, в частности, для решения проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. К концу этапа складываются следующие предпосылки: а) научно-техническая революция порождает все больший поток научной информации, которую необходимо усвоить, чтобы полноценно функционировать в обществе; внимание к личности и ее готовности качественно осуществлять жизнедеятельность; б) в социальном заказе выражается потребность учить школьников самостоятельности, умению учиться; в) разработка теорий познания, деятельности и развития личности; теории учебно-познавательной деятельности и развития самостоятельности школьников в ней, а также идей компетентностного подхода в различных отраслях науки; г) реализация на практике идей формирования учебно-познавательной деятельности.

Наиболее плодотворным этапом в развитии проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе является так называемый современный этап, на котором с опорой на достижения предшествующего периода осуществляется полноценная разработка ключевого феномена проблемы – «познавательная компетентность», предлагаются способы ее формирования у обучающихся.

В процессе историко-педагогического и теоретико-методологического анализа мы отметили, что развитие проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе на современном этапе обременено рядом особенностей, которые, с нашей точки зрения, проявились, во-первых, в становлении проблемы и, во-вторых, в характере ее теоретического осмысления.

Особенность в становлении проблемы на современном этапе ее развития заключается в том, что общественно-экономическая ситуация и обусловленный ею социальный заказ системе образования требуют формирования у современного школьника познавательной компетентности как одного из важных качеств личности, что, предопределяет актуальность проблемы формирования данного вида компетентности на социально-педагогическом уровне, а также активизирует научный поиск и способствуют ее полноценной разработке на научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

Эта особенность связана с изменениями в социально-экономической ситуации в мире и России, которые начались во второй половине XX века и привели в XXI веке к формированию нового типа общества – информационного (постиндустриального), в котором на передний план социального и экономического развития выдвигаются информация и знание, все чаще выступающие в качестве источника прибыли. Новый тип экономичес-

кого развития, утверждающийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию. Поэтому способности приобретать новые знания, информацию, умения и навыки, а также ориентироваться на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками членов информационного общества, работников в постиндустриальной экономике. Следовательно, главным умением личности определяется умение адекватно реагировать на изменения в жизни.

Умение жить в быстро меняющемся мире связано со способностью к самостоятельному поиску информации, самоорганизации своей деятельности в этом поиске; готовностью продолжать обучение в течение всей жизни, чтобы успешно учиться, быть востребованным квалифицированным работником. То есть, современный человек должен быть способен и готов к самостоятельной познавательной деятельности, чтобы отвечать всем этим требованиям. Итак, особенность в становлении проблемы, обусловленная социально-экономической ситуацией, связана с актуальностью проблемы формирования познавательной компетентности у современного человека. При этом быть способным к познанию признается ценным прежде всего для личности, ее успешной жизнедеятельности, для самореализации в жизни, учебной и трудовой деятельности.

Обусловленный социально-экономическими изменениями социальный заказ на подготовку нового типа личности выразился в нормативных документах как международного (материалы ЮНЕСКО, Совета Европы и др.), так и российского уровней («Стратегия модернизации содержания общего образования», «Концепция модернизации российского образования до 2010 года», «Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 годы», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования»).

Контент-анализ нормативных документов в области образования позволил отметить, что старт для разработки теоретических и практических основ процесса формирования познавательной компетентности в школе дали два документа «Стратегия модернизации содержания общего образования» и «Концепция модернизации российского образования до 2010 года», в которых обозначается новая ориентация для школьного образования – на подготовку личности, компетентной в различных сферах деятельности (на компетентностный подход). Так, в Стратегии определяются ключевые компетентности, в числе которых в первую очередь называется компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности [2].

В документах последних лет также указано на актуальность формирования познавательной компетентности у учащихся. Например, в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечено: «Школьники должны освоить не только знания, но и умения их применять, <...> компетентности, связанные с идеей опережающего развития; все то, что понадобится школьникам в дальнейшем образовании и в будущей взрослой жизни» [3, с. 7–8].

Следовательно, одной из особенностей в становлении исследуемой проблемы на современном этапе является обусловленность ее разработки социальным заказом, который, в свою очередь, соответствует жизненным и образовательным потребностям общества и личности.

В то же время контент-анализ нормативно-правовых документов позволил нам отметить такую особенность: несмотря на то, что, начиная с 2001 года со «Стратегии модернизации содержания общего образования» определяется ориентация на компетентностный подход в образовании, указывается на необходимость формирования у школьников ключевых компетентностей, в качестве методологической основы новых школьных стандартов основного общего образования (2010 г.) становится не компетентностный, как в профессиональном образовании, а системно-деятельностный подход, которому, по мнению разработчиков Стандарта, компетентностный подход «не противостоит, а снимается им» [4, с. 21].

Учитывая, что эти подходы разного уровня методологии педагогики, в исследовании их можно использовать следующим образом: общенаучной основой исследования выбрать законодательно установленный системно-деятельностный подход, а компетентностный подход использовать как практико-ориентированную основу.

Обобщая вышесказанное отметим, что общественно-экономическая ситуация и социальный заказ свидетельствуют об актуальности формирования у современного человека компетентности в познавательной деятельности, особенно это актуаль-

но в школьные годы, когда закладываются основы учебно-познавательной деятельности, формируется мотивация и личностное отношение к процессу познания как одному из важных процессов жизнедеятельности человека.

Кроме особенностей в становлении проблемы, связанной с социально-экономической ситуацией и социальным заказом, мы отметили и другие специфические факты в ее развитии в рамках современного этапа:

1) стартовыми для изучения компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности стали исследования в области компетентностного подхода В.А. Хуторского (2003 г.), который выделяет в своей классификации ключевых компетенций учебно-познавательную [5], и И.А. Зимней (2004 г.), отметившей в числе деятельностных компетентностей компетентность в познавательной деятельности [6];

2) исследования, посвященные изучению сущности компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, стали появляться с 2003 года (Т.В. Шамардина [7]) и наиболее активно осуществлялись в 2006–2007 гг., когда идеи Стратегии и Концепции стали понятны и реализуемы в системе образования, а также с 2009 г. и по настоящее время, что связано с внедрением в образовании новых стандартов, основанных на компетентностном (для высшего образования) и системно-деятельностном (для школьного образования) подходах;

3) значительное количество работ, посвященных изучению процесса формирования познавательной компетентности – это прикладные исследования (Е.Р. Антоненко [8], С.Г. Воровщиков [9], А.И. Забалуева [10], М.Н. Комиссарова [11], С.И. Константинова [12], О.В. Харитонова [13], В.В. Шаламов [14], Т.В. Шамардина [7] и др.) и разработки учителей-практиков, завучей школ и работников других учебных заведений, лишь два исследования – С.Г. Воровщикова [9], А.М. Митяевой [15] – имеют фундаментальный характер;

4) теоретические исследования, посвященные вопросам формирования и развития познавательной компетентности, носят обособленный характер: современные авторы недостаточно часто ссылаются на своих предшественников и, как следствие, не учитывают их достижения в изучении проблемы, хотя при этом учителя-практики, делящиеся своим опытом работы в сети Интернет, более осведомлены в теоретических исследованиях последних лет и активно их используют в качестве ссылок в представленных материалах при описании результатов своей деятельности.

Итак, к особенностям становления проблемы на современном этапе ее развития мы отнесли: во-первых, обусловленность интенсивного развития проблемы и ее актуальности значимостью для информационного общества и современной экономики, нуждающихся в личности, способной активно самостоятельно познавать на протяжении всей жизни, что нужно и самой личности, чтобы успешно учиться и трудиться; во-вторых, потребности личности и общества полностью совпадают с социальным заказом на формирование в школе способности и готовности к самостоятельной познавательной деятельности; в-третьих, учитывая преимущество существующих прикладных исследований и методических разработок над исследованиями фундаментального характера, а также непродолжительность периода разработки проблемы (чуть меньше десяти лет), на современном этапе своего развития она находится в фазе накопления знания о познавательной компетентности и способах ее решения, что также подтверждается разрозненностью исследований и методических разработок.

Обратимся к особенностям теоретического изучения проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе на современном этапе ее развития. С нашей точки зрения, главная особенность в теоретическом изучении заключается в накоплении материала относительно ключевого феномена исследования и предложении способов формирования познавательной компетентности у обучающихся, разработанных еще в XX веке для формирования основ учебно-познавательной деятельности. При этом, отмечая особенности в теоретическом изучении проблемы, считаем, что их необходимо раскрыть через существующие достижения в области теоретической разработки различных аспектов проблемы и выделить слабо разработанные и неразработанные моменты.

В процессе теоретического анализа диссертационных исследований последних десяти лет [7–14] мы выявили, что в отношении ключевого понятия «познавательная компетентность», были сделаны следующие выводы:

1) определен статус познавательной компетентности: а) ключевая, поскольку ей должен обладать каждый человек;

б) деятельностная, так как соотносится с определенным видом деятельности; в) социальная – необходимая для полноценного функционирования в обществе; г) интегративная, поскольку включает мотивационно-волевую, деятельностный и ценностно-личностный компоненты;

2) существует несколько названий компетентности в познавательной деятельности, отличающихся объемом содержания – познавательная, учебно-познавательная, когнитивная, интеллектуально-познавательная, учебно-исследовательская; предпочтению отдается понятию «учебно-познавательная», при этом более емким по содержанию признаются понятия «познавательная», «когнитивная» и «интеллектуально-познавательная»;

3) представлено множество определений, которые отражают либо ее сущность – интегративное качество личности (Е.Р. Антоненко [8], О.В. Харитоновна [13], Т.В. Шамардина [7]), характеристика личности (М.Н. Комиссарова [11]), уровень учебно-познавательной деятельности (Т.В. Шамардина) [7] личностно-осмысленный опыт учебной деятельности (С.Г. Воровщиков) [9], готовность осуществлять учебно-познавательную деятельность (С.И. Константинова) [11], способность личности к познавательной деятельности (А.И. Забалуева) [10], умение, способность и готовность к осуществлению познавательной деятельности (В.В. Шамаев) [14]; либо структуру – личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты (Т.В. Шамардина) [7]; потребностно-мотивационный, содержательно-операциональный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты (Е.Р. Антоненко) [8]; совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности (А.В. Хурской) [5];

4) разработана модель содержания компетентности: С.Г. Воровщиков представил ее в виде трехъярусной пирамиды, венцом которой является ценностно-ориентирующий уровень: убеждения, эмоционально-ценностные установки, знание высших образцов познавательной деятельности; «плотью» – теоретико-информационный уровень: знание о законах, теориях, способах и приемах познания, учения; основанием – технико-технологический уровень: общеучебные умения, готовность применить различные техники и технологии познания в стандартных и нестандартных ситуациях [9]; Т.В. Шамардина в ее содержании выделила когнитивный, операционально-деятельностный, ценностно-смысловой компоненты [7];

5) в качестве базовой составляющей исследователями чаще всего выделяются общеучебные умения и навыки, которые представляют ее деятельностный (операциональный) компонент (С.Г. Воровщиков [9] и др.), или фундаментальная грамотность как уровень образованности человека (Т.В. Шамардина [7] и др.).

Несмотря на названные выше достижения в изучении ключевого феномена, мы отметили и слабо разработанные моменты:

- не отражена интегративная сущность данной компетентности в системе критериев и показателей, по которым необходимо оценивать степень ее сформированности,
- не обозначен перечень компетенций ее составляющих;
- не определено место познавательной компетентности среди других видов компетентностей, формируемых у учащихся в общеобразовательном учреждении, и их соотношение.

Следует отметить, что больший интерес для нас представляли теоретические изыскания исследователей в области изучения процессуального аспекта проблемы – реализации процесса формирования познавательной компетентности. Анализ работ [7-12 и др.] показал, что данный аспект раскрыт недостаточно. В основном исследователи акцентируют внимание на критериях и показателях, при помощи которых можно оценить степень сформированности познавательной компетентности. Выделенные критерии (мотивационно-когнитивный, деятельностный, рефлексивный), показатели (знания в области организации самостоятельной познавательной деятельности, общеучебные умения по ее организации, степень самостоятельности и др.) и уровни (оптимальный, допустимый, критический и т.п.), безусловно, позволяют оценить эффективность процессов развития и формирования данного вида компетентности, но не раскрывают последовательность процесса ее формирования у школьников.

В представленных работах [7; 12] мы встретили попытки смоделировать процесс формирования познавательной компетентности у учащихся, но отметили, что в основном раскрывается содержание деятельности школьников, целью которой обозначается переход от репродуктивных действий к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Однако соответствующая ей деятельность учителя не моделируется, не раскрываются моменты согласования действий педагога и обучающегося. В результате мы заключили, что технологические аспекты исследуемой проблемы представлены в науке слабо.

Кроме того, не считая исследований методической направленности Е.В. Вязовой (математика) и Т.В. Осенчуговой (физика), в работах современного этапа становления проблемы не раскрыты особенности осуществления процесса формирования познавательной компетентности у подростков, на основной ступени школьного образования. Нами отмечено, что большинство исследований ориентировано на старший школьный возраст (Е.Р. Антоненко [8], С.Г. Воровщиков [9], М.Н. Комиссарова [11], С.И. Константинова [12], О.В. Харитоновна [13], Т.В. Шамардина [7]), а также студентов и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования (А.И. Забалуева [10], А.М. Митяева [15], В.В. Шаламов [14]).

В диссертационных исследованиях представлено множество способов формирования познавательной компетентности у обучающихся. Исследователи связывают успешность решения проблемы с:

а) соблюдением организационно-педагогических требований к процессу формирования познавательной компетентности у учащихся в учебном процессе: целостное включение учащегося в деятельность, открытость и свобода выбора школьником своих действий, установка на творческое саморазвитие и самореализацию, формирование рефлексивной позиции к себе как субъекту деятельности;

б) «выращиванием» мотивации школьников на познание, конструирование когнитивной образовательной среды, включением учащихся в самостоятельную познавательную деятельность (Т.В. Шамардина [7]); обязательным участием в этом процессе большинства педагогов школы; необходимостью координации деятельности учителей, работающих в одном классе (особенно в старших классах) и преемственностью на различных ступенях образования (С.Г. Воровщиков [9]);

в) созданием специальных условий для успешного осуществления процесса формирования познавательной компетентности учащихся: реализация проектного обучения, создание педагогических ситуаций, иницирующих самостоятельную школьником в определении цели, планировании и осознании своих действий; использование проблемных, продуктивных методов и методов самоконтроля; активизация учебного процесса посредством применения интерактивных форм обучения (ролевые и дидактические игры) (Е.Р. Антоненко [8], С.Г. Воровщиков [9], А.И. Забалуева [10], М.Н. Комиссарова [11], В.В. Шаламов [14], Т.В. Шамардина [7]).

Представленные выше результаты теоретического изучения различных аспектов проблемы свидетельствуют о степени ее разработанности и в то же время указывают на слабо разработанные моменты, а именно: а) не до конца выявлена и описана интегративная природа познавательной компетентности, что связано с разработкой в основном ее деятельностного компонента; б) не представлены технологии, реализация которых отвечала бы интегративной природе компетентности; в) не разработаны технологии формирования познавательной компетентности на основной ступени школьного образования; г) не представлен процесс формирования познавательной компетентности с позиции системно-деятельностного подхода; д) слабо учитываются личностные (воспитание ценности познания, образования, учения; нравственных и волевых качеств – целеустремленности, ответственности, трудолюбия в познании) и оценочные (обучение школьников адекватному пониманию своих достижений, умению их оценивать и сравнивать со своими прежними достижениями) аспекты познавательной компетентности; е) отсутствует стройная концепция формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе школы.

Таким образом, *особенность в теоретическом изучении проблемы* на современном этапе ее развития заключается в активном изучении исследователей сущности и структуры познавательной компетентности, предложению путей и способов решения проблемы, однако, с нашей точки зрения, решение проблемы тормозится по причине слабого учета интегративной природы познавательной компетентности и отсутствия соответствующих этой природе педагогических технологий ее формирования, а также из-за отсутствия целостной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, учитывающей процессуальные и технологические аспекты становления данного вида компетентности.

В заключение отметим, что выявление особенностей в становлении и теоретическом изучении исследуемой проблемы помогло нам оценить степень ее актуальности, теоретической разработанности, а также выявить слабо учтенные аспекты проблемы и сориентироваться в направлении собственного поиска в ее решении.

Библиографический список

1. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2010.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 3.
4. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
7. Шамардина, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
8. Антоненко, Е.Р. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактора развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010.
9. Воронцов, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
10. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2010.
11. Комиссарова, М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
12. Константинова, С.И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006.
13. Харитонов, О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006.
14. Шаламов, В.В. Развитие познавательной компетентности учащихся профессиональных образовательных заведений деонтического типа в процессе самостоятельной работы по истории: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007.
15. Митяева, А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2007.

Bibliography

1. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk, 2010.
2. Strategiya modernizatsii sodержaniya obshchego obrazovaniya. Materialih dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshchego obrazovaniya. – M., 2001.
3. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2010. – № 3.
4. Asmolv, A.G. Sistemno-deyatelnostniy podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. – 2009. – № 4.
5. Khutorskoj, A.V. Klyuchevihe kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmatih obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2.
6. Zimnyaya, I.A. Klyuchevihe kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – M., 2004.
7. Shamardina, T.V. Formirovanie uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti starsheklassnika v obrazovatel'nom processe gimnazii: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2003.
8. Antonenko, E.R. Formirovanie intellektual'no-poznavatel'noj kompetentnosti kak faktora razvitiya kul'turih samostoyatel'noj uchebnoj deyatelnosti obuchayutikhsya: dis. ... kand. ped. nauk. – Vladikavkaz, 2010.
9. Vorovthikov, S.G. Vnutrishkol'noe upravlenie razvitiem uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti starsheklassnikov: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2007.
10. Zabalueva, A.I. Formirovanie uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti studentov vuza: dis. ... kand. ped. nauk. – Taganrog, 2010.
11. Komissarova, M.N. Razvitie poznavatel'noj kompetentnosti starsheklassnikov v uchebno-m processe: dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2006.
12. Konstantinova, S.I. Formirovanie uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti u uchathikhsya starshey profil'noj shkoli: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2006.
13. Kharitonova, O.V. Razvitie uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti starsheklassnikov na urokakh geometrii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2006.
14. Shalamov, V.V. Razvitie poznavatel'noj kompetentnosti uchathikhsya professional'nikh obrazovatel'nikh zavedenij deonticheskogo tipa v processe samostoyatel'noj raboti po istorii: dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2007.
15. Mityaeva, A.M. Kompetentnostnaya model' mnogourovnevnogo vihsshego obrazovaniya (na materiale formirovaniya uchebno-issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavrov i magistrv): dis. ... d-ra ped. nauk. – Volgograd, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК: 37.026.7

Wakjira Mergia Balcha **THE ORGANIZATION SCIENTIFICALLY – RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS.** In article one of the directions of educational activity of students – research is presented. The purpose and the main objectives of research activity is allocated. Classification of research and its place in research activity is presented. One of interesting the direction, as research society is opened.

Key words: research activity, creativity, independent work, research society.

Вакджира Мергия Балча, аспирант Российского университета дружбы народов, факультет физико-математических и естественных наук, кафедра высшей математики, г. Москва,
E-mail: rudnmatem@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлено одно из направлений учебной деятельности студентов – научно-исследовательская. Выделена цель и основные задачи исследовательской деятельности. Представлена классификация исследования и ее место в научно-исследовательской деятельности. Раскрыто одно из интересных направлений, такое как исследовательское общество.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, творчество, самостоятельная работа, исследовательское общество.

Современное развитие образования предусматривает последовательный процесс развития личности, направленный на формирование системы научно-практических знаний и умений, ценностных ориентации, которые могли бы позволить студентам активно функционировать в качестве полноправного члена общества, гражданина своей страны. Именно поэтому, основными задачами современного образования являются развитие творческих способностей обучающихся, подготовка их к различным формам деятельности, выработка адекватного отношения к окружающему миру, к самостоятельной жизни. Важно сформировать способность ориентироваться в социуме, а главное – реализовать свой творческий потенциал, стать нужным обществу и окружающим людям.

Целью организации научно-исследовательской работы обучающихся является воспитание поколения мыслящего, жаждущего получать всё новые и новые знания, способствующие формированию образованной, гармонически развитой, творческой личности; способной добывать свои знания самостоятельно.

Основные задачи организации научно-исследовательской работы:

- развитие творческих способностей обучающихся и выработка у них исследовательских навыков;
- формирование аналитического и критического, абстрактного мышления студентов в процессе творческого поиска и выполнения учебных исследований;
- выявление одарённых учащихся и обеспечение реализации их творческого потенциала;
- развитие самостоятельности при работе со специальной научной литературой при выполнении наблюдений и опытов;
- развитие способности формировать свое мнение и умение его отстаивать;
- развитие умения общаться с аудиторией, выступая на конференциях, в кружках;
- формирование чувства ответственности за порученное дело;
- воспитание уверенности в себе, сознание значимости выполненной работы;
- воспитание целеустремлённости и системности в учебной деятельности [1].

Привлекая к научно-исследовательской работе студентов университетов, необходимо так организовать последовательность овладения навыками творчества, чтобы, с одной стороны, не «парализовать» эту способность студентов сложными задачами, а с другой стороны, не «приземлить» ее слишком простыми. Важно также, ориентируясь на средний уровень знаний, дать лучшим студентам полнее использовать и развивать свои способности. Но возникает закономерный вопрос, жаждет ли само подрастающее поколение этого воспитания и развития? Как показывает опыт, в учебных заведениях отмечается тенденция к снижению или же утрате учебной мотивации. У нынешнего поколения есть достаточно большое количество занятий помимо учёбы. Только творческий поход к процессу получения знаний способствует становлению учебно-исследовательской работы в университете.

Занимаясь научно-исследовательской работой, обучающиеся самостоятельно выбирают тематическое направление, готовятся теоретически. Составляют доклад по теме, изучают методику научно-исследовательской работы. Проводят экспериментальную работу, обучающиеся ведут журнал наблюдений, анализируют результаты наблюдений, готовят доклады на научную конференцию, который позже при доработке может перерасти в дипломную работу, защищаемую им. Такая научная подготовка, позволяет обучающимся сделать осознанный выбор жизненного пути с учетом своих склонностей и особенностей характера.

Работа по формированию интеллектуальных умений и навыков, воспитанию обучающихся осуществляется, главным образом, на занятиях. Этому способствуют и современные интерактивные технологий, такие, как метод проектов, модульного обучения, мастерские и т.д., которые широко внедряются в практику работы. На первом этапе самостоятельные мини-исследования на занятиях используются как одна из форм контроля знаний студентов формирования умения использовать общие принципы научного мышления. Для освоения навыков исследовательской работы основная нагрузка ложится на лабораторный практикум, который является сочетанием экспериментальной задачи, расчётной части и теоретической работы в виде формирования научной гипотезы и выводов и отражает основные этапы научно-исследовательской деятельности. В качестве творческих домашних заданий студентом предлагается подготовка сообщений, поиск ответов на те или иные вопросы, написание рефератов. Такая деятельность подталкивает к ежедневной ра-

боте с дополнительной литературой, посещению библиотек, умению работать в читальном зале. Приобретённые навыки экспериментальной работы и освоение принципов исследовательской деятельности находят своё дальнейшее развитие. Обучая студентов синтезу, анализу, аналогии, знакомы их с основными методологическими принципами такого рода деятельности (постановка проблемы, выдвижение гипотезы, теоретическое обоснование, анализ литературных и экспериментальных данных, выводы по достигнутому результату), преподаватель подготавливает студента к осознанию необходимости самостоятельной исследовательской работы как наиболее полной формы реализации их творческого потенциала, самораскрытия и самореализации. Второй этап целенаправленной работы по формированию интеллектуальных умений и навыков выходит за рамки семинаров и лабораторных практикумов. Внеаудиторная работа студентов – благоприятная почва для решения этих задач, путём проведения спецпрактикумов, спецсеминаров, спецкурсов, индивидуальных и групповых консультаций и т.д.

Все исследования, которые проводят обучающиеся можно разделить на три типа:

I тип – монопредметное исследование. Оно выполняется по конкретному предмету (где учитываются особенности логики, структуры этого предмета). Предполагающее привлечение знаний для решения проблемы именно по тому вопросу, который исследует студент.

II тип – междисциплинарное исследование или межпредметное. Это исследование направлено на решение проблемы, требующей привлечения знаний по вопросам исследуемым студентом из разных учебных предметов или наук.

III тип – надпредметное исследование. В данном случае это самый распространенный вид исследования. Здесь на лицо совместная деятельность студентов и преподавателя, которая направлена на исследование конкретных, лично значимых для студента проблем.

Работа исследовательского общества может проводиться в нескольких направлениях:

I направление – индивидуальная работа, предусматривающая деятельность в 2-х аспектах:

- отдельное задание (подготовка разовых докладов, сообщений, подбор литературы, оказание помощи младшим студентам при подготовке докладов, устных сообщений, изготовление наглядных пособий, помощь в компьютерном оформлении работы и др.);

- работа с студентом по отдельной программе (помощь в разработке тем научных исследований, оказание консультационной помощи др.);

II направление – групповая работа включает в себя работу над совместными исследовательскими проектами, где нередко необходимо использовать информацию из разных предметных областей.

III направление – массовая работа, встречи с интересными людьми, деятелями науки и культуры, совместная подготовка с преподавателем предметных недель университетских олимпиад, участие в научно-практической конференции университета, исследовательских экспедициях.

Выполнение таких работ требует от студентов умения работать с научной и научно-популярной литературой (в том числе с первоисточниками), свободно ориентироваться в интернете для поиска нужной информации, критически сопоставлять различные гипотезы и теории, анализировать научные результаты, уметь представлять их графически, строить компьютерные модели и проводить лабораторные исследования, делать корректную статистическую обработку своих материалов, уметь оценивать границы применимости результатов. Можно говорить о том, в совокупности все это развивает интеллект, стимулирует познавательную деятельность студентов, способствует самостоятельному критическому осмыслению научных результатов, что так важно для молодого начинающего исследователя, которого мы хотим воспитать уже в университете. Критериями успешности деятельности научного общества студентов являются самооощение студента, комфортность пребывания в университете.

Также стоит обратить внимание на одну из самых важных проблем в процессе формирования научно – исследовательской деятельности – это привлечения студентов к занятию научно – исследовательской деятельностью. Здесь в полной мере проявляются педагогические таланты руководителей, которые, используя индивидуальный подход к студентам, способны создать атмосферу заинтересованности студентов и самореализоваться.

Можно выделить ряд причин, влияющих на интерес студента к научным исследованиям.

Во-первых, это общее снижение авторитета науки в обществе, произошедшее в стране за последние годы. Зачастую к этому же приводит и отсутствие у студентов подробной информации о возможностях современной науки и ее передовых областях, вызванного снижением количества научно-популярных телепередач, книг и периодических журналов, которые вытеснили публикации развлекательного характера, изданий и телепередач, являющихся серьезным конкурирующим фактором, отвлекающим обучающихся и снижающих их интерес к познавательной практике.

Другой причиной являются психологические особенности контингента студентов, связанные с неумением работать с научной литературой, не в полной мере владеющих как письменной, так и устной речью. Иные испытывают трудности в оформ-

Библиографический список

1. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов Е.Н.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.

Bibliography

1. Slastenin, V.A. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov E.N.: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ucheb. zavedeniyj. – M., 2002.
Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК: 376.3

Karauylbayev S.K. FEATURES OF APPLICATION OF EDUCATIONAL AND BUSINESS GAMES IN TRAINING OF STUDENTS. In features of computer educational and business games in educational process are presented. Computer educational and business games applied in training of students, are effective if being trained subsequently deal with processes which it is necessary to "lose" in advance; when the being trained have necessary knowledge for the individual solution of problems; when there is a need for connection of individual and fragmentary solutions of tasks in a complex and joint solution.

Key words: educational and business games, computer training programs, electronic training.

С. К. Карауылбаев, PhD докторант каф. «Педагогика и психология» Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: rudnmatem@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНО-ДЕЛОВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены особенности компьютерных учебно-деловых игр в учебном процессе. Компьютерные учебно-деловые игры, применяемые в обучении студентов, эффективны, если обучающиеся впоследствии будут иметь дело с процессами, которые необходимо заранее «проигрывать»: когда у обучающихся имеются необходимые знания для индивидуального решения проблем; когда есть необходимость в соединении индивидуальных и фрагментарных решений задач в комплексное и совместное решение проблемы.

Ключевые слова: учебно-деловые игры, компьютерные обучающие программы, электронное обучение.

Опыт по созданию и проведению различных деловых игр для взрослых отражен в работах Н.В. Борисовой, А.А. Вербицкого, Ю.В. Геронимус, С.Р. Гидрович, В.М. Ефимова, Р.Ф. Жукова, А.П. Панфиловой, Д.Н. Кавтарадзе, Л.Б. Наумова, В.Ф. Комарова, В.Я. Платова, М.М. Крюкова, Л.Ю. Крюковой, Ю.Н. Красовского, А.М. Выжитович, А.Г. Прядко, И.Н. Штоховой, Л.С. Ямпольского и других. Вопросам применения учебных деловых игр в сфере высшего образования посвящены работы Ю.А. Васильевой, А.Д. Ибрагимова, Т.Ю. Соломахиной, Е.В. Солоненко, Н.В. Бородиной и др.

Также есть исследования, адаптирующие научные наработки по деловым играм к преподаванию школьных дисциплин: физики (Б.И. Рожес), географии (А.В. Солонько), математики (В.А. Кривога, Е.А. Кальт), биологии (С.В. Луговкина), информатики (О.Н. Польщикова).

Обучение посредством деловых игр, по мнению многих ученых, позволяет обучать в процессе деятельности и для деятельности, способствуя в значительной мере улучшению межпредметных связей, приближению теории к потребностям производства и воспитанию профессионально значимых качеств будущих специалистов.

Современные концепции развивающего обучения утверждают, что умственная деятельность включает в себя не только чисто познавательные функции, но и эмоциональные отношения и волевые акты. Учащиеся легко и с желанием выполняют задания, если оно содержит преодолимую трудность для них; легкое задание – не интересно, слишком сложное задание остается невыполненным.

млении исследовательской работы, в поиске информации с помощью современных информационных технологий.

Научно-исследовательская деятельность по своей структуре и задачам предоставляет обучающимся наиболее благоприятные условия для развития дивергентного мышления, воображения; создает высокую мотивацию познавательной деятельности; формирует черты творческой личности, полученные знания и умения помогают сориентироваться в дальнейшей жизни и, несомненно, повлияют на выбор профессии. Психологи утверждают, что научно-исследовательская деятельность повышает стрессоустойчивость, способствует эмоциональному благополучию, улучшает коммуникативные навыки, раскрывает творческие способности, формирует чувство ответственности и самостоятельности. Таким образом, организация исследовательской деятельности способствует развитию социально-активной личности.

Интенсификация умственной деятельности достигается путем напряжения волевых усилий и вместе с ними других сфер психической деятельности (внимания, восприятия, памяти, мышления и даже высших творческих функций). Однако и опытным путем, и экспериментально установлено, что именно при обратном явлении, при релаксации (расслаблении физическом и психическом), происходит неизмеримо большее освобождение резервов. Именно в таком состоянии и наблюдается эффект гипермнезии (быстрого запоминания).

По этому поводу основатель суггестологии и суггестопедии Г. Лозанов пишет, что «суггестология не создала новую «азбуку» (новые элементы), а создала новую комбинацию из преимущественно старых элементов. Но из этого создается новый тип учебного процесса со своей теорией, новыми задачами и новыми результатами, со своими психофизиологическими закономерностями и новыми перспективами» [1, с. 53].

В компьютерных играх заложена идея расслабления, подобно этой, принятие себя в другой роли, более успешной, независимой, уменьшение страха, поэтому к играм на компьютере стремятся и дети, и взрослые. Если эту сторону компьютерных игр использовать в обучении, то играя дети, взрослые могут научиться многому. На сегодня развитие программирования компьютерных игр позволяет реализовать полезные педагогические, психологические требования к играм. В создании искусственного интеллекта уже используются модули самообразования, развития на основе диалога с человеком.

Учитывая и возрастные, и психологические особенности в компьютерные учебно-деловые игры необходимо вводить не только знания, которые необходимы по учебной программе, но

и часть новых знаний и понятий, которые обучаемые узнают именно через игру. Это будет предпосылкой уважения к игре, что с ее помощью они узнали что-то новое, необычное. Такая компьютерная учебно-деловая игра заинтересует более развитых в компьютерных играх и подтянет всех остальных.

Компьютерные обучающие игры преследуют конкретную цель – научить играющего чему-либо полезному: быстрому счету, чтению электронных схем или дорожных знаков, созданию различных моделей, иностранному языку, печатанию на клавиатуре, оптимальному взаимодействию с деловыми партнерами и др. Все обучающие игры принадлежат к классу «добрых», так как предполагают вдумчивое и целенаправленное использование их для обучения.

Классификация компьютерных игр в западной литературе является достаточно размытой в силу большой субъективности критериев, используемых авторами. Практически отсутствует собственно психологическая классификация компьютерных игр, в основе которой лежали бы психологические функции, включенные в процесс игры. Такая классификация позволяет хотя бы в первом приближении оценить степень и качество воздействия компьютерной игры на пользователя. В российской историографии первая классификация была предложена А.Г. Шмелевым [2].

Хотя, сейчас на рынке компьютерных игр много привлекательных игр, но обучающих игр, по сравнению с развлекательными играми, все еще мало. Эти обучающие игры позволяют играющему воздействовать на объект, преобразуя его. Например, в обучающей игре ребенок знакомится с геометрическими фигурами, геометрическими понятиями пространства, арифметическими действиями, счетом, дробями и т.д. Обычно эти игры носят контролирующий характер и построены по одной схеме: чтобы дойти до финиша игроку необходимо решить ряд задач (выполнить арифметические действия, составить слово из букв, перевести слово, угадать слово или фразу как в «Поле чудес», назвать геометрические фигуры и т.д.). Есть игры по физике, химии, медицине, истории, которые требуют определенных знаний по этим дисциплинам. Например, компьютерные учебные игры сайта Nobelprize.org.

Компьютерные учебно-деловые игры в вузе наиболее часто и успешно могут быть применены, например, на занятиях по информатике. Эта дисциплина изучается в блоке общеобразовательных дисциплин во всех специальностях. В дальнейшем подобные игры могут применяться в старших курсах при изучении методики обучения конкретных предметов. О.Н. Польщикова указывает, что «В литературе также встречаются разработки уроков по информатике с применением деловых игр. Большинство из них реализуют межпредметные связи, когда, например, основное содержание игры – экономическое, а расчеты производятся в электронных таблицах, т.е. идет закрепление материала, определенной темы по информатике. Также есть деловые игры, которые отличаются обширной сферой применимости – как по возрастам, так и по учебным предметам. Перечисленные разработки не носят систематического характера, поэтому говорить о существовании методики преподавания информатики, основанной на деловых играх, не приходится» [3, с. 3].

Библиографический список

1. Лозанов, Г.К. Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1979.
2. Шмелев, А.Г. Психодиагностика и новые информационные технологии // Компьютеры и познание. – М.: Наука, 1990.
3. Польщикова, О.Н. Использование деловых игр в преподавании школьного курса информатики: автореферат дисс. ... кандидата пед. наук. – М., 2005.
4. Федорова, Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. – М., 2009.

Bibliography

1. Lozanov, G.K. Suggestopediya v prepodavanii inostrannihkh yazihkov // Metodih intensivnogo obucheniya inostrannihm yazihkam. – М., 1979.
2. Shmelev, A.G. Psikhodiagnostika i novihe informacionnihe tehnologii // Kompjuterih i poznanie. – М.: Nauka, 1990.
3. Poljthikova, O.N. Ispoljzovanie delovihkh igr v prepodavanii shkoljnogo kursa informatiki: avtoreferat diss. ... kandidata ped. nauk. – М., 2005.
4. Fedorova, L.I. Igra: didakticheskaya, rolevaya, delovaya. Reshenie uchebnihkh i professionalnihkh problem. – М., 2009.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК: 378.147.88

Nyam Ngok Tan **THEORETICAL BASES OF SELF-EDUCATION OF THE BEING TRAINED.** In article the concept of self-education and its place of educational activity of the being trained is opened. The main task of self-education, independent development and personality improvement is. The motivation place in self-education is defined. Criteria of optimization of self-education of the being trained are allocated.

Key words: self-education, optimization, motivation, independent activity, professional development, educational activity.

Ням Нзюк Тан, аспирант Российского университета дружбы народов, факультет физико-математических и естественных наук, каф. высшей математики, г. Москва, E-mail: rudnmatem@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрыто понятие самообразования и его место в учебной деятельности обучающихся. Главной задачей самообразования, является самостоятельное развитие и совершенствование личности. Определено место мотивации в самообразовании. Выделены критерии оптимизации самообразования обучающихся.

Ключевые слова: самообразование, оптимизация, мотивация, самостоятельная деятельность, профессиональное развитие, учебная деятельность.

Проблема самообразования обучающихся в настоящее время является актуальной. Многие психологи, ученые и видные деятели образования занимаются решением этой проблемы. Поскольку правильно поставленное самообразование обучающихся позволяет решить ряд образовательных и воспитательных задач: расширить кругозор, обогатить знаниями, стимулировать волю, целеустремленность, развить познавательные интересы и совершенствовать профессиональное развитие. Однако проблемы самообразовательной деятельности обучающихся не получили достаточно полного научно-методического обоснования, что оказывает неблагоприятное развитие для дальнейшей профессиональной деятельности специалистов и отрицательно сказывается на качестве деятельности.

Остановимся подробнее на раскрытии понятия «самообразование». Самообразование (англ. self-education) – образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего; неформальная индивидуальная форма учебной деятельности. Известен ряд блестящих имен в науке и культуре, не получивших систематического образования. Автодидактами (самоучками) были, например, археолог Генрих Шлиман, антрополог Эдуард Тайлор, художник Нико Пиросмани и другие. Встречаются случаи, когда основной вид деятельности человека не совпадает с полученным (формальным) образованием. Например, антрополог Франц Боас получил образование физика; его ученица, антрополог М. Мид по образованию была психологом; психолог Л. С. Выготский получил юридическое образование [1].

Важность самообразования как возможность дополнения формального образования понималась во многих странах. В 1893 г. в России возникли организации, ставящие своей целью содействие самообразованию, так в Москве появилась «Комиссия для организации домашнего чтения» (включаящая четырехлетнюю программу для систематического чтения по разным наукам); в Санкт-Петербурге «Отдел для содействия самообразованию при Педагогическом музее» [2].

Многие исследователи отрицают включение самообразования в категорию учебной деятельности. Выделяя следующие слабые стороны: отсутствие руководства, обратной связи, несистематичность.

На наш взгляд, главной задачей самообразования, является самостоятельное развитие и совершенствование личности. Личность проявляется в единстве духовности и реальных отношений к миру. Культурно-образовательная характеристика идеального человека состоит в том, что он непрерывно обогащает себя знанием духовных богатств, умениями и навыками совершенствования. Всем этим и достигается гармония истины, добра и красоты, реализуется идеал всесторонне развитого и подготовленного к реальной жизни человека. В отличие от идеала, цель самообразования состоит в том, чтобы сформировать из себя реальную, устойчивую личность, способную в новых социально-экономических и политических условиях вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самого себя. Это достигается, возможно, более полным развитием ее сущностных духовных и физических сил, способностей, дарований и талантов.

Общая стратегия самообразования гуманной, демократической, максимально подготовленной личности заключается в обеспечении себе возможности всестороннего духовного развития, формирующего внутреннюю интеллектуально-нравственную свободу выбора поведения и способность отстаивать свои жизненные позиции.

Рассмотрим вопросы оптимизации самообразования. Если рассматривать оптимизацию применимо к учебному процессу, то тогда оптимизацией самообразования можно назвать – поиск таких форм и методов индивидуальной (персональной) работы, повышающих собственное самообразование в той или иной профессиональной области. Таким образом, для оптимизации са-

мообразования необходимо сформировать набор компетенций, а так же определить набор навыков и действий для повышения собственного образования, ведущего к самореализации, успешности, и к самоопределению и самоутверждению.

Овладение обучающимися методами самообразования является одним из основных показателей качества современного процесса обучения.

Результативное самообразование возможно при выполнении следующих условий:

- при устойчивой мотивации индивида на достижение образовательной цели и высокой степени его самоорганизованности и самоответственности в выполнении поставленных учебных задач. В противном же случае индивид в силу своей природной любознательности может достаточно легко изменить цель обучения и переключиться на другую дисциплину, тем самым прекратить систематическое образование в выбранном ранее направлении;

- при наличии навыков систематической, самостоятельной учебной деятельности, умения учиться, исследовать логические закономерности изучаемого материала;

- при наличии необходимого числа методических материалов, учебных планов, что создает обучающемуся возможность самостоятельного планирования и оптимизации последовательности учебных действий от обзорных и установочных курсов к углубленным знаниям по выбранным направлениям;

- при наличии рекомендаций по выбору учебного материала по различным дидактическим основаниям, в том числе по назначению (учебная, научная, монографическая литература), по составу (обзорный, полный, расширенный курс), по содержанию (логически-строгое сухое изложение материала, комментированное изложение) и т.д.;

- при наличии базового образования в выбранном направлении.

Главной проблемой самообразования является некорректность понимания обучающегося, т.е. даже если ученик выбрал себе предметную область, поставил цель, сформулировал критерии и проанализировал направление движения по обучению, то это не значит, что, в конце концов, самообразование приведет к хорошим точным профессиональным знаниям. Потому что выбор движения, траектории движения обучающегося может изменяться путем перехода из одного близкого предмета в другой, особой разницы учащийся не заметит, но отойдет от намеченной цели в начале пути, что уже приводит к некорректности самообразования. В любом случае все это может закончиться либо распылением на огромное количество областей, либо незаконченным самообразованием, либо же процесс самообразования может затянуться на очень долгое время (бесконечное). Чтобы сделать самообразование эффективным целесообразно использовать в начале самообразования тьютера, или наставника, который сможет правильно выстроить процесс движения по самообучению и не даст сбиться с намеченного пути. В его обязанности должны входить:

- установка точной цели и уровень притязаний обучающегося, претендующего на самостоятельное обучение в той или иной области, а так же определение уровня его базовых знаний по той или иной программе обучения;

- знакомство обучающегося с технологией самостоятельного обучения, примерными учебными планами и необходимым для их реализации дидактическим, методическим и технологическим обеспечением;

- оказание помощи в составлении плана самостоятельного обучения с возможностью консультаций у специалистов и осуществление самоконтроля и внешнего контроля полученных знаний.

Таким образом, эффективным самообразованием будет являться контролируемое самообразование, поскольку происходит четкое построение целей, формируются пути достижения,

критерии достижения, так же проводится анализ полученных знаний, оптимизируется процесс самообучения путем введения четкой структуры обучения. Самостоятельное или индивидуальное самообразование носит почти всегда более хаотичный порядок, поскольку контролировать обучение в одной области или смежных областях очень трудно, всегда можно углубиться в другую сторону, что повлечет за собой нарушение процесса образования, и намеченная изначально цель может стать размытой или исчезнуть вовсе.

Критериями эффективного самообразования является эффективность профессиональной или учебной деятельности, творческое развитие обучающегося, получение и адаптация новых знаний в повседневной работе. Самообразование предусматривает расширение и углубление профессиональных знаний и умений, совершенствование уровня профессиональной подготовки. Самообразование не возможно без умения четко формулировать цель, конкретизировать проблему и фокусировать свое внимание на главных и значимых деталях, творчески переосмысливать процесс обучения и приобретаемые знания. Особое место в самообразовании занимает способность к рефлексивному осмыслению и поиску нового.

Самообразование способствует поддержке и развитию важнейших психических процессов – внимания, памяти. Совершенствует критическое и аналитическое мышление, помогает адаптироваться в меняющейся образовательной и профессиональной среде, а так же является необходимым условием успешного повышения уровня квалификации учащегося [3].

Таким образом, самообразование – это одна из эффективных форм повышения квалификации, которое дает возможность проявить человеку свои творческие способности, нестандартные мышления и профессиональное мастерство.

Одной из актуальных проблем является необходимость мотивации обучающихся к самообразованию, что определяется:

- ориентацией образовательной политики РФ на качество образования и повышение уровня подготовки выпускников ВУЗов;

- необходимостью перехода к стандартам третьего поколения, предполагающим гораздо большим удельный вес самостоятельной работы обучающихся;

- снижением качества образования и уровня подготовки обучающихся и их нежелание работать по специальности [4].

Подлинное самообразование невозможно без хорошо сформированной культуры умственного труда системы рациональных способов умственной деятельности, состоящей прежде всего из процессов приема, усвоения, переработки и передачи знаний.

Для этого необходим достаточно высокий уровень развития восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления, креативности, всех компонентов саморегуляции. Поэтому формирование культуры самообразования немисливо без развития познавательных, творческих и рефлексивных способностей. По мнению Г.М. Коджаспировой под культурой самообразования принято понимать как высокий уровень развития всех компонентов самообразования, так и систему способностей, знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления целостной познавательно-созидающей деятельности (от самообразования до формирования определенных качеств личности) [5].

Стремление к новым знаниям, духовное этическое развитие, совершенствование в своей профессиональной сфере, приобретение новых навыков и определенных умений – совершенно необходимо для современного человека.

Необходимо заметить, что человек, повышающий уровень своего самообразования, имеет богатый внутренний мир и выглядит более полезным в глазах окружающих его людей. Это значит, что самообразование необходимо каждому человеку.

Библиографический список

1. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М., 2000.
2. Аниськова, Л.П. Самообразование как процесс самосовершенствования [Э/п]. – Р/д: mpek.mogilev.by/uploads/005.doc
3. Бороздина, А.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – Т. 13.
4. Фролова, С.Л. Мотивация профессионального самообразования студентов // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2002.

Bibliography

1. Podlasiyh, I.P. Pedagogika: noviy kurs ucheb. dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. – M., 2000.
2. Anisjkova, L.P. Samoobrazovanie kak process samosovershenstvovaniya [Eh/r]. – R/d: mpek.mogilev.by/uploads/005.doc
3. Borozdina, A.V. Chto takoe samoocenka? // Psikhologicheskij zhurnal. – 1992. – № 4. – T. 13.
4. Frolova, S.L. Motivaciya professional'nogo samoobrazovaniya studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 1.
5. Iljin, E.P. Motivaciya i motivih. – SPb., 2002.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 378

Skvortsov K.V. THE HUMANISTIC GOALS OF MODERNIZATION OF EDUCATION. The article is devoted to the study of social problems of modernization of Russian education, the identification of humanistic orientations of the reforms in the sphere of education. The article considers a wide range of issues of social protection of the subjects of the educational system, the rights of citizens to quality education and social stability in connection with their education. The outlines of the humanitarian ideals of the development of education in the context of modern society.

Key words: pedagogy, education, modernization, humanization, reforms, society.

К.В. Скворцов, канд. пед. наук, доц. каф. «Политология, история и социальные технологии» ФГБОУ ВПО Московский гос. университет путей сообщения (МИИТ), E-mail: skv-kv@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию социальных проблем модернизации российского образования, выявлению гуманистических ориентиров реформ в сфере образования. В статье рассматривается широкий круг вопросов социальной защищенности субъектов образовательной системы, прав граждан на качественное образование и социальную стабильность в связи с полученным образованием. Намечаются гуманные идеалы развития образования в контексте современного общества.

Ключевые слова: педагогика, образование, модернизация, гуманизация, реформы, общество.

Российское образование, испытывающее в настоящее время ряд проблем, связанных с социально-политическими и социально-экономическими трансформациями страны, переживает период реформирования и модернизации, пути которых в настоящее время не могут быть названы

полностью определенными и выверенными. Поэтому обращение к аксиологическим ориентирам реформ образовательной системы – важное условие и основание конкретизации направлений и задач модернизации образовательной системы России.

В новой России произошел ряд изменений, глубоко коснувшихся и области образования: ни одна реформа не обходится без личного участия самого учителя, педагога принятия им определенной идеологии и стратегии преобразований по воплощению их в жизнь общества.

Следует отметить, что происходящие перемены в образовании определяются пониманием данного явления как социокультурного феномена и изменением условий образования. Сама школа становится открытой системой, использующей возможности открытого образовательного пространства для решения собственных задач, создание условий для достижения нового качества образования в России.

В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Принятая Правительством Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года, демонстрирует взаимосвязи образования с основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу и определяет стратегическую линию модернизации образования.

Основной задачей модернизации образования в Концепции ставится обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки [1].

В Концепции отмечается, что отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран Европы и мира. Модернизация как комплексная научно-практическая концепция, обусловлена диалектикой социально-экономических отношений и эффективных средств для межличностных связей. Данный объемный преобразующий процесс обусловлен сочетанием важнейших тенденций:

1. Интеграцией и взаимовыгодным сотрудничеством во всемирном масштабе.
2. Сохранение самобытности и творческого переосмысления пройденного исторического пути.

Избранная система действий, сосредоточенная в модернизации, открывает многогранность подходов, которые бы дали ожидаемый результат, как в международных отношениях, так и в достижении благополучия отдельного взятого индивида. Используемая мера преобразований обращает внимание на повышение образовательных процессов, в которых закладывались бы основы опережающего образования с учетом изменений потребности людей и правовых гарантий, создающие человеко-сберегающие технологии.

Назревшие потребности усовершенствования в образовании неизбежно должны повлиять на характер труда, культуру мышления и практическую направленность в укреплении гражданского общества.

Модернизация образования, наряду с управленческими действиями по реформированию экономической и политической системы страны, тесно связана и переплетается с характером современных информационных потоков, ставших не только основой постижения действительности, но и основанием выработки далеко не всегда гуманистических ценностей у подрастающего поколения. Реальная действительность должна быть в понимании учащихся, студентов не отступлением от гуманизма, а его защитой. Для этого в процессах модернизации, устраняя неожиданные ситуации, необходимо сформировать кодекс профилатических мер:

- увеличение средств на экспериментальную базу;
- преодоление кадрового голода, обусловленного насыщением обновленных программ и материальными средствами, созданием престижности образования как главного условия в развитии жизнедеятельности социальных групп;
- совершенствование культуры управления образованием, заменяя диктат чиновника, на побуждающую компетентность;
- создание и развитие концепции модернизации образования с преобладанием в ней социального оптимизма.

В связи со спецификой модернизации образования, в которой традиционно должно преобладать устойчивое желание – достичь связи образования с жизнью; устремленности в укреплении гражданственности среди молодежи, заинтересованности в поиске эффективного пути для обеспечения собственной жизни, судьбы и счастья.

Содержание гражданственности заключается в том, чтобы право людей на образование подкреплялось гарантией самореализации, сердечности и востребованностью.

Таким образом, с развитием модернизации активизировались бы те формы самореализации личности, которые могли соответствовать инновационным процессам в экономике, политике, культуре, в обеспечении устойчивой жизнедеятельности, в праве на востребованность образования. В изъянах российского образования продолжает сохраняться горькое разочарование «что надо забыть, то, что и чему тебя учили в школе, в университете».

Модернизация обучения, исходя из концептуальных основ, должна обеспечить роль России в едином образовательном пространстве европейских стран, провозгласивших интеграцию обучения в рамках Болонской декларации.

Модернизация современного обучения – это, прежде всего, охват методов и средств формирования чувства гражданского, гражданственности с использованием достижений, как гуманитарных наук, так и технического прогресса. С позиции данного принципа образование должно стать определяющей силой в обеспечении как устойчивых отношений внутри государства, так и на международном уровне.

Надежда на отмеченный результат состоит в том, что модернизация в современном мире включает интеграцию, систему знаний, умений, навыков с творческой активностью молодых людей с глубоким пониманием того, что образование – это фактор обеспечения жизнестойкости в сложном противоречивом мире. Плоды образования как фактор, дающий людям гарантии прав и свобод, тесно переплетаются не только с конкурентноспособностью, но и с устойчивым гуманистическим мировоззрением. Наряду с интеграцией в мировое образовательное пространство, необходимо уметь отстоять национальную самобытность, быть неповторимой культурой, избежать потери гордости за свою страну.

Думается, что провозглашение определенных стандартов в обучении несет и другую направленность, которая лежит в обучении. Она может ослабить ценность патриотизма и сделать молодежь умным, наемным работником с четкой исполнительской функцией. Отмечая такие явления, следует современной модернизации придать гражданскую направленность, в которой бы национальные интересы образованного человека обретали приоритетные направления [2].

Для достижения такого характера, провозглашаемая модернизация должна опираться на формирование реального гуманизма, в котором решались бы задачи нравственного характера. Введение компьютеризации следует обеспечить активностью мыслительного процесса, способного давать как личностные оценки происходящему и видеть возможности и последствия от обновленных процессов социально-экономических отношений.

Модернизация с ее характерными чертами, рожденными спецификой потребностей неизбежно должны формировать и отстаивать интеллектуальный уровень мышления, т.е. думать о последствиях, предпринимаемых мер как для общества, так для отдельного человека.

Для обеспечения процветания страны на этом пути допущено много просчетов, внедрено уточненное сознание, как школьника, так и студента. Стартовые условия модернизации, безусловно, связаны с надеждами в преобразовании действительности, в которой не сложился пока баланс интересов между народом и властью.

В связи с этим, формирование гибких технологий как показателя внедрения модернизированных показателей процессов в полной мере восстанавливает приоритет образования в системе моделирования обновленного порядка. Образовательное усовершенствование неизбежно впитывает в себя гамму действий, где бы активность по самореализации людей сопровождалась обновлением всей социальной системы [3].

В компонентах преобразования образования, как и окружающей среды, раскрываются многочисленные противоречия, требующие научного, последовательного их познания и преодоления. Современность следует рассматривать как устремленность к концентрации усилий в преодолении глобальных проблем, важно при этом и не выпускать из виду специфику локальной жизни, региональные и местные особенности и традиции. Обновление структуры социальных процессов вызывает необходимость сохранения самобытности многочисленных этносов, геннофондов, идентичности нации при расширении культурного влияния извне.

Наряду с социально-экономическими преобразованиями, следует постоянно формировать модели будущего, в которых укреплялись бы действия, создающие творческое самосозна-

ние социальных групп, обогащая преемственность явлений социально-культурного процесса.

Необходимо расширить право творческой деятельности, законы которой всецело отражают ее преобразующий характер. Их содержание показывает меру сдержанности для предотвращения поспешности реформ. Происходящая интеграция России в мирохозяйственные связи позволяет более углубленно всматриваться в организационный опыт других стран. Перемены в жизнедеятельности страны имели, продолжают иметь и протворечивый характер. Направленность к лучшему нередко оборачивалась потерей достигнутого, деформацией веками созданного уклада жизни. Закономерность в преобразовании тесно переплетается с опытом многочисленных стран, познание которого в большей мере зависит от глубины образовательных технологий. Раскрытие закономерностей в укреплении современной цивилизации неизбежно учитывает:

- гибкое объемное оценочное отношение к действительности порождает более сдержанные нормы поведения;
- закон разумного действия «не навреди» приобретает в современном мире особую актуальность (проявление наших желаний);
- наличие человекоберегающих технологий;
- достижения европейского уровня жизни требует научно-проверенной системы действий, о возможной реальности;
- путь в отрыве от народа – уже не путь (Конфуций);
- осознание плюрализма в развитии социально-экономических комплексов с учетом образовательного и профессионального уровня [4].

Библиографический список

1. Болонский процесс в контексте проблем российского образования: материалы рос. семинара. – СПб., 2008.
2. Давыдов, Ю.С. Вхождение России в Болонский процесс: основные аспекты / Ю.С. Давыдов, А.Ю. Давыдов // Актуальные проблемы развития образования в современном мире. – Пенза, 2006.
3. Лавров, Н.Н. Современный учитель – специалист или бакалавр? // Педагогика. – 2007. – № 6.
4. Личность в современном образовательном процессе: материалы междунар. открытой заоч. н/п конф. – Уфа, 2005.
5. Социокультурное образование и Болонский процесс: проблемы, тенденции, опыт: материалы Междунар. науч.-метод. конф. – Казань, 2007.

Bibliography

1. Bolonskiy process v kontekste problem rossijskogo obrazovaniya: materialih ros. seminar. – SPb., 2008.
2. Davihdov, Yu.S. Vkhozhdenie Rossii v Bolonskiy process: osnovnihe aspektih / Yu.S. Davihdov, A.Yu. Davihdov // Aktualnihe problemih razvitiya obrazovaniya v sovremennom mire. – Pyatigorsk, 2006.
3. Lavrov, N.N. Sovremenniy uchitel' – specialist ili bakalavr? // Pedagogika. – 2007. – № 6.
4. Lichnostj v sovremennom obrazovatel'nom processe: materialih mezhdunar. otrihotoy zaoch. n/p konf. – Ufa, 2005.
5. Sociokul'turnoe obrazovanie i Bolonskiy process: problemih, tendencii, opiht: materialih Mezhdunar. nauch.-metod. konf. – Kazanj, 2007.
Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 159.9.072

Sokalskiy E.A. THE NOTION OF «CREATION – CREATIVITY» IN THE MIRROR OF SCIENTIFIC CONCEPTS AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH. The article deals with the theoretical and methodological rationale for the study of creation – creativity basing on the educational institutions of the Republic of Kalmykia.

The topicability of the problem in modern terms, the basic concepts of foreign and scientists from different schools are analyzed. The preference is given to innovative integrative theory.

Key words: psychology of creativity, creativeness, creativity, creation, creative personality, creative activity, mono-, multidisciplinary, integrative concept of creation.

Э.А. Сокальский, ассистент каф. психологии Калмыцкого государственного университета, г. Элиста, E-mail: sokalskieduard@mail.ru

ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО-КРЕАТИВНОСТЬ» В ЗЕРКАЛЕ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье изложено теоретико-методологическое обоснование исследования творчества – креативности на базе образовательных учреждений Республики Калмыкия.

Анализируются актуальность проблемы в современных условиях, основные концепции зарубежных и отечественных ученых разных школ. Предпочтение отдано инновационной интегративной теории.

Ключевые слова: психология творчества, творческие способности, креативность, творчество, личность креатива, творческая деятельность, моно-, полидисциплинарные, интегративные концепции творчества.

Зарубежные ученые-психологи дифференцируют страны мира по отношению к творческим личностям и продуктам их деятельности на три группы. К первой относятся государства и

общества, в которых создан благоприятный социальный и морально-психологический климат для становления и развития творческих способностей личности; стимулируется и поддержи-

Знание того, как люди живут, как они работают, позволяет превращать инфраструктуру малой родины для учащихся в фактор развития образа жизни отдельно взятого индивида, защищая его право на жизнь и уникальную самореализацию. Важно формирование высокого качества жизни, не допускающего нищеты и бедности. Отмеченные тенденции исключают в образовании далекие несостоятельные положения об обществе, культуре, о гражданственности.

В связи со спецификой модернизации образования, в которой традиционно должно преобладать желание достичь связи образования с жизнью, необходимо поддерживать единство заинтересованности качества обучения с многообразными гарантиями гражданственности. Заинтересованность в защите обучающихся, раскрывая пути для обеспечения их собственной жизни судьбы и счастья [5].

Гражданственность в масштабах общества состоит в том, чтобы право людей на образование обеспечивало гарантию социальной защищенности, востребованности, самореализации каждого.

Как подтверждает практика, система образования остаётся в большей степени полем проб и ошибок из-за некомпетентного вмешательства, из-за устранения преемственности, что зачастую порождает разочарование от нововведений и хаос в системе «человек-природа-общество». Поэтому развитие и расширение гуманистических ориентиров в модернизирующейся сфере образования должно обеспечить цельность и социальную направленность образовательных реформ.

вается творчеством; создатели нового пользуются публичным признанием и авторитетом. Ко второй группе причисляются страны с полярными, противоположными характеристиками. Там государственная и общественная атмосфера не благоприятствует креативному процессу в силу доминирующих негативных стереотипов, рутины, консерватизма, завышенных амбиций и зависти. Зачастую творческие личности не получают признания, подвергаются гонению и забвению. В третью категорию включают государства и общества, занимающие «золотую середину».

Какое место в этой классификации отводится России? На этот вопрос можно ответить, используя лишь конкретно-исторический, социологический и культурологический подходы – в представленном исследовании концентрируется основное внимание на современность.

По данным исследования базовых ценностей россиян (проект «Томская инициатива», 2003) у большинства людей ценностный статус творчества – низкий; низкий рейтинг имеют ценности успеха и развития, хотя наиболее активная часть выборки связывает жизненный успех с интересной работой и реализацией творческих способностей.

Если мы хотим выжить, как отмечает ряд отечественных исследователей (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), современный уровень развития естественных наук выдвигает перед каждым в отдельности и перед культурой в целом настоятельное требование творческой адаптации к новому миру.

В таком контексте впервые, в связи с кардинальным переходом от тоталитарного к демократическому строю, появились реальные условия бережного взращивания в каждом человеке творческого потенциала в условиях психологической безопасности и свободы, самоактуализации.

Вместе с тем в Российском обществе усиливаются негативные процессы, истощающие духовные и интеллектуальные ресурсы народов: глобальный кризис, критическая демографическая ситуация, межнациональные конфликты, «нравственное безвременье», рост безнадзорности, подростковой преступности и др. [1]. Нелзя сбрасывать со счетов высокую миграцию из России за последние два десятилетия отечественных ученых, специалистов-инженеров, писателей, художников, артистов и других представителей творческой интеллигенции.

Все это обуславливает повышенное внимание к ценности и самоценности каждого человека как личности.

Современная ситуация обостряется массовой сменой старшего поколения молодыми ресурсными силами. На их плечи ложится ответственность за дальнейшее прогрессивное развитие страны. Их творческий потенциал без преувеличения играет решающую роль, актуализируя потребность в исследователях и новаторах, изобретателях, творцах, обеспечивающих непрерывное поступательное движение в самых разных областях жизнедеятельности.

В своем ежегодном Послании Федеральному Собранию Российской Федерации (30 ноября 2010 г.), Президент заявил, что стратегическая задача нашего государства – поддержка учащейся молодежи. Забота о будущих поколениях – это самые надежные, умные и благородные инвестиции.

Выявление, стимулирование и поддержка творческих личностей обусловлены рядом других внутренних и внешних факторов, исходящих из особенностей настоящего момента, ближайшей и дальней перспективы. В первую очередь, согласно мнению многих ученых, следует указать на новый тур и высокие темпы современной научно-технической революции, которая обусловила становление очередной ступени развития человеческой цивилизации, переход от индустриального к постиндустриальному обществу, называемому информационным, или когнитивным [2].

В основе такого общества лежат разнообразные формы научно-исследовательской деятельности, изобретательства, внедрения инновационных технологий и продуктов творчества. Наиболее активный слой этого общества и осознает себя как «креативный класс», действующий в креативной экономике [3]. Информационное, так называемое когнитивное общество развивается на основе проектно-инновационной деятельности, оно направлено на создание больших диапазонов выборов в любой сфере, учитывающих индивидуальные различия людей. Одновременно, как отмечает С.Б. Переслегин, С.Л. Удовик, наблюдается нарастание «инновационного сопротивления» и межцивилизационной напряженности.

Однако глубокие изменения общественного и экономического устройства замедлили этот процесс в нашей стране, увеличив значительный разрыв между индустриально развитыми странами, где установилось и интенсивно развивается информа-

ционное общество. В этом аспекте предстоит преодолеть немалое отставание.

Потери, нанесенные творческому потенциалу нашей страны, предусматривается возместить, причем не в скором времени, посредством модернизации федеральной и региональных систем образования. Определяющую функцию при решении сложной задачи призваны сыграть обновленные школы и высшие учебные заведения. Здесь уместно вспомнить высказывание Н.И. Пирогова о том, что школа может играть в обществе двоякую роль: либо его «дочери» либо его «матери». В первом случае она лишь воспроизводит наличное общество, во втором, – готовит кадры для его преобразования в духе социального и экономического прогресса.

Реализуемая программа в виде национальной инициативы «Наша новая школа», опирается на новое поколение образовательных стандартов, расширение дополнительной системы образования и укрепления здоровья учащихся. Обозначенные трансформации нацелены на развитие творческой активности младших школьников.

Пришло время понимания необходимости перехода от безликой педагогики, к адресной (реализация функций школы, согласно Н.И. Пирогову, в качестве «матери общества»), сориентированной на конкретного субъекта учебного процесса с его генетической, функциональной предрасположенностью к восприятию окружающего мира, на самовоспитание и саморазвитие (Т.И. Иванюк, Ю.М. Орлов, Г.А. Цукерман).

На современном этапе, в рамках модернизации федеральной и региональных систем образования осуществляется повышение качества учебно-воспитательного процесса, профилизация старшей ступени, нацеленность на связь с наукой, внедрение педагогических и информационных инноваций, переход в вузах на двухступенчатую подготовку специалистов – бакалавриат и магистратура, прием на основе результатов ЕГЭ в соответствии с документами Болонской декларации. Кроме того, в недалеком будущем аттестат о среднем (полном) общем образовании получит равные права с аналогичным документом в Западной Европе, где большое внимание уделяется развитию творческого потенциала школьника и конкурсному отбору на этой основе в высшие учебные заведения.

Новая гуманистическая образовательная парадигма выстраивается на современной теоретико-методологической основе, предполагающей формирование нового типа выпускника средней школы, а также преимущественно на идеях и принципах концепции личностно-профессиональной компетентности молодого дипломированного специалиста в XXI веке (Е.В. Бондаревская, Д.А. Иванов, Т.Е. Исаева).

Таким образом, проблема выявления, развития и психолого-педагогической поддержки творческих способностей учащейся молодежи объективно и существенно обусловлена.

Такая генеральная установка вытекает из сущности демократического строя, призванного обеспечить развитие потенциала каждого гражданина, в том числе креативности, в качестве приоритетной цели и задач.

В этом контексте одной из составляющих ключевых компетенций является креативность будущих молодых кадров, которым предстоит активно участвовать в дальнейших преобразованиях общества во всех его сферах. Это обязывает в учебных заведениях уделять пристальное внимание поддержке творческого потенциала и его развитию.

Перед психологией, педагогикой и другими смежными науками актуализируется проблема познания природы, законов и механизмов становления, развития и стимулирования творческих способностей в разные возрастные периоды. Исходя из вышеизложенного, особую значимость представляет не только ранний юношеский возраст, его особенности, тесная взаимосвязь с «Я-концепцией» личности, причем в новых изменившихся условиях в нашей стране, но и его исследование на междисциплинарной и интегративной основе. Не менее важны научные изыскания в других возрастных периодах – младшем школьном и подростковом.

Такой подход позволяет выстроить целостную картину изучаемого феномена.

Нынешняя ситуация в мире полярно отличается от обстановки в прошлом веке. Человеческой цивилизации, чтобы выжить, приходится сохранять состояние постоянной готовности к эффективному ответу на вызовы истории и природы: военные, межнациональные и межконфессиональные конфликты, террористические акты, стихийные бедствия и катаклизмы планетарного характера. В противостоянии центробежных, разрушительных сил, успех зависит не только от объединения усилий, но

в не меньшей степени (а может быть в большей) от реализации эвристических проектов, программ.

Усиливающиеся процессы глобализации и интеграции стран мира диктуют в качестве первейших потребностей сохранение этнокультурного и национального своеобразия, традиций и обычаев, прогрессивного наследия прошлого, чтобы избежать унификацию и единообразие (Г.Д. Дмитриев, Т.Г. Стефаненко).

В этой связи утрата духовно-культурного достоинства любого народа (малочисленного или большого) оборачивается необратимыми потерями для всего человечества.

Для Российской Федерации «национальный вопрос» на протяжении всей истории, а тем более в условиях современности, имел и имеет судьбоносное значение, поскольку состав населения поликультурен, мультинационален и многоконфессионален.

Для России – с ее многообразием языков, традиций, этносов и культур – национальный вопрос, без всякого преувеличения, носит фундаментальный характер, – указывается в одном из правительственных программных документов. Российский опыт государственного развития уникален. Мы многонациональное общество, но мы единый народ. Это делает нашу страну сложной и многомерной. Дает колоссальные возможности для развития во многих областях.

Вместе с тем русский народ является государствообразующим. Великая миссия русских – объединять, скреплять цивилизацию. Такая цивилизационная идентичность основана на сохранении русской культурной доминанты, носителем которой выступают не только этнические русские, но и все носители такой идентичности независимо от национальности. Однако, если многонациональное общество поражено бактериями национализма, оно теряет силу и прочность.

Не составляет исключения, как и ряд других регионов, – Республика Калмыкия. Ее специфика, кроме вышеобозначенных характеристик, состоит в том, что титульная нация отличается «азиатским происхождением», буддизмом, своеобразным историческим прошлым и духовно-нравственными ценностями [4]. Сохранение этого этнокультурного богатства в процессе национального возрождения в условиях глобализации и интеграции – определяет реализуемую социально-экономическую и культурную политику в регионе (З.Б. Бадмаева, А.Б. Имкенова). Отсюда возрастающая потребность в творчески мыслящих и действующих молодых кадрах.

Бурный научно-технический прогресс революционного характера, в том числе интенсификация межличностных коммуникаций, манипуляции между людьми порождают острые внутренние экзистенциальные проблемы развивающейся личности. В такой ситуации оказывается недостаточным опыт предыдущих поколений; в итоге – адаптация личности в динамичном, сложном, плохо прогнозируемом мире становится проблематичной. В контексте социально-культурной неопределенности приоритетной становится проблема самодетерминации развивающейся личности.

В итоге, повышенный уровень изменчивости, неопределенности социокультурной среды, сложности прогнозов относительно будущего обуславливают подготовку не только творческой элиты, но и массового формирования креативной личности как адекватного современности образа жизни большинства, как некоего нового типа социальности [5].

В этой связи прав был К. Роджерс, который утверждал, что если в современном обществе мы не будем иметь людей, которые конструктивно реагируют на малейшие изменения в общем развитии, то сможем погибнуть, и это будет та цена, которую мы все заплатим за отсутствие творческой личности.

Научный путь к постижению тайны и магии творчества – многотруден, чрезвычайно сложен, подчас драматичен, изобилующий эпохальными открытиями и досадными ошибками. История научного поиска (концептуального, экспериментального и прикладного) в этой области пролегает не только через стратегическое поле: «от простого к сложному», но и в ее основе лежат противоречия, парадоксы, случайности и неожиданные прорывы, отвечающие на вызовы и требования современности.

Сождемся для доказательства на некоторую научную информацию.

Исследования креативности активно ведутся уже несколько десятилетий. Накопленные данные не столько проясняют, сколько усложняют понимание этого явления. Достаточно сказать, что еще сорок лет назад было описано более 60 дефиниций креативности, а к настоящему моменту их уже невозможно сосчитать. Разночтения заключаются в том, что ученые-психологи придерживаются различных, подчас полярных взглядов на определение понятия креативности и ее корреляции с функциями и уровнями интеллекта (Дж. Гилфорд, П. Торранс, С. Мед-

ник, Г. Айзенк, Н. Коган и М. Воллах). Ряд выводов оказался необычным, парадоксальным. К примеру, выявилась неспособность креативов успешно решать простые, шаблонные интеллектуальные задачи; и наоборот, личности с высоким уровнем IQ не проявляли адекватной степени творчества.

В современных отечественных психологических словарях и энциклопедических изданиях неоднозначно трактуется категория «креативность»:

- это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности (Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь);

- творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Напротив, креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям (Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь);

- способность реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытие, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер (Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия);

Ключевым понятием в нашем исследовании является также творческий потенциал личности. Автором изыскания предпринята попытка раскрытия данного термина: это совокупность свойств и качеств (психогенетических, психофизиологических, этнопсихологических и социальных), реальных и скрытых возможностей, имеющихся и неиспользованных резервов и ресурсов личности, обуславливающих креативную деятельность с учетом развития/саморазвития в будущем.

Ф. Баррон и Д. Харрингтон несколько лет назад, подводя итоги исследований в этой области, сделали следующие обобщения того, что известно о креативности.

Создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации.

Специфическими свойствами креативного процесса, продукта и личности являются их оригинальность, состоятельность, валидность, адекватность задаче и еще одно свойство, которое может быть названо пригодностью – эстетической, экологической, оптимальной формой, правильной и оригинальной на данный момент.

Продолжительное время, как свидетельствует наука и практика, господствовали две научные школы, трактующие природу и развитие творчества с биологических и социальных позиций. Спор, дискуссии между сторонниками этих направлений был непримиримым, взаимоисключающим. Однако, постепенно, особенно на современном этапе, равноправное положение завоевывает третья научная школа, приверженцы которой признают и доказывают влияние как наследственности так и социальной среды на онто- и филогенез креативности (В.Д. Шадриков).

Группа исследователей (Ч. Ломброзо, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.И. Савенков) определила другую научную траекторию поиска – с противоположного конца, раскрывая свойства, качества и иные личностные характеристики творца на основе биографического метода. Систематизация полученных типичных данных позволила выработать эффективную систему формирования и развития творческих способностей в разные возрастные периоды.

Еще одно нетрадиционное направление – выявление сложностей, трудностей, барьеров на пути становления и развития креативности, реализации творческой деятельности [6; 7]. И здесь тоже достигнута немалая эффективность.

Одновременно совершенствовались и усложнялись диагностические и развивающие методики и технологии: от монодисциплинарного к меж- и мультидисциплинарному, интегративному подходам.

Концепция креативности, как феномена творчества, была введена в науку Дж. Гилфордом – выдающимся американским психологом, первым взявшимся за объективное исследование.

Творческий потенциал и творчество личности первоначально тесно увязывались в научных разработках с мышлением, его типами и уровнями (в рамках когнитивной психологии). Особое место занимает здесь кубическая модель структуры интеллекта Дж.Гилфорда. Она классифицирует черты интеллекта по трем измерениям: операции, содержание, продукты.

Дальнейшим шагом к многоаспектному исследованию обозначенных феноменов явилась гуманистическая концепция А. Маслоу, К. Роджерса.

В наши дни одной из распространенных за рубежом является инвестиционная теория креативности и практического интеллекта (Р. Стеренберг, Т. Любарт, Е.Л. Григоренко). Ее магистральные концептуальные идеи исходят из стратегии рыночных отношений: творческими людьми являются личности, готовые и способные покупать новые непопулярные идеи по бросовой цене, а продавать – по дорогой и двигаться дальше по пути поиска. Однако многие отечественные ученые подвергают сомнению ряд идей и принципов, высказанных Р. Стеренбергом, Т. Любартом и их учениками.

В отечественной и зарубежной психологии разными путями продвигались ученые и практики к постижению тайн творческого потенциала личности и творческого процесса. В нашей стране наибольший успех в этой отрасли знания приходится на конец 20-х и 30-е гг. прошлого столетия. Исследования носили теоретический и экспериментальный характер, охватывали разные возрастные периоды, учитывали особенности индивидуальных различий, функции задатков, общих и специальных способностей (Л.С. Выготский, В.Д. Небылицын, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Конструктивная полемика с западными учеными помогала решать сложные проблемы.

В это время в западной психологии господствовали теории психоанализа и гештальтпсихологии, в которых основной акцент в раскрытии природы и механизмов творчества ставился на подсознание, фантазию и инсайт.

В последствии в СССР был наложен запрет на изучение феноменов одаренности и творчества. Лишь в 60-е гг. XX в. появилась целая плеяда видных отечественных ученых, которые, постепенно изучая опыт зарубежных исследователей, продолжали постигать загадки формирования творческого потенциала и творческой личности (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Я.А. Пономарев, Д.Б. Эльконин). Следует заметить, что изыскания отечественных ученых, как и за рубежом, велись главным образом в рамках когнитивной психологии.

Однако, хотя когнитивная психология сыграла важную роль в изучении творческих способностей и творчества, она игнорировала функции эмоциональной сферы. Этот пробел восполнили П. В. Симонов, Ф.Е. Василюк, А. Ухтомский и др.

В работах по психологии академика А.М. Матюшкина в историческом аспекте дан обзор научной литературы по проблемам творчества с начала XX века по настоящее время. Кроме того изложена оригинальная авторская концепция, в которой творчество личности тесно увязывается с феноменом одаренности (творчество, с одной стороны, рассматривается как один из видов одаренности; с другой, как неотъемлемый компонент всех видов одаренности).

Оригинальна концепция и технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ), представлена академиком РАО П.М. Эрдниевым, выдающимся ученым Республики Калмыкия. Это науч-

ное открытие, названное «открытием века» вбирает следующие взаимосвязанные конкретные подходы к обучению:

1) совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций, функций, теорем, и т.п., в частности, взаимно обратных задач;

2) обеспечение единства процессов составления и решения задач, уравнений, неравенств и т.п.;

3) рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий, в частности, деформированных упражнений;

4) обращение структуры упражнения, что создает условия для противопоставления исходного и преобразованного заданий;

5) выявление сложной природы знания (математического, физического и т.п.), достижение системности знаний;

6) реализация принципа дополнительности в системе упражнений (понимание достигается на основе сочетания образного и логического в мышлении, между его сознательным и подсознательным компонентами, на основе сочетания операций вычленения и сличения, анализа и синтеза, поочередного обращения к разным полушариям головного мозга).

Концепция и технология УДЕ, применяемая на практике, значительно сокращает время на овладение большим объемом знаний, по сравнению с традиционными способами обучения.

В итоге, технология УДЕ использует потенциалы и резервы левого и правого полушария головного мозга, существенно повышающие результативность образовательного процесса и креативности личности.

Инновационные идеи УДЕ получили признание и распространение в России и в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Исследования современных отечественных ученых (Д.Б. Богоявленская, В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Огнев и др.) обогатили теорию и практику психологии творчества другими новыми конструктами: феномены «креативного поля» и «интеллектуальной активности», слагаемые экологии человека, самоорганизации личности и др.

Однако по мере развертывания новых туров научно-технической революции, глобализации, изменчивости и нестабильности современного мира стало очевидным, что только объединение усилий ученых разных профилей, их кооперация в крупных центрах, оснащенных новейшей аппаратурой, может принести ожидаемый успех в раскрытии тайны творческого потенциала личности и ее креативной деятельности. Здесь наиболее продуктивным оказался интегративный подход, который аккумулировал «рациональное зерно» из моно-, поли- и междисциплинарных подходов. Он позволил также сконструировать описательные и прогностические модели исследуемого феномена [8-10].

На основе вышеизложенного интегративного теоретико-методологического подхода к проблемам творчества было проведено комплексное обследование личности учащихся-старшеклассников образовательных учреждений Республики Калмыкия (при репрезентативной выборке).

Библиографический список

1. Никандров, Н.Н. Россия: социализация и воспитание на рубеже столетий. – М., 2000.
2. Переслегин, С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. – М., 2005.
3. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М., 2011.
4. Крысько, В.Г. Этническая психология. – М., 2002.
5. Грязева, В.Г. Экологическая психология творческой личности. – М., Челябинск, 2000.
6. Bieluga, K. Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego. Kraków, 2003.
7. Bernacka, R. Konformizm i nonkonformizm a twórczość. Lublin, 2004.
8. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 2007.
9. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2009.
10. Сокальский, Э.А. Тайны творчества личности: концептуальные истоки и современность / Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие: материалы Северо-Западной региональной научно-практической конференции. – СПб., 2011. URL: http://old.anichkov.ru/Files/file/s_z_npk.pdf

Bibliography

1. Nikandrov, N.N. Rossiya: socializaciya i vospitanie na rubezhe stoletij. – M., 2000.
2. Pereslegin, S.B.. Samouchitelj igrih na mirovoy shahmatnoj doske. – M., 2005.
3. Florida, R. Kreativniy klass: lyudi, kotoriye menyayut buduthee. – M., 2011.
4. Krihsjko, V.G. Ehtnicheskaya psikhologiya. – M., 2002.
5. Gryazeva, V.G. Ehkologicheskaya psikhologiya tvorcheskoy lichnosti. – M., Chelyabinsk, 2000.
6. Bieluga, K. Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego. Krakow, 2003.
7. Bernacka, R. Konformizm i nonkonformizm a twórczość. Lublin, 2004.
8. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obshikh sposobnostey. – SPb., 2007.
9. Iljin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb., 2009.
10. Sokalskiy, Eh.A. Taynih tvorchestva lichnosti: konceptualjnihe istoki i sovremennostj / Odarennihe deti: problemih, perspektivih, razvitie: materialih Severo-Zapadnoy regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – SPb., 2011. URL: http://old.anichkov.ru/Files/file/s_z_npk.pdf

Статья поступила в редакцию 01.03.12

УДК 378.022.026

Sticheva O.A. SCIENTIFIC SPEECH STYLE: DIDACTIC PROVISION PROBLEMS. General characteristics of the scientific speech style is the topic of the presented article. It characterizes the didactic meaning of different means of the scientific information presentation for the specialists' formation in the higher institutions. The paper author's practical experience lecturer also provided her to reveal and describe the problems of the scientific style acquisition by the students, the problems being a part of the terminological lexis.

Key words: scientific style, variety of the scientific style texts, genres classification, (reproductive, reproductive – creative, productive), methods of instruction, problems of acquisition, language levels, terminological lexis.

О.А. Стычева, канд. пед. наук, доц. каф. русского языка и мировой литературы Южно-Казахстанского гос. педагогического института, г. Шымкент, E-mail: sto0906@mail.ru

НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ: ВОПРОСЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

В статье дана общая характеристика научного стиля речи, охарактеризована дидактическая значимость овладения различными способами оформления научной информации в период вузовского становления специалистов. Опыт практической работы автора сделал закономерной задачу выявления и описания проблем в освоении студентами научного стиля, связанных с использованием терминологической лексики.

Ключевые слова: научный стиль, разновидности текстов научного стиля, классификация жанров, (репродуктивный, репродуктивно-творческий, продуктивный), приемы обучения, проблемы освоения, языковые уровни, терминологическая лексика.

Научный стиль – один из функциональных стилей литературного языка, обслуживающий сферу научной и технической литературы. Возникновение и развитие научного стиля связано с эволюцией различных областей научных знаний, обеспечивающих многообразные сферы деятельности человека. Языковые особенности научного стиля объясняются предназначением специальных текстов для передачи объективной информации о природе, человеке и обществе. В связи с этим указанный стиль, как и другие книжные стили, характеризуется ясностью, точностью, объективностью, логичностью и доказательностью изложения, полнотой информации. В должной мере такой подаче материала способствует обращение к формулам и уравнениям, графикам и диаграммам, статистическим таблицам и опорным схемам. Научное изложение состоит главным образом из рассуждений, целью которых является доказательство истин, выявленных в результате исследования фактов действительности. Научный стиль реализуется в письменной и устной форме. Специфические черты научного стиля речи: предварительное обдумывание высказывания, преобладание текстов монологического характера, строгий отбор языковых средств, неукоснительное соблюдение произносительных и правописных норм [1; 2; 3].

Научный стиль имеет как ряд общих черт, проявляющихся независимо от характера наук, так и жанровые различия, что позволяет говорить о специфике стиля в целом и об особенностях таких его разновидностей, как: *научно-популярный; научно-технический; научно-деловой; научно-публицистический; учебно-научный*. Следует указать на сложности, которые могут возникнуть при определении жанровой принадлежности произведений научного стиля. Так, чтобы определить, что приведенный ниже отрывок, взятый из книги Н.И. Формановской «Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика», относится к собственно научному стилю, необходимо установить не только название источника, но и его предназначение. Аннотация свидетельствует, что книга адресована студентам-филологам старших курсов, магистрантам, аспирантам, стажерам, ...преподавателям иностранного языка и русского языка как иностранного; она может заинтересовать также психологов и социологов, изучающих общение. Обратимся к выдержке из книги.

...К средствам и компонентам невербального общения следует отнести коммуникативно-значимое молчание. Прежде всего, молчание – это ролевая обязанность слушающего, форма его этикетного кооперативного поведения (не перебивать, выслушивать, дослушивать и т.п.), при этом подавая вербальные и невербальные сигналы своего участия в коммуникации: кивки, направленность взгляда, междометия типа "угу", и мн. др., подтверждая тем самым контакт внимания, понимания и т.д. это "нормативное" молчание слушающего, отвечающее ожиданиям говорящего. Другой тип молчания принадлежит роли говорящего, когда партнер ожидает от него словесной реплики, но вместо этого получает нулевой заместитель вербальных знаков...

Уже на этом примере нетрудно убедиться, что приведенная выше классификация не является универсальной, содержит

элемент условности и имеет открытую структуру: возможно включение в нее, например, таких жанров, как *научно-методический, научно-рекомендательный* и др.

Несмотря на достаточно высокую степень разработанности теоретических проблем научного стиля лингвистами (сфера применения, специфика использования языковых средств разных уровней, классификационные характеристики и др.), методический аспект проблемы его освоения студентами высших учебных заведений исследован недостаточно. В практике вузовского обучения вопросы классификации жанров научного стиля, как и методические проблемы овладения им, представляются актуальными. Последние связаны с формированием у студентов общепредметных навыков, необходимых для грамотной организации самостоятельной познавательной деятельностью, результаты которой оформляются на основе привлечения таких жанров научного стиля, как планы, тезисы, конспекты, рефераты, доклады и др.

Предлагаемая в статье классификация жанров научного стиля основана на дидактическом подходе и опирается на многолетний опыт автора – вузовского преподавателя курса «Стилистика современного русского языка». Эта классификация обусловлена целевой установкой, отражающей уровень самостоятельности выполняемой студентами учебной, научной, поисковой деятельности на различных этапах профессионального становления.

Отдельные жанры научного стиля могут быть охарактеризованы как *репродуктивные: конспекты, тезисы, планы, аннотации, информативные рефераты*. Специфичность указанных жанров отражает целевую установку на усвоение готовой научной информации, чему и должно служить письменное ее представление в удобной для студента форме. Без освоения указанных жанров невозможно представить этап ученичества: имея практическую ценность, они формируют навыки синтетической переработки научных текстов, позволяют путем анализа образцов усвоить общие подходы к отбору языковых средств и структурированию отраслевой информации.

Чтобы сформировать у студентов представление о специфике создания текстов *научных докладов и сообщений, отзывов и рецензий, обзоров и индикативных рефератов, курсовых работ и дипломных проектов*, необходимо обратиться к усвоению характеристики содержательных и структурных особенностей репродуктивно-творческих жанров. На этом этапе самостоятельность обучаемых проявляется в овладении законами конструирования текстов-рассуждений: объяснений, доказательств, размышлений, а также в определении того элемента новизны (собственного вклада в исследование научной проблемы), который является обязательным условием репродуктивно-творческих жанров.

Законы структурирования продуктивных (поисково-творческих) жанров (*диссертаций и монографий, учебно-справочных материалов и научных статей*) осваиваются в магистратуре, но умение излагать свою точку зрения грамотно, последовательно, доказательно формируются как в процессе овладения реп-

родуктивными и репродуктивно-творческими жанрами, так и при анализе образцов. Большую роль при этом играет участие в работе студенческого научного общества (СНО), функционирующего на всех факультетах вузов, а также специальные учебные предметы в планах подготовки магистров (например, элективный курс для специальности Филология – «Научно-исследовательская работа магистранта»).

В ходе освоения информации о специфике структурирования и содержательного наполнения научных текстов студентам и магистрантам предстоит овладеть навыками определения задач научного поиска и их формулировки, в зависимости от чего делать отбор исследовательских приемов действий. Не менее важным является наличие у молодых исследователей точных представлений о конечном результате проведенного изыскания: для этого обучаемым необходимо усвоить семантические характеристики целого ряда понятий. Навыки отбора и систематизации материала формируются в ходе изучения литературы и описания результатов наблюдений и экспериментов. Задача качественного оформления проведенного исследования предполагает освоение студентами сведений о языковых особенностях научного стиля. И здесь важную роль играет дидактически грамотно организованная работа с текстами-образцами. При анализе научного стиля речи традиционно используются уровневые подходы, соотносимые с единицами языка. Особого внимания заслуживает характеристика лексического состава научных текстов [2].

Характерной чертой стиля научных работ является их насыщенность терминами, в том числе – интернациональными. Л.В. Щерба писал, что в среднем терминологическая лексика в научной информации составляет около 25 процентов, однако проанализированные нами сборники научных трудов свидетельствуют, что в целом научный стиль русской речи имеет тенденцию к увеличению этого процента. Для доказательства приведем отрывок из статьи доктора филологических наук, профессора В.А. Редькина «Референция и порождение дискурса»:

Итак, порождении десигната в коммуникации содержит содержательно проводимые операции:

- 1) апперцепция референта (фрагмента перцептивного мира, т.е. включение в синопсис парадигматических полей картины мира результатов восприятия референта в сравнении новой и старой информации об устройстве перцептивного мира);
- 2) референция, т.е. построение суждения об апперцепции референта; в суждении старая информация образует предикат а новая – субъект; суждение, полученное в референции, называется идеальным референтом;
- 3) линеализация, т.е. разбиение на части, моделирующее ситуацию во фрагменте перцептивного мира;
- 4) символизация – осмысление результатов линеализации как последовательности предметов (актантов) и сирконстантов (признаков), связанных между собой отношениями зависимости;
- 5) образование филологических структур в результате перифраз подбором из идеографических групп существительных для актантов и глаголов и наречий для сирконстантов ...

Использование статистического метода позволяет утверждать, что здесь значительно превышен нормативный порог в использовании терминологической лексики, что свидетельствует об адресации статьи узкому кругу специалистов и об обращении автора к собственно научному стилю. Анализ содержания научных статей в различных сборниках и материалах конференций дает представление о двух существенных проблемах в использовании научного стиля речи на лексическом уровне, решение которых становится в современных условиях чрезвычайно актуальным.

Первая проблема связана с использованием в научном тексте терминов-синонимов: как известно, научный стиль, в частности, его терминологический пласт не заинтересован в синонимии. А между тем гуманитарные науки (особенно) и естественно-математические (частично) все чаще нарушают это требование, причем не всегда оправданно. Показательными являются примеры языкового плана (*инфинитив – начальная форма глагола – неопределенная форма глагола; сослагательное наклонение – условное наклонение; главные члены предложения – грамматическая основа – предикативный центр и др.*).

Показательны и примеры из области педагогики. Так, дидактический термин *обеспечение* в научных публикациях сопровождается определениями *методическое, учебно-методическое, дидакто-методическое, системно-методическое, научно-методическое, программно-методическое*. Обращение к этимологии перечисленных понятий дает представление о совокупности дидактических средств, позволяющих педагогу профессионально организовать свою деятельность, сделать ее ре-

зультативной и эффективной. П.И. Образцовым проведен семантический анализ перечисленных выше видов обеспечения, позволивший сделать вывод, что большинство из них синонимичны, поскольку имеют общий родовый признак, в качестве которого выступает *методическое обеспечение* учебного процесса. При различных названиях общим для рассматриваемых видов обеспечения является указание на совокупность используемых педагогом методов, средств и форм обучения, позволяющих обеспечить реализацию определенных в типовой программе задач [4].

Интернет содержит сведения о наличии в каждой стране Комитета по разработке и внедрению терминологической лексики. Однако служба информации не поставлена, к сожалению, на должный уровень, в результате мы мало осведомлены о правомерности хождения того или иного термина, а магистранты и соискатели, нарушая традиции, в обзорной части своих исследований не всегда определяют авторство того или иного терминологического понятия, его этимологию.

При обилии научной информации в целом, в каждой отрасли знаний можно обнаружить использование в роли терминов многозначных слов, а то и окказионализмов. Вопрос об их систематизации и унификации особенно волнует вузовских преподавателей, которые готовят специалистов как для практической работы, так и для научно-исследовательской деятельности [5].

Не менее важным представляется решение второй проблемы, связанной с отграничением понятий «терминологическая лексика» и «профессиональная лексика»: в ряде научных исследований такая попытка сделана, но в лингводидактике эти понятия употребляются без должной дифференциации. Для доказательства достаточно указать на тот факт, что в школьных учебниках вся научная лексика представлена под общей дефиницией – *профессионализмы*. Приходится констатировать парадокс: нарушение принципа научности в самой научной речи.

Своеобразие стиля научных работ состоит также в использовании абстрактной лексики. Решение научных задач в «аспекте», в «русле», в «формате», их «анализ», «изучение», «рассмотрение», «осмысление», «дифференциация», «унификация», «трансформация» и «экстраполяция» далеко не всегда отражают суть проделанной автором работы и также нуждаются в конкретике путем создания пособий, адресованных молодым ученым и снабженных в какой-то мере эвристикой их освоения.

Повышение требований к уровню лингвистической подготовки специалистов с высшим образованием обусловлено ориентиром на гуманизацию общества, в котором коммуникативная компетентность характеризуется как составляющая компетентности профессиональной. Особенность взаимосвязи лингвистических дисциплин с предметами базового и профилирующего циклов всех специальностей заключается в целесообразности и практической необходимости приобщения студентов к чтению и обработке научной информации на родном и неродных языках, что связано с формированием у них общепредметных навыков [6].

Нами подготовлено методическое пособие, цель которого – научить студентов основам структурирования и оформления научной работы в соответствии с действующими нормативными документами. Стандартизация в настоящее время затрагивает все элементы научного произведения: язык, композицию, символику, библиографический аппарат. В связи с этим студенту необходимо знать не только особенности письменной научной речи, основные закономерности функционального стиля научной и технической литературы, но и стандарты, определенные нормативными и инструктивными документами, в которых закреплены требования, предъявляемые к оформлению результатов исследовательских работ. Данное пособие призвано оказать им в этом посильную помощь.

В соответствии с указанными требованиями в пособие введены сведения о содержании и оформлении ряда репродуктивных и репродуктивно-творческих жанров научного стиля: планов, тезисов, конспектов, аннотаций, отзывов, рецензий, рефератов. Практика показала, что при написании научной работы, курсового или дипломного проекта студенты испытывают затруднения в оформлении списка источников. Снять указанные трудности позволили имеющиеся в пособии примеры библиографического описания. В пособии студенты найдут также материал, способствующий формированию общепредметных умений, к числу которых относится составление обзоров, работа над компрессией текста, реферирование, рецензирование и написание отчетов по результатам, полученным на различных этапах исследования [7].

Освоение особенностей научного стиля речи – та лингвистическая база, которая необходима для формирования навыков

его использования. Коммуникативная компетентность как важная часть компетентности профессиональной формируется в организации на занятиях дебатов и заседаний круглого стола, при проведении семинаров и форумов, ситуативных ролевых игр и др. Внеаудиторные формы работы (встречи с учеными, проведение тематических Декад, участие в конкурсах и олимпиадах) также способствуют формированию профессиональных качеств. Памятуя о том, что языковые занятия могут иметь непосредственный выход в научную деятельность студентов по линии СНО, мы знакомим студентов с авторским видением оснований для классификации жанров научного стиля.

Практика свидетельствует, что уверенно и свободно участвуют в дискуссиях специалисты, которые овладели не только формулами речевого этикета, но и законами полемики, умеют излагать свою точку зрения грамотно, последовательно, доказательно. Поскольку научное выступление чаще всего строится по за-

Библиографический список

1. Аубакирова, К.Т. Стилистика и культура речи. – Алматы, 2002.
2. Бельчиков, Ю.А. Стилистика и культура речи. – М., 2000.
3. Богатырева, И.В. и др. Пособие по научному стилю / И.В. Богатырева [и др.]. – М., 1995.
4. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография. – Орел, 2000.
5. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования. – М., 1994.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
7. Стычева, О.А. Научный стиль и профессиональная компетенция / О.А. Стычева, В.Д. Нарожная. – Шымкент, 2009.

Bibliography

1. Aubakirova, K.T. Stilistika i kuljtura rechi. – Almatih, 2002.
2. Beljchikov, Yu.A. Stilistika i kuljtura rechi. – M., 2000.
3. Bogatihreva, I.V. i dr. Posobie po nauchnomu stilyu / I.V. Bogatihreva [i dr.]. – M., 1995.
4. Obrazcov, P.I. Psikhologo-pedagogicheskie aspektyh razrabotki i primeneniya v vuze informacionnykh tekhnologiy obucheniya: monografiya. – Orel, 2000.
5. Kodzhaspirova, G.M. Kuljtura professionaljnogo samoobrazovaniya. – M., 1994.
6. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
7. Stihcheva, O.A. Nauchnihy stilij i professionaljnaya kompetenciya / O.A. Stihcheva, V.D. Narozhnaya. – Shihmkent, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.05.12

УДК 378

Tanaeva Z.R. USING OF THEORY OF DECISION OF INVENTIVE TASKS TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM (UPON THE EXAMPLE OF SPECIALISTS' TRAINING FOR WORK WITH JUVENILE DELINQUENTS). In the article the peculiarities of the TDIT technology using in theory and practice of professional education are revealed. Possibilities of different views of creative tasks in the practical direction of education realization are analyzed upon the specialists' training for work with juvenile delinquents.

Key words: theory of decision of inventive tasks, task, creative, logical, searching, researching, constructive, corrective tasks.

З.Р. Танаева, док. пед. наук, проф. каф. проектирования образовательного процесса Челябинского института развития профессионального образования, г. Челябинск, E-mail: zamfira-t@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ)

В статье раскрываются особенности использования технологии ТРИЗ в теории и практике профессионального образования. Возможности различных видов творческих задач в реализации практической направленности обучения анализируются на примере подготовки специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Ключевые слова: технология ТРИЗ, задача, творческие, логические, поисковые, исследовательские, созидательные, коррекционные задачи.

Модернизация системы профессионального образования, призванная обеспечить качественную подготовку будущих специалистов, предусматривает проектирование новых моделей подготовки специалистов, отвечающих потребностям производственной практики; обновление содержания образования и разработку современных практико-ориентированных технологий обучения, сочетающих традиционные методы передачи и закрепления учебной информации с новейшими достижениями педагогики. Основной задачей профессионального образования становится подготовка будущих специалистов к решению широкого круга проблем, к овладению исследовательской деятельностью, направленной на развитие способностей и познаватель-

ных интересов обучающегося. Одним из эффективных средств развития личностных качеств будущих специалистов является использование в учебном процессе технологии ТРИЗ.

Разработанная Г.С. Альтшуллером, Р.Б. Шапиро и др. теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) – это область знаний, исследующая механизмы развития технических систем с целью создания практических методов решения изобретательских задач. По мнению Г.С. Альтшуллера и его сторонников, целью ТРИЗ является, «опираясь на изучение объективных закономерностей развития технических систем, дать правила организации мышления по многоэкранной схеме» [1, с. 58-59]. Исходя из поставленной цели следует выделить основные функции

ТРИЗ: решение изобретательских задач любой сложности и направленности; прогнозирование развития технических систем; пробуждение, тренировка и грамотное использование природных способностей человека в изобретательской деятельности (прежде всего образного воображения и системного мышления); совершенствование коллективов (в том числе творческих) по направлению к их идеалу (когда задачи выполняются, но на это не требуется никаких затрат).

В настоящее время технология ТРИЗ в своем развитии вышла за рамки решения изобретательских задач только в технической области, а используется в других областях, прежде всего, в педагогике, целью которой является воспитание специалиста способного решать творческие задачи. Возможности технологии ТРИЗ-педагогика в реализации практической направленности обучения и развитии творческих способностей обучаемых проанализируем на конкретном примере – подготовке будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

С целью качественной и количественной характеристики, уточнения структуры творческих задач, необходимых для подготовки специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, считаем необходимым обратиться к уточнению дефиниции «задача». Многими известными современными учеными исследована проблема общей теории учебных задач (Г.А. Балл, Г.Д. Бухарова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов и др.). Наиболее общим является определение задачи, представленное А.Н. Леонтьевым, как цели, заданной в определенных условиях [2]. А.Ф. Эсаулов понимает под задачей «более или менее определенную систему информационных процессов, несогласованное или даже противоречивое отношение между которыми вызывает потребность в их преобразовании... Суть решения как раз и заключается в поисках преодоления путей такого несогласования, которое у некоторого класса задач может доходить до ярко выраженного противоречия» [3, с. 57]. Л.М. Фридман считает, что для определения задачи нужно в ее основу положить понятие проблемной ситуации, которую следует рассматривать при этом как источник возникновения задач. Указывая на различие между проблемной ситуацией и задачей, он отмечает, что проблемная ситуация существует реально и в единственном варианте, она богаче содержанием, чем задача. Одну и ту же проблему может характеризовать несколько задач, которые отражают различные стороны этой ситуации [4].

Солитаризуясь с мнением Л.М. Фридман, мы также рассматриваем в качестве источника возникновения задач, необходимых для подготовки специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, проблемную ситуацию, заставляющую заинтересованно участвовать в обсуждении самой ситуации и проблем, возникших в связи с ней, находить пути их решения. Успех в применении системы задач зависит от остроты созданной проблемной ситуации, которая должна побуждать обучаемых к размышлению и поиску ответа, соблюдения определенных условий, как доступность проблемной ситуации и соответствие реальным жизненным условиям. Проанализировав имеющиеся дефиниции понятия «задача» мы пришли к выводу, что творческие задачи – заданная в определенных условиях цель обучения на усвоение какого-либо фрагмента учебного материала на основе создания проблемной ситуации, ориентированной на формирование общих и профессиональных компетенций; выступающие в качестве промежуточного звена между теорией и самостоятельной профессиональной деятельностью будущего специалиста, тем самым позволяющие заранее преобразовать и интегрировать знания при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин; представляющие самостоятельную познавательную деятельность обучаемых, направленную на поиск, осмысление и усвоение учебной информации для принятия решений в конкретных ситуациях; развивающие у обучаемых навыки и умения находить эту информацию, преобразовывать ее, вырабатывать на ее основе планы и решения, как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях.

Для того чтобы выделить типы творческих задач и заданий, необходимых для подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, обратимся к различной классификации задач, имеющейся в психолого-педагогической литературе (Г.А. Балл, Г.Д. Бухарова, Ю.Н. Кулюткин, Е.Ю. Никитина, Я.А. Пономарев, В.А. Сластенин, А.А. Столяр и др.). Широкая классификация учебных задач представлена в работах Г.Д. Бухаровой [5], которая подразделяет их по способу задания и содержания на текстовые, графические, экспериментальные, задачи-рисунки; по способу представления содержания – на абстрактные и конкретные. Причем задачи с кон-

ретным содержанием делятся на политехнические, производственно-технические, краеведческие, исторические, межпредметные, практические, бытовые, занимательные. По характеру требования – на задачи конструирования, на нахождение искомого, на доказательство; по способу решения – на качественные, количественные, графические, экспериментальные и задачи-рисунки; по целевому назначению – на задачи аудиторного решения, домашнего решения, тренировочные, познавательные, творческие и исследовательские; по способу и роли в формировании понятий – на задачи уточнения признаков и понятий, уточнения содержания и объема понятий, установления или уточнения связи данного понятия с другим.

Существуют классификации задач, отражающие вариативные содержательные свойства задач и указывающие на существование в единстве и борьбе двух противоположностей, двух взаимобратных уровней учебно-познавательной деятельности: репродуктивной и продуктивной. Так, Я.А. Пономарев выделяет два вида задач, один из которых решается на сознательных уровнях и включает тем самым только две фазы решения – первую и последнюю, при этом задачи не являются собственно творческими; второй включает все четыре фазы творческого поиска с учетом подсознательных интересов. Такие задачи – истинно творческие [6].

Три вида учебных ситуаций, связанных с решением задач, выделяет А.А. Столяр. В их описании фигурируют понятия «стандартная» и «нестандартная». Стандартные задачи – это задачи, общий метод (алгоритм) решения которых уже известен, то есть задачи репродуктивного, репродуктивно-алгоритмического, эвристического (конструктивного) уровня. Нестандартные – в процессе решения которых происходит обучение методам поиска решений, то есть творческие задачи [7].

Интересна, на наш взгляд, классификация типов задач, предложенная Е.Ю. Никитиной [8], которая в каждый блок разработанной ею системы включает логические, поисковые, исследовательские, творческие и коррекционные типы задач. Логические задачи требуют для своего решения определенной совокупности последовательных, логических действий. Поисковые задачи включают в себя нахождение новых знаний или способов решения на основе известных студенту знаний и способов решения. Исследовательские задачи предполагают самостоятельные выводы, используя известные технологии. Творческие задачи – высокопроблемные задачи, в ходе решения которых у студента формируется система знаний и умений. Коррекционные задачи связаны с формированием рефлексивной позиции будущего специалиста. Эти универсальные задачи в рамках каждого блока приобретают специфические особенности, определяемые задачами каждого вида подготовки студента по исследуемой проблеме. При этом необходимо соблюдать ряд правил:

1. Полнота. Наличие задач на все изучаемые понятия, факты, способы деятельности, включая мотивационные, подводящие под понятие, на аналогию, следствия из фактов.
2. Наличие ключевых задач. Группировка задач в узлы вокруг объединяющих центров-задач, в которых рассматриваются факты или способы деятельности, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение для усвоения предмета.
3. Связанность. Вся совокупность задач представляется связным графом, в узлах которого – ключевые задачи, выше них – подготовительные и вспомогательные, ниже – следствия, обобщения и т.д.
4. Возрастание трудности в каждом уровне. Система состоит из трех подсистем, соответствующих низкому, среднему и высокому уровням планируемых результатов обучения. В каждой из подсистем трудность непрерывно нарастает.
5. Целевая ориентация. Для каждой задачи определено место и назначение в блоке урока.
6. Целевая достаточность. Необходимое количество для тренажа в классе и дома, аналогичных для закрепления методов решения, для индивидуальных и групповых заданий разной направленности, для самостоятельной (в том числе и исследовательской) деятельности обучаемых, для текущего и итогового контроля с учетом запасных вариантов и т.д.
7. Психологическая комфортность. Система задач, учитывающая наличие темпераментов, типов мышления, видов памяти. В том числе задачи для письменного выполнения, задачи-шутки и т.п. [9, с. 23].

Резюмируя изложенное, можно сделать вывод о том, что единой классификации учебных задач в настоящее время нет, однако различные подходы к их классификации представляют большой интерес при разработке системы задач для подготовки специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

телями. Система творческих задач, направленных на подготовку специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, сконструирована нами, исходя из структуры деятельности специалистов, осуществляющих профилактическую работу с несовершеннолетними правонарушителями. На наш взгляд, она должна включать в себя психолого-педагогический, правовой, межличностно-коммуникативный и поведенческий блоки. Следовательно, в каждый из этих блоков следует включить логические, поисковые, исследовательские, созидательные, коррекционные задачи. Необходимо отметить, что, задавая систему творческих задач, упорядоченных в соответствии с определенными целесообразными принципами, мы тем самым определяем систему действий обучаемых, намечаем структуру познавательного процесса. Для того чтобы деятельность обучаемых по выполнению задач обеспечила заданный уровень усвоения содержания необходимо, чтобы предлагаемая система задач была построена наилучшим образом. Прежде всего, задача должна выполнять воспитательную, обучающую и развивающую функции. Обучающая функция заключается в познании обучаемыми новых фактов в процессе решения творческих задач и самом ее содержании; развивающая – в развитии мышления, связанного, прежде всего, с формированием понятий по исследуемой проблеме; воспитательная – в развитии профессионального правосознания. Для обеспечения развивающего эффекта при построении системы творческих задач нами учитывался применяемый на практике научно обоснованный принцип «сложности и трудности» [10, с. 27-30]. Таким образом, «оптимально построенная система задач – это система, удовлетворяющая дидактическим принципам, среди которых одним из основных является требование подбора задач с последовательным и систематическим нарастанием сложности» [8, с. 196].

Охарактеризуем каждый представленный нами тип творческих задач.

В ходе выполнения логических задач обучаемый уясняет логику традиционных схем решения учебных задач, анализирует и оценивает их альтернативные решения, выбирает определенную совокупность собственных действий. Для этого типа задач характерна имитирующая деятельность: выбор и воспроизведение предложенной схемы решения проблемы без корректуры. Эти задачи требуют для своего решения определенной совокупности последовательных, логических действий при работе с несовершеннолетними правонарушителями. Психолого-педагогический блок включает в себя логические задачи, направленные на выделение основного и второстепенного в воспитательной работе с подростками-правонарушителями, а также с их родителями, отрицательно влияющими на поведение детей; на аргументацию выбранных форм и методов работы с несовершеннолетними правонарушителями; связанные с педагогическим анализом принятого решения в той или иной ситуации, связанной с правонарушением несовершеннолетних. Правовой блок включает в себя задачи на понимание сути закона, как ценности, находящейся вне конкуренции; на выявление причин и условий, способствующих совершению правонарушений; на планирование работы с различными категориями несовершеннолетних правонарушителей и их родителями; связанные с определением источников получения информации о противоправном поведении подростков. Межличностно-коммуникативный блок включает в себя задачи, связанные с продолжением (развертыванием) текста с помощью опорных слов; с подтверждением либо опровержением высказываний, с принятием участия в беседе с использованием таблиц, схем, позволяющих подобрать необходимые выражения, а также задачи, направленные на составление процессуальных и служебных документов. Поведенческий блок включает в себя задачи, связанные с оценкой принятого решения в отношении несовершеннолетнего правонарушителя и родителей, отрицательно влияющих на поведение детей, и доказательством необходимости данного принятого решения, а также связанные с планированием и организацией работы по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Поисковые задачи включают в себя нахождение новых знаний, способов их поиска в области предупреждения правонарушений несовершеннолетних. Особую роль задачи играют на сборе фактического материала по указанной проблеме. Если логические задачи связаны с репродуцирующей деятельностью, то поисковые связаны в большей степени с интерпретирующей (сбор и анализ материала по проблеме, ее теоретическое осмысление) деятельностью. В ходе решения подобных задач у обучаемого совершенствуются умения и навыки работы с содержанием учебного материала. Психолого-педагогический блок включает в себя поисковые задачи, направленные на овладение

теоретическими психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для работы с несовершеннолетними правонарушителями и родителями, отрицательно влияющими на поведение детей; на овладение формами и методами работы с различными категориями правонарушителей, в том числе, с учетом возрастных особенностей; на решение педагогического спора по принятым мерам в отношении несовершеннолетнего правонарушителя. Правовой блок включает в себя задачи на овладение правовыми знаниями, необходимыми для работы с несовершеннолетними правонарушителями и их родителями; на усвоение применения мер принуждения в отношении несовершеннолетних правонарушителей; на определение юридических понятий, связанных с правонарушениями несовершеннолетних. Межличностно-коммуникативный блок включает в себя задачи, направленные на работу со справочниками, словарями, кодексами, нормативными правовыми актами, на изложение основных мыслей текста; связанные с составлением информационных сообщений по какой-либо теме (к примеру, об эффективном зарубежном опыте работы с подростками-правонарушителями); с алгоритмизацией проведения индивидуальных бесед в различных, наиболее часто встречающихся ситуациях; с умением отбирать и применять способы и приемы коммуникативного воздействия на правонарушителей; с анализом речевых действий собеседников с точки зрения их адекватности коммуникативной цели и ситуации общения. Поведенческий блок включает в себя задачи, направленные на изучение, анализ и обобщение эффективного отечественного и зарубежного опыта работы с подростками-правонарушителями; связанные с алгоритмизацией действий специалиста в наиболее часто встречающихся ситуациях, с умением отбирать и применять способы и приемы воздействия на правонарушителей.

Исследовательские задачи развивают творческую активность, инициативу, самостоятельность, учат систематизировать полученные знания в аспекте исследуемой проблемы, служат формированию профессионального правосознания. Эти задачи предоставляют обучаемому свободу в поиске путей анализа, идентификации и решения проблемы. В ходе выполнения такого типа задач будущий специалист, используя известные ему технологии, необходимые для эффективной работы с подростками-правонарушителями, приходит к самостоятельным выводам, представляющим интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане. Психолого-педагогический блок включает в себя исследовательские задачи, направленные на анализ психолого-педагогической литературы по проблеме предупреждения правонарушений несовершеннолетних, на изучение личности несовершеннолетнего правонарушителя; направленные на изучение особенностей групп несовершеннолетних с антиобщественной направленностью; на выявление различных точек зрения на типологию личности несовершеннолетних правонарушителей, а также задачи, направленные на прогнозирование дальнейшего поведения несовершеннолетнего правонарушителя. Правовой блок включает в себя задачи, связанные с анализом преступности и других правонарушений несовершеннолетних, определением динамики и структуры преступности и правонарушений (в том числе с учетом социально-экономических и организационно-правовых условий), эффективными мерами воздействия на группы несовершеннолетних антиобщественной направленности; с организацией взаимодействия служб, органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Межличностно-коммуникативный блок включает в себя исследовательские задачи, связанные с анализом речевых действий собеседников с точки зрения их адекватности коммуникативной цели и ситуации общения, а также задачи, направленные на изложение основных мыслей текста. Поведенческий блок включает задачи, связанные с выявлением и изучением процессуально-содержательных факторов успеха в работе с несовершеннолетними правонарушителями; с оценкой опыта работы с подростками-правонарушителями; направленные на оптимальный выбор форм и методов работы с несовершеннолетними правонарушителями.

Созидательные задачи представляют собой высокопроблемные задачи, обеспечивающие профессиональную направленность. Поскольку в основу задачи положена определенная проблемная ситуация с целью принятия решения, представляются интересными типы творческих ситуаций, к числу которых следует отнести те, которые связаны с альтернативными решениями. Психолого-педагогический блок включает в себя задачи, связанные с умением выявлять актуальные проблемы в области профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; направленные на учет психолого-возрастных особенностей несовершеннолетних правонарушителей в ходе проведе-

ния индивидуальной профилактической работы. Правовой блок включает в себя задачи, связанные с решением актуальных проблем в деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; на определение путей повышения эффективности борьбы с правонарушениями несовершеннолетних. Межличностно-коммуникативный блок включает в себя задачи, ориентированные на установление психологического контакта с подростком; направленные на развитие речевого и неречевого поведения с опорой на знания о культуре, обычаях и традициях, связанных с национальностью собеседника; связанные с подготовкой выступления по правовой пропаганде. Поведенческий блок включает задачи, ориентированные на развитие правового мышления; на формирование творческого стиля в работе с несовершеннолетними правонарушителями, нестандартности мышления, способности уходить от стереотипов при работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Коррекционные задачи связаны с необходимостью формирования рефлексивной позиции обучаемого в процессе его подготовки, с обеспечением условий для развития самоанализа и самоконтроля при принятии решения. Эти задачи включают в себя умения находить правильные решения в конфликтных ситуациях, связаны с выделением и исправлением допущенных просчетов. Выбор нами такого типа задач обусловлен тем, что нередко молодой специалист, обладающий теоретическими знаниями, испытывает трудности в применении их на практике. В связи с этим в некоторых случаях принятые ранее решения требуют определенной коррекции. Коррекционные задачи направлены на внесение корректив в процесс работы с несовершеннолетними правонарушителями с целью поддержания ее на заданном уровне. Психолого-педагогический блок включает в себя коррекционные задачи, связанные с осуществлением самоанализа и самоконтроля при овладении методами и формами работы с несовершеннолетними правонарушителями и их ро-

дителями; с корректировкой стиля общения с различными категориями правонарушителей и их родителями, а также задачи на овладение методами и приемами предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций. Правовой блок включает в себя коррекционные задачи, направленные на прогнозирование подростковой криминогенной ситуации; связанные с корректировкой принятых правовых форм в работе с несовершеннолетними правонарушителями и их родителями. Межличностно-коммуникативный блок включает в себя задачи, ориентированные на уточнение стиля общения с различными категориями граждан; направленные на нахождение ошибок в оформлении процессуальных документов. Поведенческий блок включает задачи, ориентированные на развитие критичности мышления в оценке принятого решения, связанного с правонарушением несовершеннолетнего; на формирование способов осуществления коррекции собственной деятельности при работе с несовершеннолетними правонарушителями; направленные на осуществление самоконтроля и самоанализа в ходе работы; на развитие умения использовать в своей деятельности факторы, влияющие на воспитание подростка.

Таким образом, одной из наиболее продуктивных педагогических технологий, обеспечивающих профессионально-прикладную направленность обучения, выступает технология, связанная с решением различных творческих задач. Анализируя задачи, выделенные нами, обучаемые погружаются в реалии профессиональной деятельности, тем самым развивая умения анализировать, прогнозировать ситуации, четко формулировать и высказывать свою позицию, адекватно воспринимать и оценивать информацию. Построение учебного процесса на базе технологии решения творческих задач позволяет максимально приблизить содержание учебной деятельности будущих специалистов к их дальнейшей профессии, способствует осознанию будущим специалистом значимости профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями.

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск, 1986.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
3. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач. – М., 1972.
4. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977.
5. Бухарова, Г.Д. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1.
6. Познавательные процессы и способности в обучении: учебное пособие / под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1990.
7. Стрекозин, В.П. Организация процесса обучения в школе: учеб. пособие. – М., 1986.
8. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: монография. – Челябинск, 2000.
9. Гузеев, В.В. Системные основания образовательной технологии. – М., 1995.
10. Лернер, И.Я. Принципы гуманизации педагогического процесса // Педагогическая теория: идея и проблемы: сб. науч. тр. / под ред. В.С. Шубинского. – М., 1992.

Bibliography

1. Aljtshuller, G.S. Naytji ideyu. Vvedenie v teoriyu resheniya izobretateljskikh zadach. – Novosibirsk, 1986.
2. Leontjev, A.N. Devatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1977.
3. Ehsaulov, A.F. Psikhologiya resheniya zadach. – M., 1972.
4. Fridman, L.M. Logiko-psikhologicheskij analiz shkol'nykh uchebnykh zadach. – M., 1977.
5. Bukharova, G.D. Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: sb. nauch. tr. – Ekaterinburg, 1995. – Vihp. 1.
6. Poznavatel'nye processii i sposobnosti v obuchenii: uchebnoe posobie / pod red. V.D. Shadrikova. – M., 1990.
7. Strekozina, V.P. Organizacija processa obucheniya v shkole: ucheb. posobie. – M., 1986.
8. Nikitina, E.Yu. Teoriya i praktika podgotovki buduthego uchitel'ya k upravleniyu differenciaciej obrazovaniya: monografiya. – Chelyabinsk, 2000.
9. Guzeev, V.V. Sistemihe osnovaniya obrazovatel'noj tekhnologii. – M., 1995.
10. Lerner, I.Ya. Principih gumanizacii pedagogicheskogo processa // Pedagogicheskaya teoriya: ideya i problemih: sb. nauch. tr. / pod red. V.S. Shubinskogo. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 01.05.12

УДК 378.02:372.8

Torbogosheva V.M., KOMPETENTNOSTNY APPROACH IN TRAINING OF STUDENTS TO THE GENERAL PHYSICS. In article the kompetentnostny approach in training of students to physics is considered, the dialectic unity of professionalism and competence of future teachers of physics and development of physical thinking reveals.

Key words: professionalism, competence, dialectics, physical thinking, sistemnost nature.

V.M. Torbogoshеva, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mпо@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ

В статье рассматривается компетентностный подход в обучении студентов физике, раскрывается диалектическое единство профессионализма и компетентности будущих учителей физики и развитие физического мышления.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, диалектика, физическое мышление, системность природы.

В Проекте стандартов делается упор на овладение умениями применять полученные знания для объяснения разнообразных природных явлений и процессов, приобретение компетентности в решении практических, жизненных задач, связанных с использованием физических знаний и умений. Однако на практике традиционное обучение требует от учащихся воспроизведения полученных знаний. Это, между прочим, продемонстрировали и результаты ЕГЭ. Действительно, как только в ЕГЭ были включены вопросы, требующие при ответе анализа законов, а не простого расчета по ним, и уж тем более вопросы на понимание «сущности науки», учащиеся показали достаточно низкие результаты. И причина такого положения дел заключается не в том, что плохие ученики или учителя, а в том, что при их обучении не использовались технологии развивающего обучения, где раскрытие сущности физических понятий, законов является не случайной, а центральной задачей, которая решается в рамках развивающего обучения потому, что в основание такого обучения положено теоретическое мышление. Благодаря использованию педагогической системы развивающего обучения появляется возможность учащимся подниматься по «лестнице» познавательной деятельности от эмпирического к теоретическому и от него к практическому познанию реальной действительности, наполненному содержательными (теоретическими) знаниями.

Очевидно, в том что традиционное обучение пока еще является в системе образования преобладающим, кроется и причина того, что наблюдается снижение интереса подростков к естествознанию. Чтобы в той или иной степени решать эту проблему, за рубежом при изучении естественных наук большое внимание обращают на практическую направленность обучения. В России же до сих пор важнейшими признанными задачами обучения считаются глубокое изучение современных научных представлений, теоретическое знание законов физики, а до практического их приложения времени не хватает. Тем более, что количество часов на изучение естественных наук существенно сокращено. Школьное обучение не учитывает, что человеку нужно ощущение сопричастности к культурному наследию, прямое участие в жизненных процессах.

В современной школе приоритетными направлениями и основными способами организации преподавания физики должны являться: компетентно-деятельностный подход в обучении.

Но, пока еще в школах придают большое значение теоретической части программы, а рекомендованные для проведения практические работы либо используются для подтверждения теории, либо выполняют по определенному алгоритму, не имеющими ничего общего с реальными жизненными явлениями. Для того, чтобы моделирование изучаемых процессов стало на самом деле познавательным, оно должно быть развернуто и направлено в первую очередь на практическую взаимосвязь с окружающим миром.

На необходимость компетентностного применения знаний и умений школьниками указывает современная Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 года. В Концепции по этому поводу говорится, что общеобразовательная школа должна *формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков*, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Эффективное функционирование такой системы требует реализации новой технологии, позволяющей выстроить образовательную стратегию развития каждого ученика с учётом индивидуальных особенностей. Технология реализации системы развития учебно-познавательной компетентности должна представлять собой скоординированный комплекс педагогических действий, включающий цель, структуру (содержательный и процессуальный блоки), прогнозируемый результат. Она должна характеризоваться поэтапным развитием творческого потенциала учащихся посредством постепенно усложняющихся творческих задач, творческих заданий, творческих и исследовательских проектов.

Компетентностно-деятельностный подход в обучении физике предполагает формирование и развитие системного физического мышления как педагогов, так и учащихся.

Согласно определению известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, мышление – это «опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности» [1, с. 310]. Другой классик отечественной психологии – А.Н. Леонтьев – рассматривал мышление как процесс сознательного отражения

действительности в таких связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты или их свойства [2]. А.В. Брушлинский рассматривал мышление, как процесс анализа через синтез, как включение объекта в новые системы отношений, в которых он раскрывает свои новые системные свойства [3].

Приведенные выше определения свидетельствуют о том, что, в понимании ведущих отечественных психологов, мышление всегда выступало как познание системно-организованной сложной реальности.

Системное мышление в зарубежных исследованиях рассматривается, как правило, в прикладных аспектах, в противовес, так называемому «механистическому» мышлению [4]. Исключение составляет определение Дж. О'Коннора и Я. Мак-Дермотта «Системное мышление – это искусство абстрагироваться от частных того или иного предмета рассмотрения, от его характеристик, которые кажутся разрозненными частностями, выявляя глубинные между ними связи и закономерности» [5, с. 24].

Среди отечественных работ, посвященных системному мышлению, необходимо, прежде всего, отметить исследование З.А. Решетовой [6]. Согласно З.А. Решетовой, системное мышление рассматривает реальный объект как многомерное целое с учетом множества детерминирующих факторов. В первую очередь, по её мнению, системное мышление связано с пониманием системной природы вещей, которое выражается в том, что каждая вещь рассматривается в некоторой системе взаимодействий, в совокупности связанных явлений, составляющей организованное целое. Кроме того, в соответствии с позициями И.Б. Новика, З.А. Решетовой и других авторов, системное мышление невозможно без диалектического понимания развития, в соответствии с которым в основе развития лежит взаимодействие противоположностей.

В исследовании Г.С. Молоткова [7] под системным мышлением понимается способность к синтетическому восприятию объектов реальной действительности и осознанному пониманию многообразия информации, свойственной целостной картине мира. Причем, информация об объекте рассматривается и как атрибутивные свойства (параметрическое описание), и как функциональные (целевые функции), и как коммуникационные (связи и отношения в системе). Системное мышление проявляется в способности к раскрытию системных свойств объекта, несводимых к сумме свойств его частей и возникающих вследствие объединения элементов и их взаимодействия – интегративных свойств системы. Оно связано с глубоким пониманием важнейшей роли информационных процессов и обратной связи в функционировании систем. Это ещё и нелинейное мышление, которое учитывает нелинейные отношения между факторами, воздействующими на систему, и её поведением. Системное мышление в раскрытии причинности опирается на системную детерминацию, предполагающую вместо единственной причины, непосредственно вызывающей некоторое следствие, целую группу факторов, имеющих различное место в сложной системе детерминации. Среди важнейших признаков системного мышления следует указать и на понимание собственной включенности субъекта в единую систему вместе с объектом, с которым осуществляется взаимодействие.

Все это позволяет более глубоко осознать физическое мышление. Оно, по нашему мнению, является системным уже потому, что сама физика рассматривается как интегрированная наука, объединяющая в своем содержании естественные, технические и даже гуманитарные области знания. Поэтому на основании приведенного нами анализа, мы предлагаем следующее содержательное определение физического мышления, рассматриваемого как системное мышление:

Физическое мышление – это мышление, связанное с пониманием системности природы, принятым диалектикой целостности, включенности человека в систему, которое проявляется в способности к синтетическому восприятию объектов реальной действительности и к осознанному пониманию диалектического характера самого процесса познания взаимодействия человека и природы, которое формируется при сопоставлении эмпирических, теоретических и практических знаний об объекте, явлении, процессе.

Человек, обладающий системным мышлением, должен быть более чувствителен к различным проблемам, в том числе и физического характера, ввиду способности охватить явление во множестве его связей и отношений, а, следовательно, и более творческим, более способным к исследованию различных задач и порождению новых идей, конструированию новых объектов и к реализации инновационных социально-значимых проектов в разных областях человеческой практики.

Формирование системного мышления методически целесообразно осуществлять на материале тех предметных областей, где системный подход является основой, сутью самой дисциплины. К такой дисциплине, естественно относится физика, которая, как мы уже отмечали, является интегрированной наукой.

Для формирования системных умений и, как следствие системного мышления, наиболее эффективны оказываются нестандартные задачи, задачи повышенной сложности, практические задачи, связанные с решением конкретных производственных или бытовых проблем. Творческие проекты и исследовательские работы, выполняемые на занятиях физической направленности, дополнительно задействуют эмоциональномотивационную сферу, позволяют развить коммуникативные навыки у студентов, умение работать в группе с одной стороны и сформировать самостоятельность и стремление отстаивать свою точку зрения с другой. Именно в подобном роде деятельности и формируются учебно-познавательные компетентности.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
3. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение // Субъект: мышление, учение, воображение. – Москва; Воронеж, 1996.
4. Nehdi, M. Raising the Bar for Civil Engineering Education: Systems Thinking Approach / M. Nehdi, R. Rehan // Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice. – 2007. – № 2. – Уо1. 133.
5. О'Коннор, Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О'Коннор, Иан Макдермотт. – М., 2006.
6. Формирование системного мышления в обучении: учебное пособие / под ред. З.А. Решетовой. – М., 2002.
7. Молотков, Г.С. Технология формирования системного мышления студентов информационных специальностей при обучении проектированию баз данных: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006.
8. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: учебно-методическое пособие, 2003.

Bibliography

1. Rubinshteyjn, S.L. Osnovih obthejy psikhologii. – SPb., 1998.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1975.
3. Brushlinskiy, A.V. Psikhologiya mihsleniya i problemnoe obuchenie // Subjhekt: mihslenie, uchenie, voobrazhenie. – Moskva; Voronezh, 1996.
4. Nehdi, M. Raising the Bar for Civil Engineering Education: Systems Thinking Approach / M. Nehdi, R. Rehan // Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice. – 2007. – № 2. – Уо1. 133.
5. O'Konnor, Dzh. Iskusstvo sistemnogo mihsleniya: Neobkhodimihe znaniya o sistemakh i tvorcheskom podkhode k resheniyu problem / Dzh. O'Konnor, Ian Makdermott. – M., 2006.
6. Formirovanie sistemnogo mihsleniya v obuchenii: uchebnoe posobie / pod red. Z.A. Reshetovoyj. – M., 2002.
7. Molotkov, G.S. Tekhnologiya formirovaniya sistemnogo mihsleniya studentov informacionnihk special'nostej pri obuchenii proektirovaniyu baz dannihk: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnoyarsk, 2006.
8. Ivanov D.A. Kompetentnostniyh podkhod v obrazovanii. Problemih, ponyatiya, instrumentarij / D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanov, O.V. Sokolova: uchebno-metodicheskoe posobie, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 37:372.8

Tukhvatullin B.T. AN APPROACH OF COMPLEX USE TECHNICAL MEANS TRAINING IN MILITARY PREPARATION STUDENT MILITARY INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION. The present article based on analysis of current research on the integrated application of technical training in the military training of cadets of military academies in an attempt to theoretically define the concept of "integrated application technical means training," its structure and functional features. Substantiates the structure of the educational process through targeted, informative, activity and result elements (components).

Key words: technical means training, complex, serviceman preparation, functions, structure, components.

Б.Т. Тухватуллин, адъюнкт Новосибирского военного института ВВ им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: bulat54@mail.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В работе на основе анализа современных исследований по проблеме комплексного применения технических средств обучения в военно-профессиональной подготовке курсантов военных Вузов предпринята попытка в теоретическом плане определить содержание понятия «комплекс технических средств обучения», его функциональные особенности. Обосновывается структура данного педагогического процесса через целевой, содержательный, деятельностный и результативный элементы (компоненты).

Ключевые слова: технические средства обучения, комплекс, военно-профессиональная подготовка, функции, структура, компоненты.

Вооруженные Силы России, система военного образования и высшая военная школа в настоящее время переживают непростое время. Сложное и противоречивое реформирование Армии и Флота в новых геополитических, военно-стратегических, социально-экономических, демографических и других условиях выдвинули на передний план задачи обеспечения национальной безопасности и территориальной целостности государства, поддержания военной мощи страны и боевой готовности частей (соединений), укрепления воинской дисциплины и организованности личного состава в мирное время, осуществления более качественной профессиональной подготовки военнослужащих в военных школах.

Военно-профессиональная подготовка в вузе представляет собой сложную многофункциональную, диалектически развивающуюся систему, которая объединяется целевой установкой и включает в себя все методы, виды и формы учебной и внеучебной деятельности, направленные на теоретическую и практическую подготовку обучаемых преподавательским составом с применением комплекса современных технических средств.

Изучение современной войсковой практики показывает, что военно-профессиональная подготовленность офицерских кадров имеет особую важность. Её основы закладываются у курсантов и получают дальнейшее развитие у слушателей в процессе обучения и воспитания в академиях МВД РФ. Военно-профессиональная подготовка курсантов ВУЗов – это процесс овладения обучаемыми систематизированными знаниями, формирования навыков и умений, овладение компетенциями выполнения служебно-боевых задач, обеспечение мероприятий по охране общественного порядка.

Поиск путей и педагогических условий совершенствования комплексного применения технических средств обучения (ТСО) в военно-профессиональной подготовке курсантов военных ВУЗов предполагает обоснования сущности структурных элементов (компонентов) процесса комплексного применения ТСО в процессе подготовке обучаемых.

Анализ научных источников показал, что одним из первых среди отечественных ученых-педагогов С.И. Архангельский в лекции «Некоторые вопросы состояния и применения технических средств обучения» в качестве одной из первоочередных научных проблем дидактики высшей школы выдвинул необходимость изучения комплексного различных использования различных ТСО. Оно, по мнению автора, «... обеспечит дистанционный вызов той или иной демонстрации или звуковоспроизведения, позволит осуществлять текущий контроль усвоения материала. Формировать знания в этом случае будут уже не отдельные разрозненные средства, а взаимосвязанный учебный материал, подаваемый в оптимальном своем выражении через комплекс технических средств» [1].

Особое значение имеет подробный анализ понятия «комплекс ТСО» и «комплексное использование (применение) ТСО», проведенный А.В. Барабанщиковым и В.И. Чересом. Они пишут: «...под комплексным применением ТСО понимается направленная на решение целостной дидактической задачи система планомерных педагогических воздействий на обучаемого, осуществляемых преподавателем с помощью взаимообусловленных технических средств обучения, содержание и методика использования которых носят преимущественно проблемный характер». Авторы приходят к заключению, что сущность комплексного применения ТСО заключается в их «... способности в сочетании с организующим словом преподавателя активизировать мышление обучаемых, придать проблемно-деятельностный характер учебному труду обучаемых» [2].

В данной трактовке сущности комплексного применения ТСО явно просматривается, во-первых, ведущая роль вербальной коммуникации преподавателя, направленной, что очень важно, не на передачу обучаемым знаний, навыков и умений, а на формирование и активизацию творческого мышления обучаемых [3]. При этом за ТСО признается вспомогательная, второстепенная роль. Во-вторых, комплексное применение «традиционных» ТСО способствует созданию таких психолого-педагогических условий, когда обучающиеся, имея определенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают учебную проблему, затем осуществляют умственные и практические действия по поиску и обоснованию наиболее оптимальных вариантов её решения.

В-третьих, очевидно, что представленное выше понимание сущности комплексного применения ТСО наиболее приемлемо для преподавания и изучения профессиональных дисциплин, учебных предметов с ведущим компонентом «научные знания». В содержании же военно-профессиональных дисциплин доминируют

способы деятельности и информация о них. Следовательно, самое главное место в процессе комплексного применения ТСО должна занимать проблема их взаимосвязанного и взаимообусловленного, а не разобщенного использования, способствующего формированию и развитию у обучаемых способов деятельности.

В-четвертых, комплексное использование ТСО – это не механическое их сочетание, а органическая взаимосвязь различных технических устройств и средств программно-методического обеспечения. Основная идея комплексного использования ТСО заключается в оптимальной их группировке вокруг технических средств нового поколения, имеющих многофункциональные возможности – мультимедийной аппаратуры, современных тренажеров (вождения боевых машин, тактические тренажеры и т.д.), которые обеспечивают сочетание всех остальных технических средств обучения [4].

Исходя из изложенного **педагогическая сущность** процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов военных ВУЗов заключается в дидактически целесообразном, оптимально организованном объединении технических устройств вокруг обучающей системы (тренажерного комплекса) и творческое использование средств программно-методического обеспечения [5].

С педагогической точки зрения, как свидетельствует изучение передового опыта в ВУЗах внутренних войск, содержание, организация и методика процесса комплексного применения ТСО способствует тому, что на учебных занятиях увеличивается доля самостоятельной работы обучаемых по индивидуальному плану овладения учебным материалом. Учебно-познавательная деятельность при этом отличается целенаправленностью, самостоятельной постановкой и решением учебно-познавательных задач, использованием различных источников знаний, соотношением достигнутых результатов с поставленными целями. Такой характер деятельности формирует у курсантов самостоятельность, поиск нестандартных решений в образовательной среде, что очень важно для выполнения служебно-боевых задач.

Выявленная и представленная выше сущность процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов проявляется в его **структуре**. Структуру данного педагогического процесса составляют такие элементы (компоненты), как целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Целевой компонент процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов военных ВУЗов внутренних войск является одним из центральных, потому что определяет его направленность и вектор поступательного движения. Данный компонент включает систему целей комплексного использования ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых. Система целей, в свою очередь, включает несколько подсистем целей и различные виды связей между ними. В подсистеме целей выделяются: основная (или генеральная, долговременная) цель и тактические (кратковременные) цели; индивидуальные и коллективные цели; дидактические, воспитательные и другие виды целей [6].

Изучение теоретических источников и передовой педагогической практики по проблеме исследования показывает, что **основная цель** комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых ВУЗов может быть сформулирована следующим образом: добиться оптимального сочетания различных видов технических устройств и дидактических материалов в интересах повышения качества и эффективности подготовки курсантов по специальности, развития у них творческого мышления. При этом основная цель выступает в качестве генеральной, рассчитанной на длительную перспективу комплексного применения ТСО – на весь период обучения курсантов по специальности.

В системе целей комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых ВУЗов, наряду с основной, существуют и **тактические цели, такие как**, цели комплексного использования ТСО при обучении курсантов на различных курсах (годах), учебных семестрах; подготовке обучаемых по отдельным военным дисциплинам.

Кроме этого, в процессе комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых ВУЗов внутренних войск имеют место **индивидуальные и коллективные цели**. Первые существуют в процессе комплексного использования ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов по уникальным специальностям для внутренних войск (например, подготовка офицера для вождения бронетанковой техники), а также на учебных занятиях, предполагающих индивидуализацию обучения (лабораторная работа, выполнение диплома-

ного проекта, дипломной задачи и др.). Примером формулировки индивидуальной цели является: реализовать комплексное применение ТСО в военно-профессиональной подготовке группы курсантов для деятельности в особых условиях.

Коллективные же цели комплексного использования ТСО в военно-профессиональной подготовке имеют место при осуществлении учебно-воспитательной работы с коллективами курсантов. Они могут иметь преимущественно дидактическую или воспитательную направленность.

Дидактические цели комплексного использования ТСО в военно-профессиональной подготовке ставятся и достигаются в основном в процессе обучения переменного состава, проведения плановых учебных занятий. **Воспитательные цели** – преимущественно в процессе воспитательной работы и в ходе учебных занятий. Например, дидактическая цель при проведении лекций может быть сформулирована следующим образом: осуществить комплексное применение ТСО при раскрытии состояния и перспектив развития соответствующей области военного дела (вождения, огневой подготовки, минирования и др.); воспитательная цель – использовать комплекс современных технических средств обучения для формирования у курсантов профессионально-важных качеств личности офицера внутренних войск.

Следует подчеркнуть, что все подсистемы целей комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых имеют различные виды связей, тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и определяются основной целью. В тоже время, различные подсистемы целей обогащают содержание основной цели и оказывают на неё определенное влияние.

Итак, целевой компонент процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов представляет собой систему целей. Они должны быть сформулированы и представлены в документах по организации военно-профессиональной подготовки, известны, поняты и приняты преподавателями и обучаемыми для реализации на практике.

Система целей комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов находит реализацию в содержании данного педагогического процесса, которое составляет его ключевой элемент – **содержательный компонент**.

Содержательный компонент комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых реализуется при активном педагогическом взаимодействии (воздействии, влиянии) преподавателей и курсантов, при их совместной творческой деятельности над учебным материалом, а также обучаемых друг с другом – в процессе субъектно-субъектных отношений. Именно они составляют основу **деятельностного компонента** процесса комплексного применения ТСО в подготовке специалистов внутренних войск.

Исходя из того, что обучаемые в процессе комплексного использования ТСО в военно-профессиональной подготовке, наряду с преподавателями, являются активными субъектами учебной деятельности, взаимодействие между ними должно осуществляться на основе «... создания единства смыслов и целей деятельности», совместной деятельности, отношений педагогического сотрудничества, партнерства, доброжелательности, взаимной ответственности за качество и результаты подготовки к будущей служебно-боевой деятельности [7].

При этом взаимодействие субъектов процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке не отрицает, а предполагает педагогическое воздействие (влияние)

преподавателей на сознание, чувства и волю обучаемых, приводящее к позитивным изменениям отношения обучаемых к процессу обучения и воспитания в ВУЗе, овладению ими знаниями, навыками и умениями. Педагогическое воздействие (влияние) при комплексном применении ТСО в военно-профессиональной подготовке в конечном счете обусловлено тем, что оно является формой осуществления функций педагога [8].

Итак, деятельностный компонент процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов предполагает активное педагогическое взаимодействие (воздействие) преподавателей и обучаемых для достижения целей и задач данного педагогического процесса. Педагогическое взаимодействие (воздействие) его субъектов направлено на достижение результатов комплексного применения ТСО.

Результативный компонент процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов определяет реализацию целевого, содержательного и деятельностного компонентов. Он характеризуется достижением системы целей, реализацией содержания и осуществлением педагогического взаимодействия (воздействия) субъектов в процессе комплексного применения ТСО. Результативный компонент определяет степень (уровень):

- оптимального сочетания различных видов современных технических устройств и дидактических материалов в военно-специальной подготовке слушателей (курсантов) в целом, на различных курсах (годах) обучения, при подготовке обучаемых по отдельным военно-специальным дисциплинам, проведении различных видов учебных занятий и других условиях;

- реализации современных информационных и педагогических технологий в военно-специальной подготовке обучаемых.

Следовательно, результативный компонент комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов подводит итог функционированию целевого, содержательного и деятельностного компонентов данного процесса и свидетельствует о степени (уровне) их реализации на практике.

Анализ практики комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых на кафедрах военно-учебных заведений, теоретических источников по исследуемой проблеме позволил установить, что данный процесс является многофункциональным. Ему присущи следующие основные функции: познавательная-иллюстративная, формирующе-развивающая, эмоционально-мотивационная, активизирующая и контролирующая. Содержание каждой из них имеет определенные особенности, вызванные спецификой процесса военно-профессиональной подготовки курсантов.

Данный перечень функций не исчерпывает всех возможных проявлений процесса комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке курсантов, которые обусловлены конкретными условиями его осуществления.

Таким образом, целостный, многофункциональный, относительно самостоятельный и противоречивый педагогический процесс комплексного применения ТСО в военно-профессиональной подготовке обучаемых призван обеспечить наглядность, полноту и доступность усвоения ими учебного материала, способствовать повышению качества педагогической деятельности преподавателей и активизации учебной работы обучаемых при изучении теории и практики военного дела («науке побеждать»), формирование и развитие у курсантов творческого мышления и готовности к выполнению служебно-боевых задач.

Библиографический список

1. Архангельский, С.И. Теория обучения в высшей школе. – М., 1974.
2. Барabanщиков, А. Комплексное использование технических средств обучения в пограничном училище / А. Барabanщиков, В. Черес. – М., 1985.
3. Воробьева, Н.П. Комплексный подход к формированию творческого потенциала специалистов в сфере физической культуры и спорта // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10.
4. Комплексное использование технических средств обучения: сб.ст. / под ред. В.Г. Рубцова. – Л., 1983.
5. Военный энциклопедический словарь. – М., 1984.
6. Муравлев, Д.П. Совершенствование образовательного процесса ВУЗа на основе новых информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
7. Коджаспирова, Г. Технические средства обучения и методика их использования / Г. Коджаспирова, К. Петров. – М., 2001.
8. Методология и методика педагогического исследования // Педагогика высшей школы: учебник для ВУЗов. – М., 2001.

Bibliography

1. Arkhangel'skiy, S.I. Teoriya obucheniya v vihsheyey shkole. – M., 1974.
2. Barabanthikov, A. Kompleksnoe ispol'zovanie tekhnicheskikh sredstv obucheniya v pogranichnom uchil'itse / A. Barabanthikov, V. Cheres. – M., 1985.
3. Vorobjeva, N.P. Kompleksniy podkhod k formirovaniyu tvorcheskogo potentsiala specialistov v sfere fizicheskoy kul'turii i sporta // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2008. – № 10.

4. Kompleksnoe ispolzovanie tekhnicheskikh sredstv obucheniya: sb.st. / pod red. V.G. Rubcova. – L., 1983.
5. Voenniy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1984.
6. Muravlev, D.P. Sovershenstvovanie obrazovatel'nogo processa VUZa na osnove novihkh informacionnihkh tekhnologiyj: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1999.
7. Kodzhaspirova, G. Tekhnicheskie sredstva obucheniya i metodika ikh ispolzovaniya / G. Kodzhaspirova, K. Petrov. – M., 2001.
8. Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya // Pedagogika vshshey shkoih: uchebnik dlya VUZov. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 74.202.Я 73

Usova A.V. SOURCES OF DEVELOPING TRAINING. The author represents a number of articles which are supposed to be printed with continuation in the following issues of this magazine in which the concept «developing training», its functions, evolution of idea of developing training in the history of education, value, conditions, means and ways of realization of pedagogical technology of developing training at modern school is considered. Results of researches of the author and his school of sciences of realization of idea of developing training are analyzed. The material is represented in the form of the content of the lectures read by the author on a special course at pedagogical university.

Key words: developing training, functions and evolution of developing training, thinking development, durability of knowledge, didactic games, observation, independence, ordering of knowledge, generalization of knowledge.

А.В. Усова, д-р пед. наук, проф., академик РАО, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: beam@csru.ru

ИСТОКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Автор представляет ряд статей, которые предполагается печатать с продолжением в следующих номерах данного журнала, в которых рассматривается понятие «развивающее обучение», его функции, эволюция идеи развивающего обучения в истории образования, значение, условия, средства и способы реализации педагогической технологии развивающего обучения в современной школе. Анализируются результаты исследований автора и его научной школы по реализации идеи развивающего обучения. Материал представляется в виде содержания лекций, читаемых автором на спецкурсе в педагогическом университете.

Ключевые слова: развивающее обучение, функции и эволюция развивающего обучения, развитие мышления, прочность знаний, дидактические игры, наблюдательность, самостоятельность, систематизация знаний, обобщение знаний.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Спецкурс «Тория и практика развивающего обучения», является результатом многолетних исследований автора и учеников его научной школы, направленных на выявление условий, методов и средств развития учащихся в процессе обучения. Выполнена серия диссертационных исследований по формированию у учащихся учебно-познавательных умений (А.А. Бобров, А.А. Зиновьев, Н.А. Константинов) по формированию умений самостоятельно приобретать и углублять знания (В.А. Беликов), наблюдать и самостоятельно ставить опыты (Н.М. Белякова, А.А. Бобров), систематизации и обобщению знаний (В.Г. Гурова, А.А. Борсуковский, А.Н. Звягин, М.Д. Даммер, С.А. Суровикина), развитию памяти (В. Колесникова-Тимченко), индивидуальному подходу к учащимся в процессе обучения (Г.И. Захаров). Выявлены условия активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, развития их познавательной самостоятельности, мышления, памяти, наблюдательности.

ЛЕКЦИЯ 1. ИСТОКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

План

1. Задачи спецкурса, его содержание.
2. Методы и формы работы по овладению содержанием спецкурса.
3. Истоки идеи развивающего обучения (до XVIII в.): Томас Мор – Мишель Монтень.
4. Французские просветители о воспитании и развитии детей (Жан-Жак Руссо, Дени Дидро).

Задачи спецкурса

Раскрыть студентам сущность понятия «развивающее обучение» и значение реализации в процессе обучения идеи развивающего обучения, познакомить с историей возникновения идеи развивающего обучения, ее динамикой в теории обучения и методами реализации в практике обучения физике в современной школе.

Методы и формы работы по овладению содержанием спецкурса

Спецкурс рассчитан на 20 часов. Основная форма работы по спецкурсу – лекции с включением элементов беседы.

В начале каждого занятия проводится собеседование по вопросам, рассматриваемым на предшествующем занятии.

В процессе лекции слушателям задаются вопросы с целью выяснения знаний, полученных в курсе педагогики, психологии, методики обучения физике и во время педагогической практики, их точка зрения по рассматриваемым вопросам.

Предлагается написание рефератов по двум темам:

1. Использование в учебном процессе по физике игровых элементов.

2. Методика осуществления проблемного обучения в учебном процессе по физике. Способы создания проблемных ситуаций.

Кроме того, предлагаются микрозадания. При оценке работы слушателей

по освоению курса учитывается:

- участие в беседах, проводимых в процессе учебного занятия по обсуждаемым вопросам;
- качество выполненных рефератов;
- качество выполненных микрозаданий.

Истоки идеи развивающего обучения

Во многих диссертационных работах и публикациях, посвященных проблеме развивающего обучения, его возникновение связывают с именами Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и Л.В. Занкова. Действительно, названные ученые внесли большой вклад в теорию и методику развивающего обучения, по их методикам работают учителя многих школ. Но зародилась идея развивающего обучения значительно раньше.

Идеи развивающего обучения впервые нашли отражение в работах философов и ученых-гуманистов эпохи Возрождения. В начале XVI столетия идея разностороннего развития высказывалась известным основоположником утопического социализма писателем-гуманистом **Томасом Мором** (1478-1535 гг.) в книге **«Утопия»**. Томас Мор родился в семье судейского чиновника, учился в Оксфордском университете (1492-1494 гг.), изучал английское право, был другом Эразма Роттердамского. В 1504 г. выдвинут в парламент от лондонского купечества, где выступал против налогового произвола короля Генриха VII, за что впал в немилость. С вступлением на престол Генриха VIII вернулся к политической деятельности. В 1516 г. стал помощником лондонского шерифа, в 1518 г. вошел в королевский совет, в 1525–1529 гг. – канцлер герцогства Ланкастерского, 1529–1532 гг. – канцлер Англии. Будучи католиком и сторонником власти папы,

отрицательно относился к лютеранской реформации, проводимой королем. Отказался дать присягу королю как верховному главе Английской церкви, после чего был заключен в крепость Тауэр (1534 г.), обвинен в государственной измене и в 1535 г. казнен. В 1886 г. причислен католической церковью к лику блаженных, в 1935 г. канонизирован.

Томас Мор автор многих книг, в том числе «Истории короля Ричарда III» (1531 г.), послужившей позднее косвенным источником драмы Шекспира. Наибольшую известность получила книга-диалог «Утопия», опубликованная в 1516 г. В ней содержится описание идеального строя фантастического острова Утопия (греч. буквально «Нигденция» – место, которого нет). Это придуманное Мором слово стало впоследствии нарицательным. Первые в истории человечества Мор *изобразил общество, где ликвидирована частная собственность* и введено не только равенство потребления (как в раннехристианской общине), но и обобществлены производство и быт. *Труд в Утопии составлял обязательность всех граждан*, распределение происходит по потребности, рабочий день сокращен до 6 часов. Наиболее тяжелые работы выполняют преступники.

Политический строй Утопии основан на принципах *выборности старшинства*. Семья представлена ячейкой коммунистического быта и организована не столько на родственных, сколько на производственных началах. Книга, написанная по латыни, была рассчитана на ученых-гуманистов и просвещенных монархов. В середине XVI в. переведена на другие европейские языки и оказала большое влияние на реформаторов последующих столетий, в частности на К.А. Сен-Симона, Ш. Фурье и других представителей утопического социализма. В книге впервые провозглашается идея *разностороннего воспитания, соединения теоретического обучения с трудовым* (поскольку все граждане должны были трудиться).

Одним из видных представителей гуманистической педагогики был французский философ, писатель, общественный деятель **Мишель Монтень** (1533-1592). Он родился в семье потомка гасконского буржуа, (близ города Бордо), ставших дворянами, получил домашнее классическое образование, окончил колледж, изучил право. В 1586-1588 г. опубликовал свое основное сочинение «*Опыты*» – литературно-философский жанр размышления над конкретными историческими фактами прошлого и настоящего, бытом и нравами людей разного социального положения, состояния, уровня культуры.

Стимулом для написания сочинения стала беспокойная обстановка граждан и религиозные войны между феодальной знатью и складывающейся монархией, католической и гугенотско-протестантской партиями.

Широкое вольнодумство, гуманистический скептицизм Монтеня направлен против церковных ортодоксий и схоластики, господствовавших в средневековых университетах, суеверия, фанатизма, жестокости и цинизма правителей феодальной монархии и произвола. Предмет критики Монтеня – моральная структура цивилизованного и все еще варварского общества, по сравнению с которыми примитивный мир дикарей и отношения, основанные на естественной нравственности, являются воплощением разумного и более человеческого образа жизни. Он показывал, что от всех социальных неурядиц больше всего страдает простой люд.

Как средство преодоления существующих недостатков в обществе, он предлагает меры по совершенствованию образования. По Монтеню, образование должно включать в себя три ключевых принципа:

- свободы;
- чуткости и соразмерности;
- подтверждения навыков образования практической деятельностью, в итоге – обучение своей жизнью.

Согласно первому принципу, наставник обязан предоставлять ученикам *право самим «просеивать через сито разума» все, что им преподносится*, «не вдавливая в голову». Лишенный права на сомнения, человек уже в юном возрасте становится рабом, погибая для себя и для общества. Заметим, что до Монтеня процесс учения сводился к заучиванию и запоминанию всего, что «вдавливал» в голову учеников учитель, запоминать и заучивать церковные догмы.

Согласно второму принципу, учитель должен, прежде всего, обращать внимание на душевные и умственные наклонности ребенка, давать ему полную возможность выразить их самостоятельно, лишь направляя и поправляя ученика. Здесь мы видим начатки идеи *индивидуально-личностного подхода* к учащимся в обучении, на что стало обращать внимание в нашей школе только в девяностые годы XX столетия. «Я не хочу, – говорил Монтень, – чтобы наставник один решал и толь-

ко один говорил, я хочу, чтобы он слушал также своего питомца». А это предполагает развитие мышления учащихся, обучение их не только умению слушать учителя, но и умению думать и своими словами выражать усвоенное.

Согласно третьему принципу, Монтень считает, что чисто «книжной учености» недостаточно: учеба должна сочетаться с живой деятельностью, в которой присутствуют творчество, активность, общение, путешествия. В этих высказываниях нет термина «развивающее обучение», но *суть их в призыве к развитию активности и творчества*, что является результатом развивающего обучения.

Век классицизма не мог понять Монтеня. Его идеи ведут к **Ш. Монтескье, просветителю XVIII в.** и к **Ж.-Ж. Руссо**.

Шарль Луи Монтескье (1689-1755 гг.) происходил из старинного дворянского рода, жил в Париже. Вице-президент парламента (суда) г. Бордо провозгласил принципы:

- равенство граждан перед законом;
- широкое избирательное право;
- свобода слова, печати, совести;
- отделение церкви от государства;
- отказ от пыток и суровых наказаний.

Французские просветители о воспитании и развитии детей (Жан- Жак Руссо, Дени Дидро)

Через два столетия, в XVIII в., идеи развития находят отражение в работах французского просветителя, философа, писателя **Жан-Жака Руссо** (1712— 1776 гг.), жившего в эпоху зарождения капиталистических отношений, требующих повышения уровня образования, готовности людей к овладению зарождающейся машинной техники. Это столетие ознаменовалось созданием паровых машин, приводящих в движение ткацкие станки, насосы для откачки воды из шахт, и началом исследований в области электрических явлений: опыты Стефана Грея по электризации тел, получению электрической искры; способ электризации металлов; передача электричества от одного тела к другому, когда тела разделены на проводники и непроводники электричества; существовании двух родов электричества, закон их взаимодействия, открытый членом Парижской академии наук **Шарлем Франсуа Дюфе** в 1733 г., и его предположение об электрической природе молнии.

В 1749 г. создан первый источник электрических зарядов – лейденская банка, использовавшаяся для получения огня: электричеством зажигали эфир, спирт, фосфор, порох, водку.

В 1762 г. ирландским физиком Мушенбруком открыто физиологическое действие тока.

Проведены опыты с воздушным змеем по исследованию атмосферного электричества, на этой основе американским ученым Бенджамин Франклином созданы первые «громоотводы».

В 1745 г. в Петербурге членом Петербургской академии наук другом М.В. Ломоносова Георгом Рихманом проведены опыты по изучению атмосферного электричества.

Жан-Жак Руссо – сын чиновника. Служил лакеем, писцом, гувернером, учителем музыки. До 1741 г. жил в Швейцарии, затем – в Париже. В 1743- 1744 гг. – секретарь французского посольства в Венеции, дружил с Д. Дидро и другими просветителями, сотрудничая с ними в создании первой Энциклопедии.

Свои педагогические взгляды (в основном по вопросам воспитания) изложил в романе «*Эмиль, или О воспитании*» (1762 г.) и в трактате «*Рассуждение о науках и искусствах*» (1750 г.). Он подвергал критике современную цивилизацию, основанную на неравенстве, жестокости и эксплуатации, и противопоставлял ей «*естественное состояние*», где люди равны и свободны, не зная власти общества с системой принудительных «узаконений». Отмечал па-

губное воздействие на людей «искусства»: «оно покрывает людей гирляндами цветов, маскирующих железные цепи, коими опутаны, заглушают в них естественный голос свободы, являются причиной упадка нравов» [4, с. 30]. Эти идеи получили дальнейшее развитие в «*Рассуждениях о начале и основании неравенства между людьми*». Ф. Энгельс относил это произведение Руссо к «...высоким образцам диалектики» [5, с. 16].

Руссо отмечает, что основанием неравенства людей явилась частная собственность, *причем имуществом неравенство породило политическое неравенство, закрепленное образованием государства*. По мере развития цивилизации неравенство углубляется, достигая наивысшего предела при деспотизме, где все превращается в ничто.

Руссо обосновывает право народа на восстание: современное государство держится силой, и только сила может его низвергнуть.

В трактате «*Об общественном договоре*» (1762 г.) он рисует картину *идеального общества*, максимально приближен-

ного к природе, где люди пользуются свободой как полноправные члены государства. Условием свободы у Руссо является равенство и не только политическое, но и имущественное.

Педагогические воззрения Руссо получили в книге «Эмиль, или О воспитании». Руссо стремится изолировать воображаемого воспитанника Эмиля от тлетворного влияния общества, с тем чтобы развить заложенные в нем природой задатки и индивидуальные склонности, не допуская насилия над его личностью и уделяя внимание не столько образованию, сколько нравственному воспитанию. Он выступил с критикой всей системы сословного воспитания, подавляющей личность ребенка, был врагом *догматизма* и *схоластики*, поборником развития у детей *самостоятельности мышления*, настаивал на активизации обучения, его связи с жизнью, с личным опытом ребенка. Особое значение Руссо придавал *трудовому воспитанию*.

Руссо указывал на положительную роль деятельности внешних чувств и мускулов в развитии интеллекта. «Если вы развиваете интеллект вашего ученика, развивайте и силы, которыми интеллект сможет управлять. Доставляйте ребенку постоянные упражнения, делайте его сильным и здоровым, чтоб он мог стать хорошим и мудрым, – дайте возможность работать, создавать вещи, бегать, кричать, пусть он будет сплошное движение... Странно думать, – писал Руссо, – что активность тела может препятствовать работе мозга, как если бы оба эти вида активности не должны были идти рука об руку... Наши члены, наши великие чувства, наши мускулы, – это инструменты орудия интеллекта» [4, с. 137].

Педагогические воззрения Руссо, проникнутые гуманизмом и демократизмом, сыграли важную роль в развитии взглядов на цели, задачи и методы воспитания в конце XVIII – начале XIX в., оказали значительное влияние на немецких педагогов, на И.Г. Песталоцци.

Французский философ-просветитель *Дени Дидро* (1713–1784 гг.) – виднейший представитель материализма XVIII в., идеолог революционной буржуазии. Выступал против христианской религии и церкви. Неустанно пропагандировал *идеи атеизма*. В 1749 г. был арестован за распространение «опасных мыслей» и некоторое время находился в заключении в Венсенском замке. В 1751–1780 гг. вместе с Д'Аламбером и другими издавал «*Энциклопедию*» – толковый словарь науки, искусства и ремесел, объединившую передовых французских философов, ученых и писателей того времени.

В 1773 г. по приглашению Екатерины II посетил Россию (пробыл в Петербурге с осени 1773 г. до весны 1774 г.) и тщетно пытался убедить императрицу в необходимости проведения прогрессивных реформ. Он проявлял огромный интерес к России и верил в ее великое будущее: «Наступит время, – предсказывал он, – когда Россия будет поставлять другим странам Европы великих анатомов, знаменитых хирургов и, быть может, глубоких химиков» [1, с. 34]. Был избран почетным членом Петербургской академии наук и академии художеств, выражал желание перенести дальнейшее издание «Энциклопедии» в Россию.

Дидро – один из выдающихся представителей домарковского материализма и атеизма. Он отстаивал мысль о материальности мира, утверждал единство материи и движения, критиковал агностицизм и признавал познаваемость мира. По характеристике Ф. Энгельса, в произведениях Дидро даны «высокие образцы диалектики» [5, с. 20].

Библиографический список

1. Дидро, Д. Соб. Со. – М.; Л. Академия, 1947. – Т. 10.
2. Мор, Т. Утопия. – М. – Т. 18.
3. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. – М., 1986. – Т. 1. Ч. 2.
4. Руссо, Ж.-Ж. Рассуждение о науках и искусствах // Пед. соч. – М., 1981. – Т. 2.
5. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг. – М., 1967.

Bibliography

1. Didro, D. Sob. So. – M.; L. Akademiya, 1947. – T. 10.
2. Mor, T. Utopiya. – M. – T. 18.
3. Russo, Zh.-Zh. Ehmiilj, ili O vospitanii // Ped. soch. – M., 1986. – T. 1. Ch. 2.
4. Russo, Zh.-Zh. Rassuzhdenie o naukakh i iskusstvakh // Ped. soch. – M., 1981. – T. 2.
5. Ehngeljs, F. Anti-Dyuring. – M., 1967.

Дидро указывал на постепенный переход от неживого вещества к живому, от ощущений к логическому мышлению, простейших побуждений к морально обоснованным поступкам. Был горячим поборником просвещения, верил в его облагораживающую роль. «Образование, – писал он, – придает человеку достоинство, да и раб начинает сознавать, что он не рожден для рабства» [1, с. 271].

Высоко оценивая роль воспитания в формировании человека, он все же считал, что «*воспитание, достигая многого, не может сделать всего*». *Задача обучения состоит в том, чтобы выявить природные способности детей и дать им самое полное развитие*. Он поставил также вопрос о социальных условиях развития человека, в то же время несколько преувеличивал роль врожденных задатков в формировании человеческой личности.

Мнения Дидро о народном образовании изложены в «Плане университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства», составленном в 1775 г. по просьбе Екатерины II, и в ряде заметок, написанных в период пребывания в Петербурге под впечатлением посещения учебных заведений столицы и в связи с беседами с императрицей: «*О школе для молодых девиц*», «*О публичных школах*», «*Об особом воспитании*», «*О кадетской школе*» и др.

Дидро рассматривал широкий круг вопросов: о *системе народного образования*, содержании и организации среднего и высшего образования, методе обучения и т.п. Отстаивал право получения образования для детей всех сословий, считал нужным организовать материальную помощь государства детям бедняков (бесплатные учебники и питание в начальной школе, стипендии в средней и высшей школе).

Порывая с традицией веков, Дидро выдвигал на первый план физико-математические и естественные науки, предвидя в пространстве и развитии этих знаний залог развития производства, т.к. экспериментальная физика вводит в мастерские ремесленников; механики требуются всюду, ибо везде применяются машины; земледelec, металлург, фармацевт нуждается в химии, а изучение математических наук развивает мышление и дух изобретательства.

В работах Дидро с большой силой прозвучала мысль о связи образования с потребностями жизни, о необходимости приложении науки к практике. Он стремился построить учебный план средней школы в соответствии с системой научного знания, с учетом взаимосвязи и взаимозависимости наук. Дидро хотел, чтобы школа давала широкие, разносторонние теоретические знания.

Интересны мысли Дидро об учителе. Он считал, что задача учителя – сделать из каждого своего воспитанника честного человека, внушить ему такие качества души, как твердость и справедливость, развить ум, «здравый, просвещенный и обширный», широту кругозора, привить вкус к «истинному, прекрасному, великому, доброму».

Дидро вошел в историю как выражение новаторских замыслов и свидетельствования внимания к России, но «План» Дидро не осуществился, т.к. был для Екатерины II и своего времени слишком радикальным. Однако многие мысли Дидро о народном образовании получили распространение через «Энциклопедию» и философские произведения.

//Продолжение следует/
Статья поступила в редакцию 05.05.12

УДК 379.8.093

Ukhtinskaya M.V. THE TIMELINESS OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF ADOLESCENTS IN THE MODERNIZATION OF RUSSIA. Russia is characterized by widespread processes of modernization. In this regard, the choice of valuable orientations becomes special significance. In particular, questions of moral and spiritual culture in the category of adolescents. In turn, the tourism and sightseeing activity show as one of the most effective means of inoculation moral and spiritual culture.

Key words: The spiritual and moral culture, patriotism, teens, modernization, social and cultural activities, tourism and sightseeing activities, national policy, middle school.

M.B. Ухтинская, аспирант каф. социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского университета культуры и искусств, г. Санкт-Петербург, E-mail: ymariya88@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ

Россия характеризуется повсеместными процессами модернизации. В данной связи выбор ценностных ориентаций обретает особую значимость. В особенности вопросы духовно-нравственной культуры касательно категории подростков. В свою очередь, туристско-экскурсионная деятельность выступает как один из самых результативных средств привития культурно-досуговой культуры.

Ключевые слова: Духовно-нравственная культура, патриотизм, подростки, модернизация, социально-культурная деятельность, туристско-экскурсионная деятельность, государственная политика, средние общеобразовательные учреждения.

Россия за последние три десятилетия пережила серьезные политические, социально-экономические и цивилизационные изменения. Страна в настоящее время активно втянута в глобализационные процессы модернизации, являющиеся постепенными по своему характеру качественными социальными трансформациями. Собственно говоря, социальная модернизация, по своей сути и должна протекать комплексно и постепенно. Не вдаваясь подробно во всю проблематику сущности процесса модернизации, необходимо отметить, что даже по причине того, что Российская Федерация является огромным государством с площадью в 17 миллионов км² и населением 143 миллиона человек (на начало 2012 г.), уже в силу только этих обстоятельств «шоковые», одномоментные процессы однозначно не смогут привести к наблюдаемым в положительной динамике позитивным изменениям.

Как известно, вместе с социальными, экономическими и политическими изменениями, на современном этапе жизни всего общества, актуализируются вопросы духовного и нравственного воспитания. Одновременно, и этого нельзя не заметить, значительно трансформируется (к сожалению, не всегда положительно) не только отношение к ставшим традиционными общественным ценностям в целом, но и персональные, индивидуальные ценности. По выводам А.Н. Аринина: «Без строгого соблюдения действующих законов, моральных норм и нравственных принципов существования человеческого общества, а также изменения структуры общественно-государственных отношений, преобразование современной социально-экономической модели невозможно» [1, с. 28]. В современной российской социальной реальности, в свою очередь, наблюдается деформация и утрата важнейших общечеловеческих ценностей, и, что вызывает большую тревогу, нарастающие процессы отчуждения человека от общества. Именно в связи с данными негативными социальными трансформациями, можно говорить о том, что духовно-нравственная культура подрастающего поколения является в настоящее время одним из приоритетов государственной политики, что отражает, к примеру, выход законопроекта «О патриотическом воспитании граждан РФ», который был подготовлен в России в рамках программы патриотического воспитания на 2010-2015 годы, социальный заказ системе образования, определяющий необходимость духовно-нравственного воспитания, а также систематические выступления бывшего президента РФ Д.А. Медведева по вопросам развития внутреннего туризма в целом и туристских кластеров России в частности, таким образом, чтобы инфраструктура отечественного туризма могла функционировать круглогодично. Более того, в ходе проведения автором соответствующих педагогических и социологических исследований социальное-педагогическое потенциала туристско-экскурсионной деятельности, как средства формирования культуры досуга подростков, именно актуализация вопросов духовно-нравственной культуры подрастающего поколения вы-

явилась как наиболее серьезная и актуальная проблема, требующая неустанного внимания, как со стороны государства, так и со стороны общественных институтов.

Совершенно очевидно, что без актуализации духовно-нравственной составляющей модернизации ни о каком перспективном общественном развитии говорить не приходится, так как, учитывая опыт исторического развития России XX-XXI вв., можно со всей очевидностью сделать вывод о том, что ни процессы модернизации, ни общественное развитие, ни развитие в отдельности взятого человека не может протекать без знания, принятие и соблюдения как духовных законов, так и соответствующих им нравственных и моральных норм. Особенно важно формирование основ духовно-нравственной культуры личности и ее дальнейшее развитие в подростковом возрасте, когда происходят качественные изменения, затрагивающие все стороны развития подростка. Мораль, в свою очередь, как сугубо духовный способ регуляции, есть олицетворение силы и безукоризненности, но одновременно и воплощение слабости. Мораль – совершенный инструмент социальной регуляции, потому что воздействует не посредством экономической, физической или иной материальной силы (например, как право и политика), а опирается на гуманистическую составляющую в человеке, а именно – на разум и чувства. Именно поэтому, проблема выбора ценностных ориентаций нашими соотечественниками и, особенно, подрастающим поколением, в последнее время обретает особую значимость как стратегическое направление, определяющее, не побоимся высоких слов, историческую будущность нашей страны. Необходимо, чтобы в нашей социальной реальности, мораль была совершенным способом социальной регуляции, для этого в свою очередь, необходим абсолют разума и чувств, как на общественном уровне, так и на индивидуальном.

Принятие и следование подрастающим поколением традиционным нравственным принципам и моральным нормам, ведет к укреплению самопознания, становлению личности, что в свою очередь позволяет подростку сознательно нести ответственность за выбор в своем жизненном пути. Мораль способна регулировать поступки подростка (как и любого человека, в принципе) во всех сферах общественной жизни: быт, труд, учеба, семья и т.д.

Осознавая всеобщее значение морали, вместе с тем возникает вопрос, каким же наиболее эффективным путем привить духовно-нравственную культуру личности в подростковый период (хотя делать это необходимо еще в дошкольном возрасте), имеющий множество особенностей. Несомненно, первоочередным институтом воспитания должна быть, и является таковой по существу семья. Однако практика показывает, что уже в подростковом возрасте, находясь в рамках учебного процесса, подростки в ряде случаев духовно и нравственно не воспитаны. Таким образом, напрашивается вывод: для того, чтобы в ближайшей исторической перспективе обществу не кануть в бездну

безнравственности и морального отчуждения, именно средним общеобразовательным учреждениям, как важнейшим социальным воспитательным институтам необходимо внедрять или модернизировать с учетом социальных реалий комплексные программы духовно-нравственного воспитания подростков, в которых будут полностью оработаны все содержательные компоненты проблематики, а именно условия, содержание, средства, формы, методы, одним словом, вся система по формированию и развитию духовно-нравственной культуры личности. Более того, и это необходимо отметить отдельно, сама программа по формированию и развитию духовно-нравственной культуры подростков должна работать не только в каких-то особых, абстрактно-теплических условиях, но в условиях, которые могут быть реализованы практически каждым отечественным общеобразовательным учреждением, с учетом его региональных особенностей, специфики контингента обучающихся и кадрового обеспечения.

Современность диктует совершенно новые условия жизни, более информативные, более динамичные, чем в предыдущие исторические периоды, и система российского среднего общего образования должна в полной мере соответствовать этим вызовам. Данное требование в определенной степени отражает вступление России в Болонский образовательный процесс, но, вместе с тем, нельзя не отметить необходимость жесткого контроля за его практической реализацией, для того, чтобы образование в России с одной стороны отождествлялось с принципами свободы и открытости, но, с другой стороны, оставалось в контексте отражения национальных традиций, менталитета и, конечно же, морали.

Особо отметим, что формирование и развитие духовно-нравственной культуры у учащихся подростков наиболее результативно посредством включения их в педагогически обоснованную и практически реализованную систему мероприятий, связанных с туристско-экскурсионной деятельностью. Туристско-экскурсионная деятельность по своей природе обладает рядом особых признаков, которые позволяют со всей ответственностью отнести её к одному из наиболее перспективных средств формирования и развития духовно-нравственной культуры учащихся. В частности, нельзя не отметить в этом отношении ценность одного из ключевых методов туристско-экскурсионной деятельности, имеется в виду метод «показа-рассказа», используемый при организации экскурсий. В ходе экскурсионной поездки учащиеся определяют для себя свои цели (педагогически опосредованно наведенные организатором): нравственно-воспитательные, культурно-эстетические, приобщение к тем или иным традициям; общеобразовательные или научные; патриотического воспитания, любви к малой Родине: ознакомления с достопримечательностями, достижениями города, района, края и т.п.

Следует отметить, что туристско-экскурсионная деятельность в школах должна иметь место как составляющая часть внеурочной работы с учащимися, тем самым представляя собой составную часть системы образования, подразумевающую

не только уникальный инструмент духовно-нравственного воспитания, но и исключительный по степени воздействия на учащихся социально-педагогический потенциал, достойную форму организации культурно-досуговой деятельности учащихся, эффективное средство воспитания, обучения, всестороннего развития личности. Благодаря активному внедрению мероприятий, связанных с туристско-экскурсионной деятельностью в практику внеурочной работы с учащимися, находит свое практическое решение ряд важнейших воспитательных аспектов, непосредственно связанных с проблемой духовно-нравственного воспитания подростков, активнее происходит процесс духовно-нравственного становления учащихся, формирование у подростка нравственных чувств, осознание общих идеалов, совершенствование нравственного облика и поведения, гуманизация личностной нравственной позиции. Необходимо отметить, что подросток, мотивированный к занятию туристско-экскурсионной деятельностью, тем самым активно вовлечен в среду неформального общения не только в стенах школы, где подросток, находясь в коллективе сверстников, нередко вынужден выбирать модель поведения, не всегда адекватную своим личностным установкам и т.д. В этом также нельзя не отметить положительную роль туристско-экскурсионной деятельности, которая «по своему содержанию, формам и целям многообразна и занимательна, эластична по срокам (длительности) и во времени в течение года, подвижна в пространстве с точки зрения выбора места отдыха и лишена стандартности в условиях отдыха» [2, с. 67].

Посредством экскурсионных поездок подросток знакомится и может приобщиться к формам традиционных российских религий, становится более восприимчив к ценностям культуры и искусства, лояльнее к своему Отечеству и родному краю. Подросток становится более социально солидарным, знакомится с принципами толерантности, семейными ценностями, на практике знакомится с основами экологической культуры и т.д.

Таким образом, важно и нужно в полной мере использовать среду учебно-воспитательного процесса в школах в целях вовлечения учащихся в перманентную и систематизированную с позиции формирования и развития духовно-нравственной культуры туристско-экскурсионную деятельность, в особенности по причине того, что подросток большую часть своего бюджета времени вовлечен в неотложные учебные дела, по своей сути предполагающие значительно более низкую «степень свободы» учащихся.

Подводя итог вышеизложенному, нельзя не сделать вывод о том, что назревшая и стратегически успешная модернизация российского общества на самых различных направлениях возможна только при наличии прочного морально-этического базиса общества, важный вклад, в формирование которого, может и должна внести деятельность системы российского среднего общего образования по формированию духовно-нравственной культуры подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Модернизация России как условие ее успешного развития в XXI веке / отв.ред. А.Н. Аринин. – М., 2010.
2. Касаткин, В.Ф. Факторы развития и общественное значение туризма: учеб. пособие. – М., 1983.

Bibliography

1. Modernizaciya Rossii kak uslovie ee uspeshnogo razvitiya v XXI veke / otv.red. A.N. Arinin. – M., 2010.
2. Kasatkin, V.F. Faktorih razvitiya i obshchestvennoe znachenie turizma: ucheb. posobie. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию: 08.05.12

УДК 378.147

Fortunatov A.A. GOAL AND PRINCIPLES OF EXPERIMENTAL WORK WITHIN TEACHING ECOLOGICAL CULTURE TO STUDENTS. The article deals with teaching students to ecological culture. The notion of goal has been analyzed. Substantial characteristic of principles of experimental work has been described.

Key words: goal, principles of experimental work, ecological training, students' ecological culture.

А.А. Фортунатов, доц. каф. социальной педагогики, Магнитогорский гос. университет, г. Магнитогорск, E-mail: art_fortunatov@mail.ru

ЦЕЛЬ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В работе затронуты проблемы развития экологической культуры обучающихся. Представлен анализ понятия цели. Описаны содержательные характеристики принципов организации опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: цель, принципы организации опытно-экспериментальной работы, экологическое образование, экологическая культура обучающихся.

Одной из актуальных проблем современной педагогики остается адекватное целеполагание и диагностичность поставленных целей. До сих пор не раскрыто противоречие, возникающее при формулировке цели и однозначным ее пониманием, классификацией и систематизацией поставленных целей и проведения процесса обучения, конкретизации цели исходя из достигаемого результата и отсутствием возможности точной формулировки этапов учебно-поисковой деятельности для ее описания и измерения. Следует также отметить, что в основе эффективного управления лежит именно адекватное целеполагание. Как отмечает А.П. Назаретян: «Массовые безответственные действия, нанесение огромный ущерб природе, а, следовательно, и обществу, не развенчивают сам феномен сознательного управления, но лишней раз и весьма убедительно доказывают, что управление с плохо сформулированными целями, несоответствие целям, несоответствие управленческих притязаний объему моделирования ведет к дисфункциональным эффектам» [1, с. 147].

Сформулированная нами цель – развитие экологической культуры обучающихся соответствует основным потребностям развития образования в Российской Федерации в XXI столетии и отвечает его ценностно-мировоззренческим установкам. В дидактической системе цель является главным системообразующим компонентом развития экологической культуры и в тоже время ее можно представить управляющей инстанцией по отношению к остальным компонентам системы. Цель также стимулирует и определяет процесс разработки содержания экологического образования обучающихся, а не только управляет компонентами системы. Исходя из этого, очень важными для нас являются работы зарубежных исследователей (Б. Блума, Р. Бэрроу, Т. Бехера, А. Вирча, Ф. Магера, С. Маклюра, Р. Мейджера, Т. Хюсена, Э. Эйзнера и др.), в которых научная обоснованность целей является одним из критериев эффективности процесса образования и оптимального построения содержания самого образования, в нашем случае экологического. Таким образом педагогическая цель, которую мы сформулировали включает в себя не только описание социального опыта, который предполагает качества личности, но и понятия этих качеств, а также сами технологии педагога, который отбирает и эксплуатирует данный опыт. Цель должна быть четко обоснованной и как следствие способствовать определенной направленности содержания и структуры образовательного процесса, тем самым формируя особенности связей развития, преобразования и взаимодействия между компонентами системы.

Опираясь на анализ работ таких ученых, как М.В. Кларин [2], Б.Т. Лихачев [3], А.Я. Найн [4] и др., цель можно определить, как проект, ожидаемого результата с заданным временем получения и основанный на предположении в сознании или мышлении субъекта результата деятельности и способов его достижения, заданного таким образом, что результат можно сравнить с желаемым.

Цель нашей опытно-экспериментальной работы вытекает из общей цели исследования и заключается в доказательстве и экспериментальном обосновании совокупности педагогических условий, позволяющих активизировать формирование экологической компетентности обучающихся, построенной на основе природно-рефлексивной технологии [5, с. 196].

Ниже остановимся на описании принципов организации опытно-экспериментальной работы.

Экоцентрический подход, применяемый в нашем исследовании, выдвигает необходимость и обязательность использования методологических принципов (принцип вариативности образования; принцип паритетности; принцип центрации образования на развитие и саморазвитие личности; принцип соразвития личности, образования и профессии в профессионально-образовательном пространстве; принцип сочетания автономности с коллективными (групповыми) формами образования), которые способствуют построению, функционированию и развитию экологической культуры студентов вуза. Ниже рассмотрим их более подробно.

Принцип вариативности образования. Вариативность образования нацелена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования. Реализация идей данного принципа осуществляется различными путями и способами: через создание более широкого многообразия образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений; плюрализм и гибкость учебных программ, методов; вариативность и возможность выбора программно-методического обос-

печения, образовательных технологий. Многие из этих путей и способов могут реализовываться и в условиях вуза. При этом реальные возможности вуза в плане предоставления вариативных образовательных услуг и разнообразия образовательных траекторий являются одним из важнейших показателей качества образования в нем. Образовательные системы, построенные на принципе вариативности образования, требуют адекватного построения организационной структуры вуза. В частности, в таких системах необходимы органы, службы и формы работы, которые могли бы взять на себя диагностику различных образовательных потребностей и возможностей студентов, оценку существующих образовательных траекторий и их соответствия имеющимся и перспективным потребностям студентов, выявление потребностей в дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, выстраивание различных образовательных траекторий, разработку и осуществление принципов комплектования групп, потоков студентов.

В зависимости от уровня образования (специалист, бакалавр – магистр), от степени подготовленности и уровня обученности студентов, реализация вариативности предполагает различное содержание, определяющее уровень вариативности. Э.Ф. Зеер выделяют следующие возможные уровни реализации вариативности [6, с. 56]:

- методов и форм организации познавательной деятельности;
- содержания и структуры изучаемого учебного материала;
- структуры организации познавательной деятельности;
- структуры целей и основных задач учебных дисциплин.

Следует отметить, что реализация более высоких уровней вариативности приведет к изменению и предыдущих уровней. Так, например, изменение целей и задач курса экологической направленности у магистров и бакалавров не позволит нам сохранить неизменным содержание и комплекс методов и приемов обучения.

Это могут быть как традиционные формы и методы обучения, так и творческие. Исходя из этого, при реализации нами принципа вариативности в ходе развития экологической культуры студентов мы основывались на следующих правилах:

- для индивидуализации обучения необходимо проводить тщательную входную диагностику знаний;
- для индивидуализации обучения необходимо провести анализ “потребности” в обучении со стороны студента, чтобы обеспечить индивидуальную технику учения;
- для индивидуализации обучения необходимо обеспечить индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения цели обучения.

Принцип вариативности образования ориентирован на максимальный дифференцированный учет индивидуальных особенностей профессионального становления выпускника вуза. Вариативность содержания образования в рамках дисциплин, разработанных для магистров и бакалавров, может быть обеспечена благодаря использованию современных образовательных технологий, созданием соответствующих дидактических (учебно-методических) комплексов.

Принцип вариативности построения электронного учебно-методического комплекса состоит в том, что последний создан из отдельных подпрограмм, они могут быть легко заменены, переструктурированы, дополнены. Это позволяет получить нам мобильную, динамичную, открытую для изменений и дополнений обучающую и способствующую развитию экологической культуры студентов систему. Причем в этой системе можно легко изменять как базу знаний (содержание учебной дисциплины), так и осуществлять выбор необходимых средств для достижения целей, и усвоения содержания.

В нашем исследовании принцип вариативности при построении электронного учебно-методического комплекса обеспечивает качественную реализацию другого принципа – **принципа паритетности**. В соответствии с этим принципом студент и преподаватель находятся не в субъект-объектном, а в субъект-субъектном взаимодействии. Как отмечает Э.Ф. Зеер, обучение протекает эффективно тогда, когда студент сам максимально активен, а педагог выполняет роль консультанта-координатора [6, с. 125].

Как показало исследование принцип паритетности при построении учебного процесса на основе электронного учебно-методического комплекса претерпевает некоторые изменения.

Программно-методическое обеспечение комплекса значительно увеличивает потенциал организационной и исполнительской самостоятельности студента, и в конце обучения он может полностью перейти на самообучение.

Для развития экологической культуры студентов вуза принцип паритетности на основе электронного учебно-методического комплекса требует соблюдения нескольких правил:

- обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний студентами до определенного уровня, а также формирует у них необходимую стратегию усвоения учебного материала;
- в процессе обучения преподаватель делегирует целый ряд своих функций – информационную, визуализацию, проведение эксперимента, контроля – модульной программе, что позволяет ему осуществлять оптимально функции консультанта и научного руководителя;
- позволяет формировать культуру учебной деятельности и информационную культуру (за счет интегрированной пользовательской среды).

Рассмотрим принцип центрации образования на развитие и саморазвитие личности. Данный принцип находит свое отражение в работах Э.Ф. Зеера. Так данный автор полагает, что принцип центрации образования на развитие и саморазвитие личности подразумевает, что главным источником психологических новообразований является сама личность. В педагогической психологии основным фактором формирования психологических новообразований признается ведущая деятельность. Применительно к профессионально-педагогическому образованию в качестве ключевого фактора рассматривается сама личность, ее самоактуализация [6, с. 127].

Заимствованная информационная нагрузка позволяет нам при развитии экологической культуры студентов вуза учитывать их возрастные особенности на разных ступенях профессионально-педагогического образования. Смыслообразующим фактором проектирования экологического образования становится развитие личности обучаемого. Центрация образования на становление личности обуславливает принципиально новую организацию, содержание образования и технологии обучения.

Исходя из данного принципа целью экологического образования является формирование компетенций, компетенции, а также социально значимых качеств обучаемого как личности, способной к самоопределению, самообразованию и самоактуализации.

Принцип соразвития личности, образования и профессии в профессионально-образовательном пространстве. Ниже более подробно остановимся на основных содержательных характеристиках данного принципа апробированных нами в широкомасштабном эксперименте.

Принцип соразвития личности в профессионально-образовательном пространстве основывается на признании возможного и действительного, потенциального и реального. Из этого принципа, как отмечает А.П. Сидельковский, следует признание саморазвития профессионально-образовательного пространства и детерминация «созвездий возможностей», а также компенсаторное приспособление личности к изменяющимся системам образования и профессиональной деятельности [7, с. 39-40].

Продуктивность профессионального развития зависит от личностного потенциала человека, объективных и субъективных возможностей его реализации в образовании и профессии. Тематическим ядром профессионально-образовательного пространства является взаимодействие, представля-

ющее собой особую форму пространственной активности, детерминирующей развитие всех компонентов пространства.

Опираясь на многомерный подход, нами была спроектирована модель высшего профессионально-образовательного пространства человека (рис. 1). Межкоординатное пространство образует открытую систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы. Вертикальная координата (X) определяет проблематику исследования стадий профессионального становления личности: оптацию, профессиональную подготовку, профессиональную адаптацию, первичную профессионализацию, вторичную профессионализацию, профессиональное мастерство.

На горизонтальной координате (Y) размещены основные виды ведущей деятельности: учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативная, продуктивная, творческая.

Межкоординатные взаимосвязи профессиональных составляющих определяют проблемы развития экологической культуры студентов вуза:

- проблемы профессионализации и его психологического обеспечения (X – Y);
- проблемы профессионального самоопределения, профессионального развития на разных уровнях экологического образования, опережающее профессиональное образование, технологии профессиональной др. (X – Y);
- проблемы экологического образования по группам профессий и специальностей, проектирование государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, непрерывного образования и др.

Исходя из этого следует отметить, что модель высшего профессионально-образовательного пространства человека отражает базовые психологические, педагогические и профессионально-педагогические исследовательские проблемы. Межкоординатные пространства отражают междисциплинарные проблемы.

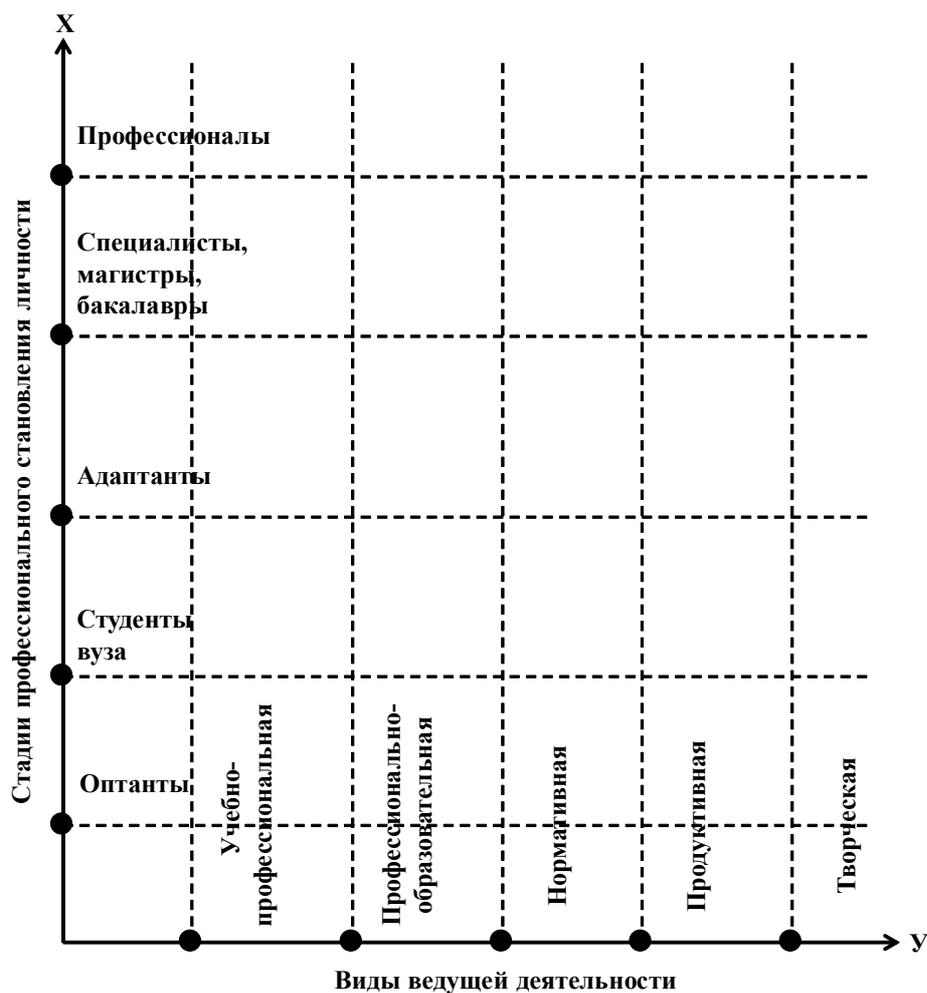


Рис. 1. Модель высшего профессионально-образовательного пространства человека

Многомерное отражение профессионально-образовательного пространства личности и субъекта деятельности позволяет нам выявить проблематику исследования, сформулировать основные противоречия, определить цели, наметить методику исследования, выбрать критерии оценки эффективности исследования. Актуальность тематики исследования определяется исходя из социально-экономических и экологических реалий современного общества.

Отражение профессионально-образовательного пространства человека в системе координат позволяет, по мнению Н.Ф. Хилько, сформулировать базовые и междисциплинарные проблемы, которые в свою очередь можно выделить в подпроблемы и конкретные темы исследования магистерских диссертаций, а также темы дипломных работ [8, с. 235].

Принцип сочетания автономности с коллективными (групповыми) формами образования. Согласно данному принципу индивидуализированное обучение создает условия для самоопределения и самореализации обучаемых, групповое формирует у них способности к сотрудничеству, рефлексии, коллективной ответственности, корпоративную культуру в целом.

Реализация данного принципа сочетания автономности с коллективными (групповыми) формами образования требует перестройки самосознания педагогов в системе вузовского образования, разработки и внедрения педагогических механизмов, направленных на активное развитие у студентов экологической культуры, позитивных стремлений, изменений в их потребностях и реализации своих способностей. Для этого необходимо вводить такие темы в учебные предметы, как история возникновения техники и технологии; экономическое и социальное значение научно-технического прогресса, а также влияние его на экологию окружающей среды; личные потребности в технологии и технике и другие, которые способствуют раскрытию взаимодействия между человеком и природой, между социальным и профессиональным, между теорией и практикой, между возможностями и потребностями.

Выделим и такой принцип как **принцип системной дополненности**. Как отмечает Н.Ф. Реймерс, подсистема, которая относится к системе в процессе своего развития формирует предпосылку для успешного развития и саморегуляции подсистем, включенных в эту систему [9, с.130]. Так, например, подсистема теоретического обучения студентов, развиваясь в той или иной степени, воздействует на их практическое обучение. Основой связи теоретического и практического обучения является усвоение студентами разнообразных гуманитарных, естественнонаучных, технических, технологических, экологических знаний, и развитие умений и навыков. Принцип данной связи позиционирует необходимость подведения студентов к осознанному применению экологической теории в жизни, практике, производ-

ственном труде и приучению их к умелому применению знаний экологического профиля для решения задач практического характера.

Теоретическое обучение, как правило, предшествует практическому. Это способствует формированию целенаправленного характера практической деятельности студентов вуза.

Следующим принципом, который использован в процессе организации опытно-экспериментальной работы, является **принцип необратимости взаимодействия**. Данный принцип основывается на законе необратимости взаимодействия человека и биосферы, предложенного П. Дансеро. Согласно данному закону возобновимые ресурсы системы делаются невозобновимыми в случае глубокого изменения среды, значительной переэксплуатации, доходящей до уничтожения или крайнего истощения, а потому превышения возможностей их восстановления. Данный принцип в плане построения системы экологического образования предупреждает о том, что ее компоненты и функции разрушаются в случае глубокого изменения природной среды.

И последний принцип, на который мы опирались в работе, это **принцип конвертируемости**. Данный принцип подразумевает и подтверждает необходимость взаимодействия цикловым путем системы развития экологической культуры с внешним окружением, что говорит об открытости системы и позволяет ей развиваться. Система получает социальный заказ на формирование экологической культуры личности, внешнее окружение выставляет требования к формированию личности и ее профессиональной подготовке. Далее происходит развитие процесса обучения, исходя из действия компонентов и функций системы. В результате этого происходит социальное самоопределение личности, повышение уровня образования и приобретение знаний, умений и навыков, обеспечивающих высокий уровень экологической культуры выпускника.

Принцип конвертируемости мотивирует систему экологического образования приспосабливаться к внешним условиям, следовать их требованиям, иначе выпускник учебного заведения будет не востребован обществом, что приведет к искажениям и разрушительным последствиям в самой системе. Данный принцип отвечает за конкурентоспособность и мобильность системы подготовки и является важным стимулом ее активного действия.

Резюмируя, следует отметить, что рассмотренные нами цель и принципы, организации опытно-экспериментальной работы имеют свою специфику в направлении действия, свою исходную позицию. Подбор и анализ содержания принципов проводилось с целью комплексного, общесистемного, функционального рассмотрения процесса создания системы экологического образования, которая обеспечивает развитие экологической культуры обучающихся.

Библиографический список

1. Назаретян, А.П. Интеллект во Вселенной. Истоки. Становление. Перспективы. Очерки междисциплинарной теории прогресса. – М., 1991.
2. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7.
3. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания. – М., 1995.
4. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография. – Шадринск, 1999.
5. Фортунатов, А.А. Содержательные характеристики концептуальной модели развития экологической культуры обучающихся // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафа. – 2011. – № 3.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития. – М., 2009.
7. Сидельковский, А.П. Человек и природа: формирование отношений. – Ставрополь, 1975.
8. Хилько, Н.Ф. Экология экранной культуры в контексте региональной культурной политики // Второй Российский культурологический конгресс с международным участием «Культурное многообразие: от прошлого к будущему»: тезисы докладов и сообщений. – СПб., 2008.
9. Реймерс, Н.Ф. Надежда на выживание человечества. Концептуальная экология. – М., 1992.

Bibliography

1. Nazaretyan, A.P. Intellect vo Vselennoy. Istoki. Stanovlenie. Perspektivih. Ocherki mezhdisciplinarnoy teorii progressa. – M., 1991.
2. Klarin, M.V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opihta // Pedagogika. – 2000. – № 7.
3. Likhachev, B.T. Filosofiya vospitaniya. – M., 1995.
4. Nayn, A.Ya. Refleksivnoe upravlenie obrazovatel'nim uchrezhdeniem: teoreticheskie osnovih: monografiya. – Shadrinsk, 1999.
5. Fortunatov, A.A. Soderzhatel'nihe kharakteristiki konceptual'noy modeli razvitiya ehkologicheskoy kul'turih obu-chayuthikhsya // Uchenihe zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafa. – 2011. – № 3.
6. Zeer, Eh.F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya. – M., 2009.
7. Sidel'kovskiy, A.P. Chelovek i priroda: formirovanie otnosheniy. – Stavropolj, 1975.
8. Khiljko, N.F. Ehkologiya ehkrannoy kul'turih v kontekste regional'noy kul'turnoy politiki // Vtoroy Rossiyskiy kul'turologicheskij kongress s mezhdunarodnim uchastiem «Kul'turnoe mnogoobrazie: ot proshlogo k budutemuh»: tezisih dokladov i soobtheniy. – Spb., 2008.
9. Reyjmers, N.F. Nadezhda na vihzhivanie chelovechestva. Konceptual'naya ehkologiya. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 09.04.12

УДК 34.9

Khantseva G.G., Zorina N.S. EDUCATIONAL SYSTEM IN PRISON FOR FEMALE OFFENDERS. The paper presents the characteristics of educational system in the prison, are qualitative and quantitative characteristics, and the qualimetric rule of evaluation of integrative indicator of the level of educational system.

Key words: female offender, educational system, prison, program-targeted motivational management, integrated indicator, pedagogical activities.

Г.Г. Ханцева, канд. пед наук, доц.; Н.С. Зорина, аспирант, Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

В статье дана характеристика педагогической системы в пенитенциарном учреждении, приведены качественно-количественные характеристики и квалиметрическое правило оценки интегративного показателя уровня развития педагогической системы.

Ключевые слова: женщина-преступница, педагогическая система, пенитенциарное учреждение, мотивационное программно-целевое управление, интегративный показатель, педагогическая деятельность.

Женщины-преступницы по окончании срока наказания попадают в общество, законы которого они должны соблюдать, но в силу ряда причин не всегда в состоянии им следовать, так как у них затруднена социальная адаптация. Включение бывшей заключенной после её освобождения в обычные условия жизни общества является единственным вариантом определения эффективности работы учреждений, исполняющих наказания, позволяющим точно определить значимую общественную направленность их деятельности.

Для процесса перевоспитания женщин-преступниц в исправительных учреждениях должны использоваться обучение, труд, общение. Однако здесь они обязательно сочетаются с режимом, особой организацией деятельности пенитенциарного учреждения, что создает специфику всей деятельности по исправлению и перевоспитанию женщин-преступниц.

В целом, пенитенциарно-педагогическая деятельность возможна в трех направлениях:

- 1) оказание социально-педагогической помощи в традиционном смысле: диагностические, консультативные и профилактические мероприятия;
- 2) улучшение психического состояния осуждённого в целях исключения деструктивных конфликтов и положительного восприятия исправительных воздействий;
- 3) проведение исправительной педагогической коррекции личности осуждённого [1].

Развитие и функционирование уголовно-исполнительной системы в условиях правового государства, реализация международных стандартов в отношении женщин-преступниц, содержащихся в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы, сегодня в значительной мере зависит от совершенствования воспитательной работы, а именно социального-педагогического воздействия на личность женщин-преступниц.

Формирование любого коллектива пенитенциарного учреждения проходит три этапа:

- становление,
- функционирование (организация воспитательного процесса на базе стабильных планов и программ),
- развитие (старое содержание, прежняя технология воспитания приходят в противоречие с новыми условиями, потребностями общества).

В настоящий момент пенитенциарные учреждения переходят в режим развития. Что обуславливается следующими критериями:

- а) потребность в обновлении социально-педагогического аспекта работы пенитенциарного учреждения;
- б) формулируемый на основе социальной ситуации в стране социальный заказ пенитенциарным учреждениям;
- в) реальные возможности исправительного учреждения и его коллектива в данный момент,
- г) интересы лиц – женщин-преступниц.

В педагогической лексике теоретиков и практиков педагогики довольно часто в разных контекстах употребляется понятие «система». Однако при использовании этого термина в него часто не вкладывается изначальный истинный смысл. Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное

множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление [2].

Программно-целевой подход требует критериев оценки конечных результатов деятельности педагогических систем любых масштабов: отдельно взятая группа женщин-преступниц, отдельно взятый отряд осуждённых, пенитенциарное учреждение в целом. Так как всякая педагогическая система характеризуется пятью структурными компонентами (цель, содержание, коммуникации, педагоги, учащиеся), то по состоянию этих компонентов можно судить об уровне развития педагогической системы в пенитенциарном учреждении. Не прибегая к полному освещению подструктур педагогической системы, можно таблично предложить краткие качественно-количественные характеристики меры развития системы, в которых «планка» оптимального уровня задается мотивационным программно-целевым управлением [3].

Параметры педагогической системы $ц, с, к, п, у$ научно обоснованы (академики Н.В. Кузьмина, Ю.К. Бабанский и др.), мы используем надёжные (апробированные в теории и практике) таблично заданные качественно-количественные характеристики и квалиметрическое правило оценки интегративного показателя [3].

Ориентиром компетентным экспертам при оценке уровня развития педагогической системы может служить таблица 1. При этом рекомендуется использовать следующее квалиметрическое правило: $I = ц + с + к + п + у$, где I – интегративный показатель уровня развития педагогической системы, $ц$ – показатель уровня целевой ориентации содержания, коммуникаций, педагогов, воспитуемых, $с$ – показатель уровня соответствия содержания цели и представления его, $к$ – показатель уровня педагогических коммуникаций, $п$ – показатель уровня профессионализма руководителей и педагогов, $у$ – показатель уровня развития женщин-преступниц.

Если $50 \leq I \leq 43$, то уровень развития оцениваемой педагогической системы высокий;

если $42 \leq I \leq 28$, то уровень развития педагогической системы средний;

если $27 \leq I \leq 18$, то уровень развития педагогической системы низкий;

если $I \leq 17$, то педагогическая система мертва [3].

Это своеобразное оснащение мотивационного программно-целевого управления ориентирует субъектов педагогических систем на планирование и осуществление мер, адекватно направленных на развитие каждой подструктуры системы до оптимального уровня, может использоваться при отслеживании динамики развития одной отдельно взятой педагогической системы, а также при сравнительном анализе состояния систем официального разных статусов – например, пенитенциарное учреждение в режиме функционирования и в режиме развития.

Интегративный показатель уровня развития педагогической системы безусловно коррелирует с показателем качества педагогической деятельности в пенитенциарном учреждении, определяемым по технологическому алгоритму:

Таблица 1

Уровни	Подструктуры педагогической системы				
	Ц	С	К	П	У
Оптимальный 10-9	Социально-значимая цель переведена в мотив педагогической деятельности. Целевая ориентация осуществляется через дерево целей.	Содержание адекватно цели и имеет концентрированное выражение в нормах-образцах и в других формах исполняющей программы.	Педагогические коммуникации соответствуют целям воспитательной деятельности, обогащены социально-психологической стратегией и тактикой.	Педагоги владеют мотивационной технологией интериоризации целей и традиционными педагогическими коммуникациями. Параметры профессионализма педагогов характеризуются оптимальным уровнем	Женщины-преступницы физически и психически здоровы, соответствуют требованиям данной педагогической системы, целенаправленны и работоспособны. Качество и уровень воспитанности превышают среднестатистический уровень. Энергетические ресурсы направлены на практическую деятельность.
Допустимый 8-6	Социальная значимость цели в основном осознается и служит стимулирующим началом в педагогической деятельности	Содержание в основном соответствует цели и в отдельных случаях представляется в виде норм-образцов и других форм исполняющей программы.	Педагогические коммуникации в основном соответствуют изучаемому материалу.	Педагоги в основном владеют технологией интериоризации цели, и педагогическими коммуникациями. Параметры профессионализма педагогов характеризуются допустимым уровнем	Женщины-преступницы в основном здоровы физически и психически. Качество и уровень воспитанности соответствуют государственным стандартам.
Критический 5-4	Социально значимая цель остается абстрактным пожеланием для большинства членов коллектива	Содержание существенно расходится с целью, нормы-образцы, как правило, отсутствуют	Педагогические коммуникации часто не вполне соответствуют изучаемому материалу.	Педагоги часто не вполне владеют технологией интериоризации цели, и педагогическими коммуникациями. Параметры профессионализма педагогов характеризуются критическим уровнем.	Многие женщины-преступницы нездоровы физически и психически. Качество и уровень воспитанности существенно ниже требований государственных стандартов.
Недопустимый 3-0	Постановка социально-значимой цели отсутствует или почти отсутствует	Содержание не согласуется с целью, нормы-образцы отсутствуют	Педагогические коммуникации не соответствуют или почти не соответствуют изучаемому материалу.	Педагоги не владеют или почти не владеют технологией интериоризации цели и педагогическими коммуникациями. Параметры профессионализма педагогов характеризуются недопустимым уровнем.	Женщины-преступницы в большинстве своем нездоровы физически и психически. Качество и уровень воспитанности не соответствуют требованиям государственных стандартов.

- построение дерева целей, отражающего социальный заказ в логике последовательного решения проблем: «хочу – делю – получаю»;

- разработка исполняющей программы в виде нормы-образца или своеобразно упорядоченного стандарта с квалитетическим правилом выявления меры его достижения;

- реализация управляющей программы, ориентированной на методику оценки качества педагогической деятельности в пенитенциарном учреждении [3].

Использование программно-целевой технологии оценки качества педагогической деятельности в пенитенциарном учреждении в педагогической системе должно обеспечивать:

- адекватность оценки, ее целостность и надежность;

- пролонгацию программно-целевого мониторинга одной педагогической системы на другую;

- диагностику текущего уровня педагогической деятельности, вскрытие ее западающих параметров и причин недостаточного качества педагогической деятельности в пенитенциарном учреждении;

- стимулирование труда педагогов и женщин-преступниц;

- эффективное использование электронно-вычислительной техники, сокращение сроков осуществления оценки, освобождение руководителей педагогических систем от рутинных и нетворческих операций;

- адаптивность к новым социальным заказам и государственным стандартам (сочетание прошлого и будущего);

- управляемость процессом развития педагогической системы [3].

Библиографический список

1. Молдашева, А.Б. Роль психолого-педагогической работы в ходе подготовки осуждённых к освобождению [Э/р]. – Р/д: <http://www.minjust.kz/ru/node/338>
2. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М., 1972.
3. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учеб. пособие. – Барнаул, 2007.

Bibliography

1. Moldasheva, A.B. Rolj psikhologo-pedagogicheskoyj rabotih v khode podgotovki osuzhdyonnikh k osvobozhdeniyu [Eh/r]. – R/d: <http://www.minjust.kz/ru/node/338>
2. Iljina, T.A. Sistemno-strukturnihyj podkhod k organizacii obucheniya. – M., 1972.
3. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya: ucheb. posobie. – Barnaul, 2007.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 007.65.01

Chernyavskaya V.S., Chernyavskiy A.A. PSIHOLOGO-PEDAGOGICAL MECHANISMS RACE-CULTURAL INTEGRATIONS YOUTH IN PROCESS FORMATION: POSSIBILITY NEW INFORMATION CROSS-COUNTRY RACE-TECHNOLOGY. Motivated urgency, contents and possibility new information technology- cross-country race-technology- in vocational trainings foreign student. They are given results of the analysis of the phenomenon of international integrations of foreign students in russian high school as alternative adaptation context. The considered phenomenon of international integrations, as component tolerance, but exactly-pedagogical tolerance. The cross-country race-technologies are offered for decision of the problems international to integrations.

Key words: information technologies, cross-country race-technologies, межкультурная integration, pedagogical толерантность, foreign students.

В.С. Чернявская д-р пед. наук, проф. ВГУЭС, г. Владивосток;

А.А. Чернявский, магистрант университета Бэйхуа (КНР), E-mail: tina_v@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ

Обоснованы актуальность, содержание и возможности новых информационных технологий – кросс-технологий – в профессиональном образовании иностранных студентов. Даны результаты анализа феномена межкультурной интеграции иностранных студентов в российских вузах как альтернатива адаптационному контексту. Рассмотрен феномен межкультурной интеграции, как компонента толерантности, а именно-педагогической толерантности. Кросс-технологии предложены для решения проблем межкультурной интеграции.

Ключевые слова: информационные технологии, кросс-технологии, межкультурная интеграция, педагогическая толерантность, иностранные студенты.

Кросс-технологии или технологии ситуационных центров понимаются как пространство, предназначенное для динамического коллективного формирования образа ситуации, объекта, процесса, обеспеченное ключевыми, т.е. критическими относительно решаемой задачи, ресурсами. Данное определение связано с взаимодействием в рамках указанных технологий компонентов принципиально разнопланового характера: кросс-сенсорный – разные системы восприятия – зрение, слух, кинестетика; кросс-полушарный – рациональный и иррациональный аспекты; кросс-персональный – преподаватели, студенты, русские, китайцы; кросс-дисциплинарный – психология, математика, информатика, лингвистика; кросс-культурный – культурные образцы (шаблоны).

Кроме команды проекта, которая призвана вырабатывать решения, особую значимость для технологий ситуационного центра имеет сервисная команда, которая представляет собой группу людей, каждый из которых выполняет определенные функции. Основными функциями сервисной команды являются функции планшета, методолога и игротехника. В отличие от известных функций методолога и игротехника, функции планшета связаны с обработкой, структурированием, преобразованием и поиском информации.

Возможности кросс-технологий связаны с тем, что, предоставление одновременно в режиме реального времени большого объема существенно разнородной информации важно для понимания сложной ситуации в целом, а также для принятия решений с учетом прогноза последствий различных вариантов решений, что обеспечивает реализацию цели деятельности, составление программы действий, экспертизу результатов, их коррекцию.

Необходима разработка и апробация путей развития межкультурной интеграции, как компонента психологии толерантности в отношениях между представителями российской и китайской молодежи. Мы считаем, что кросс-технологии – инновационные информационные технологии несущие принципиально новые возможности в развитии межкультурной интеграции и толерантности.

Участвуя в международных процессах, Российская система образования не может игнорировать социокультурные особенности студентов-иностранцев, обучающихся в отечественных вузах. Рост экспортного потенциала российского образования Дальневосточного региона и связанные с ним процессы интеграции в международную образовательную систему актуализируют поиск путей свободного развития личности на основе культурно-образовательного развития нового века. Вместе с тем процесс межкультурной интеграции иностранных студентов в российских вузах происходит спонтанно, отсутствует системная научно-методическая обоснованность целенаправленность теоретическое обоснование организации этого процесса.

Высшие учебные заведения Дальнего Востока привлекают большое количество студентов из Китайской Народной Республики. В настоящий момент в Приморье учатся более 2000 студентов-мигрантов из КНР.

В настоящее время количество китайских студентов в городах Дальнего Востока увеличивается, растет также и число российских студентов, поступающих в университеты КНР на языковые и профессиональные образовательные программы, что делает проблему научного обоснования решения проблемы исследования механизмов и разработки методов межкультурной интеграции все более актуальной.

Юношеский максимализм, недостаточная подготовленность, то, что китайские студенты, как правило, избалованные единственными детьми в семье, а также негативные этнические стереотипы и аутостереотипы и ряд других психологических и педагогических проблем препятствуют оптимизации отношений между молодыми людьми разных этнических групп.

А.В. Юревич, анализируя нравственность, как актуальную психологическую проблему, высвечивает особо тревожную картину при обследовании «нашего будущего»- современной российской молодежи, для которой также приобрел широкое распространение такой психологический феномен, как эйджизм-негативные стереотипы, интолерантность и дискриминационные практики применяемые по отношению к представителям поколения пожилых людей. Поэтому потенциальная толерантность современной молодежи должна реализовываться не только в международном, но и в общечеловеческом гуманистическом контексте [1].

Э.И. Киришаум представляет межкультурную компетентность как деконструкцию стереотипов, которая является одной из важнейших составляющих межкультурной компетентности. При этом способность к критическому анализу собственных стереотипов о другом, развивает и способность рефлексировать чужие представления о своей культуре.

В настоящее время в России проблема исследования и разработки толерантности является достаточно актуальной. Толерантность имеет особое значение для современного человека: она является социально-культурной, гражданской и политической необходимостью, ценностной установкой, позволяющей существовать обществу.

В психологии феномен толерантности раскрыт в работах А.Г. Асмолова, С.Л. Братченко, С.К. Бондыревой, Г.С. Кожухарь, межэтнической толерантности- в работах Г.У. Солдатовой, В.Ф. Петренко, Н.М. Лебедевой, педагогические аспекты толерантности исследовали Е.О. Галицких, Е.Ю. Клепцова, В.С. Чернявская.

В работах А.Г. Асмолова толерантность наполнена такими личностными образованиями, как устойчивость и терпимость. Содержание этого понятия включает три аспекта, один из которых связывает данное понятие с устойчивостью, выносливостью; другой – с терпимостью; третий – с допуском, с допустимостью, допустимым отклонением [2].

Г.С. Кожухарь рассматривает категорию «толерантность в межличностном общении». Представляются значимыми описанные особенности ситуаций проявления толерантности как: 1) наличие антагонизма в межличностных отношениях; 2) осознание различий с другим сопровождается отрицанием их содержания, переживание неодобрения, действиями. Главной функцией Г.С. Кожухарь считает «направление развития потенциально конфликтной ситуации к конструктивному разрешению», а в качестве специфики толерантности отмечает «момент преобразования «негатива в позитив» [3].

С.Л. Братченко рассматривая этот феномен с экзистенциально-гуманистической точки зрения, полагает, что полноценная, зрелая толерантность – непременно осознанная, осмысленная и ответственная. Такая толерантность не сводится к автоматизмам, к простым стереотипным действиям – это ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный смысл и требует от субъекта толерантности поиска этого смысла и ответственного решения [4]. Е.Ю. Клепцова рассматривает как наиболее значимый фактор толерантности в образовательной среде- фактор отношений в педагогическом коллективе, а также личностные особенности педагогов [5]. С.К. Бондырева определяет толерантность как доминанту отказа от агрессии: способность индивида без возражений и противодействия принять различия [6].

Г.У. Солдатова, изучая механизмы ксенофобии, как крайний вариант интолерантности, рассматривая при этом ксенофобическое мышление, пишет о том, что Чужие из Других превращаются в чуждых, вызывают страх и воспринимаются как угроза привычному, повседневному. «Страх порождает неприязнь, которая может перерасти в ненависть и враждебность. Она пишет, что профилактику ксенофобии необходимо и эволюционно выигрышно для человечества начинать как можно раньше [7].

С нашей точки зрения для реализации международного образования важно в первую очередь уделить особое внимание педагогической толерантности [8]. Понятие педагогической толерантности, мы определяем как компонент педагогического мастерства; необходимую для реализации личностно-ориентированного образовательного процесса, профессиональную способность педагога, устанавливая диалогические отношения с субъектами образования, которые существенно отличаются от

него неизменными (этнические особенности, индивидные качества: пол, возраст, темперамент), и изменяющимися характеристиками личности (черты характера, социальная ситуация, когнитивное развитие, эмоциональное состояние, отношение к образовательному процессу, факторы учебных достижений), субъектного опыта и поведения. Межкультурная компетентность, является компонентом педагогической толерантности [8].

Сложные проблемы межкультурной интеграции могут решаться с помощью технологий ситуационного центра или кросс-технологий, которые, благодаря структурированным процессам обратной связи, позволяют не только принимать верные решения относительно процесса интернационализации вуза, но и развивать профессиональные компетенции студентов разных национальностей [9].

Рассматривая проблему интернационализации образования, Э.И. Киришаум, указывает на то, что пути целесообразного и организованного формирования межкультурной компетентности структурно с наибольшим успехом реализуются во время обучения [10]. Именно в условиях профессионального образования должны положительно сказываться организационный потенциал педагогических систем (проведение лекционных курсов, также практических и семинарских занятий, творческих лабораторий, тренингов и т.д.) этому же способствуют и возрастные особенности обучающихся (высокая обучаемость студентов). Эдуард Иванович отмечает важность и готовность преподавательского и научного состава вузов к формированию своей собственной межкультурной компетентности [11].

Э.И. Киришаум в своих работах рассматривает исключительные, экзквизитные ситуации и толерантные выходы из них (хотя понятие толерантности появилось в российских гуманитарных исследованиях после 2000 года) [11]. Одно из значений английского слова *exquisite* – «острый, сильный, исключительный». Рассмотрение ситуаций, которые подпадают под категорию «экзквизитные» дает возможность выявить необходимость и возможность толерантных стратегий взаимодействия как в образовательном процессе между людьми с разными социально-ролевыми позициями, так и между людьми разных культур, а также работы в контексте адекватности-неадекватности применяемых в этих случаях психологических защит [10; 11].

Данный подход – разработка классов экзквизитных ситуаций для последующей проработки: создание тренингов, семинаров – может быть использован в рамках формирования межкультурной компетентности и межкультурной интеграции субъектов международного образования во Владивостоке и других городах Дальнего Востока с большим контингентом студентов из Китая.

Г. Теджфел, обнаружил феномен «группового фаворитизма», который действует следующим образом: если человек относит себя к какой-либо группе, то он дает этой группе более позитивную оценку, предпочитает ее другим [12]. Настоящий период развития проблематики межкультурной интеграции в Дальневосточном регионе связан с разработкой и практическим воплощением психологических и педагогических подходов в межкультурной практике, которая может базироваться в университетских комплексах, где обучается большое количество китайских студентов и соответственно возникают многочисленные проблемы толерантности, что делает особо актуальной тему проекта. Опыт аналогичной работы в Германии свидетельствует о необходимости выполнения ряда этапов связанных с научно обоснованными этапами межкультурной интеграции иностранных студентов: 1) формирование ролевой определенности социально-нормативного характера; 2) психолого-педагогическим сопровождением начальных этапов вхождения в образовательное пространство российского вуза (социальными педагогами и психологами).

Вместе с тем российские исследования наиболее часто связывают проблемы мигрантов с адаптацией, в иной культурной среде, в то время как европейские подходы, которые представляет Э.И. Киришаум, прежде всего, связаны со стратегией двустороннего диалогического процесса межкультурной интеграции.

Особенно новым и перспективным является фактор привлечения новых подходов к теории и практике межкультурной интеграции для применения их в Приморском крае для вузов, где количество китайских студентов год от года существенно увеличивается, растет также количество молодых людей поступающих в вузы КНР. Концептуализация идеи межкультурной интеграции позволяет изучить и апробировать ее в условиях Российского образования [11].

Решение межкультурных проблем, предполагает использование приёмов рефлексивного управления и анализ китайских

стратегем. Технологией ситуационного центра, благодаря активизации рефлексивных компонентов, обеспечивают более точное понимание проблемы в контексте культурной идентичности определенного человеческого сообщества [9].

Создание атмосферы аргументированного взаимодействия участников межкультурного диалога на основе когнитивной визуализации различных ситуаций позволяет принять оптимальное решение, а также увидеть проблемы, возникающие у представителей разных культур

Взаимодействие и взаимообогащение субъектов образовательного процесса осуществляется вследствие динамики посто-

янных кросскультурных связей, то есть преодоления безоговорочного приоритета собственных традиций, что проявляется на всех уровнях взаимодействия студентов.

Ситуационные центры, кросс-технологии по определению, позволяют строить взаимодействие, руководствуясь кросскультурными плюралистическими предпосылками [9]. Создается новый опыт мировосприятия, обеспечивающий кросскультурный полилог. Вместе с тем, технологии ситуационного центра сложны, многокомпонентны, и не должны восприниматься однозначно их реализация требует специальной компетентности, специальной подготовки сервисных команд.

Библиографический список

1. Юревич, А.В. Нравственность как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2009. – № 4.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 2002.
3. Кожухарь, Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2006. – № 2.
4. Братченко, С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003.
5. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. – М., 2004.
6. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.; Воронеж, 2003.
7. Солдатова, Г.У. Психологические механизмы ксенофобии // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – Т. 27.
8. Чернявская, В.С. Психолого-педагогические факторы развития педагогической толерантности. – Владивосток, 2006.
9. Чернявская, В.С. Психологический потенциал обратной связи в гуманитарных технологиях ситуационного центра / В.С. Чернявская, О.С. Смогунова // В мире научных открытий. – 2011. – № 9, 5. – Т. 21.
10. Киршбаум, Э.И. Интернализация образования. На путях к интеграционному взаимодействию // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №6. – Ч.1.
11. Киршбаум Э.И. Психологическая защита / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. – СПб., 2005.
12. Tajfel Y. Social Stereotypes and Social Groups//Intergroup behavior. Oxford, 1982.

Bibliography

1. Yurevich, A.V. Nравstvennostj kak psikhologicheskaya problema // Voprosih psikhologii. – 2009. – № 4.
2. Asmolov, A.G. Psikhologiya lichnosti: principih obshchepsikhologicheskogo analiza. – M., 2002.
3. Kozhukharj, G.S. Problema tolerantnosti v mezhlchnostnom obshchenii // Voprosih psikhologii. – 2006. – № 2.
4. Bratchenko, S.L. Psikhologicheskije osnovaniya issledovaniya tolerantnosti v obrazovanii // Pedagogika razvitiya: klyuchevihe kompetentnosti i ikh stanovlenie. Krasnoyarsk, 2003.
5. Klepcova, E.Yu. Psikhologiya i pedagogika tolerantnosti. – M., 2004.
6. Bondihreva, S.K. Tolerantnostj (vvedenie v problemu) / S.K. Bondihreva, D.V. Kolesov. – M.; Voronezh, 2003.
7. Soldatova, G.U. Psikhologicheskije mekhanizmi ksenofobii // Psikhologicheskij zhurnal. – 2006. – № 6. – Т. 27.
8. Chernyavskaya, V.S. Psikhologo-pedagogicheskije faktorih razvitiya pedagogicheskoy tolerantnosti. – Vladivostok, 2006.
9. Chernyavskaya, V.S. Psikhologicheskij potencial obratnoy svyazi v humanitarnihkh tekhnologiyakh situacionnogo centra / V.S. Chernyavskaya, O.S. Smogunova // V mire nauchnikh otrkrihtij. – 2011. – № 9, 5. – Т. 21.
10. Kirshbaum, Eh.I. Internalizaciya obrazovaniya. Na putyakh k integracionnomu vzaimodejstviyu // Mir nauki, kuljturii, obrazovaniya. – 2010. – №6. – Ch.1.
11. Kirshbaum Eh.I. Psikhologicheskaya zathita / Eh.I. Kirshbaum, A.I. Eremeeva. – SPb., 2005.
12. Tajfel Y. Social Stereotypes and Social Groups//Intergroup behavior. Oxford, 1982.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 37.026

Yavoruk O. **DIDACTICAL PERSPECTIVES OF THE E-BOOK READERS.** The article deals with the features and benefits of devices for reading electronic books in the didactical use. E-book readers (e-readers) are a product of science and technology of centuries XX-XXI. The article lists the promising research areas in the didactics of electronic readers. They can provide new solutions to the problems of self-studying, the formation of modern thinking, organization of the cognitive activity, educational individualization and differentiation. Particular attention is given to areas of e-readers in the process of learning physics.

Key words: e-books, electronic readers, learning, education, didactics, textbook, perspectives of education.

О.А. Яворук, д-р пед. наук, проф каф. физики и общетехнических дисциплин, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: yavoruk@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЭЛЕКТРОННЫХ РИДЕРОВ

В статье перечисляются особенности и преимущества устройств для чтения электронных книг при их дидактическом применении. Устройства для чтения электронных книг – электронные ридеры – продукт науки и техники XX-XXI вв. В статье перечислены перспективные направления исследований в области дидактики электронных ридеров. Они могут дать новые решения проблемам организации самостоятельной учебной работы, формирования современного мышления, организации учебно-познавательной деятельности, индивидуализации и дифференциации обучения. Особое внимание автор уделяет направлениям использования e-ридеров в процессе изучения физики.

Ключевые слова: электронные книги, электронные ридеры, обучение, образование, дидактика, учебная книга, перспективы образования.

Электронные ридеры – устройства для чтения электронных книг – продукт науки и техники XX-XXI вв. В обиходе электронными книгами часто называют как тексты в электронном виде, так и специализированные устройства для чтения таких текстов. Первые широко представлены в глобальной Сети в различных

электронных форматах. Их можно читать с монитора персонального компьютера, ноутбука, экрана карманного компьютера, игрового устройства, мобильного телефона и т.д. Имеются специальные программы, облегчающие как сам процесс чтения книги, так и другие действия с ней (перелистывание, хранение, ка-

талогизация, запись, конвертирование в другой формат, удаление и пр.). Однако основными функциями перечисленных выше устройств являются совершенно иные (они не предназначены специально для чтения): мобильный телефон служит для общения, игровая приставка – для игр, а чтение книг – на самом деле их побочная функция.

В данной статье мы обсуждаем специальные устройства, предназначенные исключительно для чтения электронных книг: «ридеры», «е-ридеры», «бук-ридеры», «е-бук-ридеры», («Reader», «E-Reader», «Book-Reader», «E-Book Reader»), имеющие хороший экран и управление, рассчитанные на комфортное чтение. Очень многие модели достигли определённой степени совершенства и уже могут быть использованы в учебном процессе.

Использование современного средства обучения оказывает большое влияние и на интерес к изучению физики. Электронные средства развиваются весьма бурно. Мы являемся свидетелями появления новых и необычайно совершенных моделей текстовых электронных ридеров, говорящих компьютерных средств [1; 2; 3], а их использование в учебном процессе, по видимому, скоро станет рутинной.

В этих устройствах используется технология электронной бумаги (другие названия: e-paper, electronic paper, электронные чернила, e-ink) – технология отображения информации, имитирующая обычные чернила на бумаге. В отличие от светящихся жидкокристаллических дисплеев, электронная бумага формирует изображение в отраженном свете (как обычная бумага) и может показывать текст (и изображение) неопределенно долго, не потребляя при этом энергию. Электронная бумага была специально разработана для преодоления недостатков светящихся и мигающих, гудящих и греющихся, излучающих мониторов. От светящегося монитора сильно устают глаза, а электронная бумага отражает свет, почти как обычная бумага с напечатанным на ней текстом. Угол обзора – произвольный (у жидкокристаллических дисплеев изображение меняется в зависимости от угла обзора). Последние версии устройств снабжены сенсорными дисплеями.

Основные учебные преимущества электронных ридеров: небольшой вес, компактность, чтение с несветящегося экрана (в отраженном свете, что не только облегчает, но и сберегает зрение), мобильность, надёжность.

Электронный ридер обладает большим объёмом памяти: при компактных размерах и небольшой массе она позволяет хранить в своей памяти несколько сотен (и тысяч) текстовых документов. Так же, как и книги на печатной основе, они содержат графическую и текстовую информацию (текст, рисунки, формулы, графики, диаграммы и т.д.), но при этом позволяют использовать ещё и прилагающиеся аудиосредства. Для дидактического применения это очень важно, т.к. в учебной, справочной и научно-популярной литературе мы, как правило, кроме текста, находим многочисленные иллюстрации с изображением различных экспериментальных установок, портреты ученых, схемы, чертежи, зарисовки, формулы. С ними тоже надо уметь работать как учителю, так и ученику.

Электронный ридер позволяет обеспечить адаптацию к субъективным требованиям обучающегося (размер шрифта, ориентация страницы), пополнение и корректировка собственной электронной коллекции книг, прослушивание звуковых (например, музыкальных) файлов, аудиоверсий книг. Различные учебные дисциплины имеют свои особенности, которые влияют на строение соответствующих учебников. Физика, например, как учебный предмет хорошо подходит для использования электронных ридеров в учебных целях.

Дидактика электронных ридеров возникает на пересечении двух хорошо изученных дидактических проблем: использования учебных текстов с одной стороны и технических средств обучения с другой. Другими словами, методика работы с электронным ридером, используемым в учебных целях, согласно нашей концепции, может быть выведена из известной методики использования в учебном процессе по физике книги на печатной основе.

В этой методике определяются состав действий и операций, из которых складывается умение самостоятельно работать с учебной книгой, а также последовательность основных этапов его формирования. В одной электронной книге можно хранить все учебные книги по физике и все справочники программы. На практике необходимы элементарные умения по работе с электронным устройством для чтения (электронной книгой), а также уже имеющиеся у школьников и учителей компьютерные знания и умения.

При формировании умения работать с электронным ридером традиционно определяется соответствующий состав дей-

ствий и операций. Для работы с печатной книгой такой состав определён, например, академиком А.В. Усовой. Все перечисленные А.В. Усовой умения актуальны и при работе с электронным ридером. Правда, при этом обнаруживается новое прочтение некоторых из них [4]. Например, работа с оглавлением, предметным и именным указателями в электронном ридере имеет свои особенности. Некоторые из них можно развернуть иначе, они получают новое прочтение, например, работа с обобщёнными планами изучения структурных элементов знаний – понятиями, законами, теориями. Использование обобщённых планов – доступ к текстам обобщённых планов может быть организован очень быстрым и лёгким способом. И, пожалуй, в настоящее время в этот перечень необходимо добавить умение пользоваться электронными библиотеками, а также умение использовать поисковые системы для поиска необходимых книг. Заметим, что уже ждёт своего первооткрывателя обобщённый план работы с электронным ридером.

Наша концепция использования электронных ридеров не означает отказа от книг на печатной (бумажной) основе. Электронные ридеры могут дополнить систему средств обучения, поскольку обладают целым рядом преимуществ в сравнении с бумажными книгами и компьютерами.

Работа с электронными ридерами отличается от работы с печатными книгами и от работы на компьютере. И только в ходе практического использования электронных ридеров обнаруживаются ответы на следующие вопросы: какими особенностями должна обладать конструкция учебной электронной ридера; какими особенностями должно обладать его программное обеспечение; является ли работа с электронным ридером более эффективной в процессе обучения и в каких именно аспектах электронная книга превосходит печатную, а печатная – электронную; как выглядит наиболее оптимальная методика обучения использованию электронных ридеров.

По мере появления всё более совершенных моделей электронных ридеров возникает необходимость обучения практикующих педагогов теоретическим и практическим аспектам этой современной области дидактики. Нас ждут отдельные методические открытия при выяснении вопросов использования электронных ридеров в организации самостоятельной работы обучающихся, формировании современного мышления, на различных формах учебных занятий (не исключено появление радикально новых форм) и т.д. Детально следует изучить эффективность электронных ридеров при использовании активных методов обучения, нуждается в особом исследовании вопрос об их совместимости и взаимодействии с другими средствами обучения. И как будто бы специально электронные ридеры созданы для прорыва в решении застаревших дидактических проблем формирования познавательного интереса, а также проблем индивидуализации и дифференциации обучения. В дидактике есть и множество других проблем, перспективы решения которых выглядят более оптимистично при использовании этого нового средства обучения (развивающее обучение, межпредметные связи и интеграция учебных предметов, систематизация и обобщение знаний и т.д.) [5].

В процессе обучения физике очевидна необходимость исследования следующих вопросов.

1. Изучения физических принципов работы электронного ридера. Это актуально при изучении механики (ридер – это в том числе и механическое устройство), электростатики (электродинамики, электрический ток), термодинамики и квантовой теории.

2. Непосредственное изучение физики с использованием электронных ридеров как технического средства обучения. Это уместно при использовании электронных учебных текстов, рисунков, изображений, фотографий, аудиоуроков.

3. Изучение устройства ридера и его программного обеспечения. Это необходимо для успешного решения постоянно встающих перед нами дидактических задач.

К недостаткам современных устройств для чтения электронных книг мы относим: 1) их довольно высокие цены – в сравнении с многоцелевыми устройствами, такими, например, как ноутбук; 2) их хрупкость – слабую защищённость от внешних механических воздействий – мы имеем дело с учащимися, особой категорией пользователей, которая может и уронить, и неправильно положить ридер; 3) имеется множество довольно сомнительных и до сих пор неурегулированных аспектов современного авторского права, касающегося использования электронных книг; 4) соответствие имеющихся в наличии и перспективных моделей электронных ридеров действующим санитарным нормам и правилам.

С этими недостатками неизбежно приходится сталкиваться в любом исследовании дидактического применения электронных ридеров – и в теоретическом, и в практическом аспектах. Не у всех обучающихся имеется возможность приобрести такое устройство. Не все учебные заведения могут снабдить такими устройствами своих студентов или учащихся. На данном этапе приходится работать с обучающимися, уже имеющими собственные ридеры. В этом случае хорошо просматриваются перспективы исследовательских тем, связанных с вопросами самообразования и самостоятельной работы: электронный ридер сам по себе может служить объектом пристального внимания студента-исследователя, в нём сосредоточены современные достижения физики и химии. Это и механическое устройство, и электронный прибор, а принцип действия его экрана основан на явлении электризации.

Хрупкость устройств обязывает относиться к ним более ответственно, что благоприятно сказывается на воспитании молодых людей. А проблему авторских прав мои студенты решают самостоятельно: например, они пользуются библиотечными электронными книгами (университетская библиотека имеет электронные версии учебных книг, предоставленные преподавателями). Часто они находят книги в Internet – существует огромное количество действующих электронных библиотек.

Библиографический список

1. Руководство пользователя Sony Reader (PRS 505). Портативное устройство чтения. – Sony Corporation, 2007.
2. Устройство для чтения электронных книг: LBook eReader V3: Инструкция пользователя (Русская версия). – LBook, 2007.
3. Руководство пользователя Kindle DX. – Amazon Kindle, 2009.
4. Яворук, О.А. Знание. Дидактические перспективы решения знаниевой проблемы: монография. – Ханты-Мансийск, 2009.
5. Максимович, О. Ридеры будут конкурировать с бумажными учебниками // Учительская газета. – 2010. – 31 авг.

Bibliography

1. Rukovodstvo poljzovatelya Sony Reader (PRS 505). Portativnoe ustrojstvo chteniya. – Sony Corporation, 2007.
2. Ustrojstvo dlya chteniya ehlektronnihkh knig: LBook eReader V3: Instrukciya poljzovatelya (Russkaya versiya). – LBook, 2007.
3. Rukovodstvo poljzovatelya Kindle DX. – Amazon Kindle, 2009.
4. Yavoruk, O.A. Znanie. Didakticheskie perspektivih resheniya znaniyevoy problemih: monografiya. – Khantih-Mansiyjsk, 2009.
5. Maksimovich, O. Riderih budut konkurirovatj s bumazhnhmi uchebnikami // Uchiteljskaya gazeta. – 2010. – 31 avg.

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 37.017.92

Dotsenko T.E., Norina E.E. THE IDEAL IN HUMANISTIC PEDAGOGICS OF V.A. SUKHOMLINSKIY. On the basis of the analysis of socio-pedagogical conception of V.A. Sukhomlinskiy we argue, that precisely the presence of the Ideal in education determines public significance of the last one, its socio-philosophical meaning. The necessity of Elevated Ideal for the contemporary Russian education is also proved.

Key words: pedagogical traditions, the Ideal in education, Elevated Idea, humanistic pedagogics and psychology, the socialization, formation of a personality.

*Т.Э. Доценко, помощник проректора по научной работе ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск,
E-mail: nirs@bigpi.biysk.ru; Е.Э. Норина, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск,
E-mail: nirs@bigpi.biysk.ru*

ИДЕАЛЬНОЕ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

На основании анализа социопедагогической концепции В.А. Сухомлинского обосновывается, что именно присутствие идеального в образовании определяет общественную значимость последнего, его социофилософский смысл; доказывается необходимость возвышенного идеала для современного российского образования.

Ключевые слова: педагогические традиции, идеальное в образовании, возвышенная идея, гуманистическая педагогика и психология, социализация, становление личности.

Гуманистический смысл педагогических традиций, составляющих мировоззренческое основание образования как феномена, неизбежно сопрягается с проблемой результирующего компонента учебно-воспитательной деятельности, то есть некоего идеала, определяющего сущностный вектор образовательного процесса во всей его целостности. Данный идеал позиционируется как возвышенный, возможный лишь в более или менее фиксированном приближении, обеспечивающий желаемый результат собственно своим потенциальным наличием, не требующим обязательного воплощения в реальность. Возвышенный идеал подразумевает стремление, а не достижение, духовное совершенство, но не материальное – вещественное – обретение, во всяком случае, в полной мере.

Идеальное в образовании – это даже не задаваемая цель, но сущностная характеристика феномена. Собственно вариативность результирующего компонента образования (в качестве такового может быть, например, человек культуры, человек умелый, человек, принявший ту или иную идеологию, и т.д.) свидетельствует, думается, о его исключительно прикладном характере, онтологический же смысл образования – в органическом присутствии в нем возвышенного идеала. Игнорирование данного начала сводит образование к технологии научения, самого же человека как микрокосм – к некоей функциональной возможности: производственной ли, социальной, физиологической и пр.

Дискурс «возвышенной идеи», на обретение которой в пределе ориентировано образование, охватывает такие понятия, как

благо, добро (добродетель), счастье, красота, труд, радость, нравственность, справедливость и т.д. Понятийный ряд выглядит достаточно внушительным, однако «родовым» началом как перечисленных, так и не названных близких феноменов предстает единое явление, которое можно назвать «человеком совершенным».

Именно присутствие идеального в образовании определяет общественную значимость последнего, его социофилософский смысл. Признание А. Маслоу в своем неверии в возможность совершенного человека, равно как и совершенного общества (группы, семьи и пр.) не является, на наш взгляд, свидетельством глубокого пессимизма, но осознанием беспредельности развития. Характерно уточнение исследователя, что собственно достижение идеала отнюдь не актуально: «... совершенный человек невозможен, даже немислим, но люди могут стать гораздо лучше, чем думает большинство» [1, с. 166]. Но если лучше станет человек, более совершенным окажется и социум, ибо хорошее общество организуют здоровые и самоактуализирующиеся люди, или, в терминологии Маслоу, «естественные» личности.

В 50-х гг. XX в. А. Маслоу выдвинул предположение, что у человечества постепенно формируется представление о новом идеале: если в Средние века идеальным человеком считался верующий, в эпоху Ренессанса – интеллектualan, в период капитализма представления об идеале были связаны с деловым человеком, то во второй половине XX в. наступает черед «психически здоровой личности или эвпсихической личности, которая фактически является также «естественной» личностью» [1, с. 175]. Именно такой личности, убежден психолог, суждено стать в дальнейшем лицом эпохи.

В настоящее время, спустя более полувека после появления гуманистической психологии, думается, мы уже вправе судить, насколько справедливым оказалось предположение Маслоу. Предлагаем следующую аналогию: информационное общество, о стремительных перспективах которого уверенно говорили в 80-х гг. минувшего века (Дж. Нейсбит и др.), сегодня по-прежнему осторожно описывается преимущественно в терминах становления; в стадии реального обретения своего образа и «естественный человек» Маслоу, желаемость которого, как и информационного общества не вызывает, кажется, принципиальных возражений. Сделаем, в свою очередь, предположение, что в начале XXI столетия, когда актуальным становится тренд к организации образования на основании ценностей гуманизма, должен повыситься интерес к идеям Маслоу в практическом аспекте (имеем в виду их философский смысл, а не терминологию), поскольку естественный человек синтетичен, способен как к *копинг* (целеустремленному, прагматичному), так и *экспрессивному* (эмоциональному, спонтанному) поведению. В каких реальных чертах будет воплощаться идеальное (а priori безусловно положительное) в контексте наших рассуждений не так уж и важно, принципиально социофилософское осознание необходимости и неизбежности данного процесса.

Человек совершенный по определению «возвышен» – над действительностью, еще не обретшей идеальных очертаний, над другими людьми, еще не достигшей истинных высот в осуществлении личностного самостроительства, – следовательно, концепция «идеала», «возвышенного» имплицитно структурирует образовательный процесс как универсальное условие более или менее полного проявления человеческой сущности. Проблема идеала в образовании не есть некая умозрительная конструкция, исключительно «теоретический» вариант вне времени и пространства; она изначально одухотворена человеческим «присутствием», представляется принципиально решаемой, а потому ее «онтология» не требует для своего описания особого терминологического аппарата.

По В.А. Сухомлинскому, показателем того, что вектор образования определяет возвышенная идея, является «очеловечивание знаний, одухотворенность преподавания благородными, возвышенными чувствами...» [2, с. 29]. В предельном отношении результатом образовательного процесса становится человек во всей красоте и совершенстве своей сущности – «человек гармонической и многогранной духовной жизни» [3, с. 10]. На наш взгляд, в настоящее время в российском обществе возрождается потребность в именно таком человеческом идеале. Иное дело, что в 90-е годы XX века в ходе социально-политических трансформаций в нашей стране понятие «идеального» было искусственно вытеснено на обочину складывающейся культуры мира. Однако, говоря о том, что идеал гармонично развитой личности есть утопия тоталитарного общества, мы в действительности творим очередную идеологизированный миф. Конструктивной представляется точка зрения, что «отфильтровывая

различные искажения, этот идеал в процессе образования должен культивироваться, ибо в противном случае общество грозит превратиться в конгломерат изолированных индивидов, неспособных к созидательному общению и воспроизводству культуры посредством умения передать накопленное наследие» [4, с. 52].

Возвышенная идея в традициях гуманизма есть в то же время идея добра. В понятие «добро» Сухомлинский вкладывает «глубокий и многогранный смысл»: это и активная деятельность, самоотверженный труд во имя народа, любовь к людям, честность, правдивость, скромность и т.д. [5, с. 284] – характеристики, традиционно воспринимаемые общественным сознанием как критерии истинной человечности. Если рассматривать возвышенную идею как системный феномен, то его структуру составит синтез таких основных сегментов, как образование, труд, счастье, красота, гармония, добро, радость... Обособление этих понятий зачастую условное, ибо в гуманистическом мировосприятии они сливаются друг с другом. Так, образование – это и радость, и счастье, и благо, и просто привлекательный вид деятельности; труд – счастье и достоинство и т.д.

Остановимся хотя бы на некоторых из названных понятий подробнее, чтобы отчетливо проявился их вневременной всечеловеческий (гуманистический) характер. Возвышенная идея подразумевает бытование в красоте. Красота в гуманистической традиции есть прежде всего синтез желаемого; так, для Сухомлинского она – «и искусство, и музыка, и сердечные отношения с людьми» [2, с. 30]; красота, конечно же, идеальна, отождествляется с нравственным: «Идеал человеческой красоты – это вместе с тем и идеал нравственности» [2, с. 64]; вместе с тем она и рукотворна, иначе говоря – принципиально достижима: «Красота – это глубоко человеческое» [2, с. 81]; красота – неременное средство воспитания [3, с. 222-226], ибо заключается в справедливости, в добре и правдивости [5, с. 495-496]. Понятие радости в языке гуманистов многогранно. В.А. Сухомлинский утверждал, в частности, что «... нет в мире большей радости, чем радость дружбы, товарищества, братства, взаимопомощи, поддержки» [6, с. 6]; истинная радость деятельна, обретается в процессе человеческого взаимодействия, в акте творения добра (ибо дружба, взаимопомощь, поддержка есть ни что иное, как оказание добра кому-то и при этом получение добра для себя, которое приносит всякий нравственный поступок). Труд в гуманистическом понимании предстает в единстве деятельностных и духовных проявлений. В.А. Сухомлинский, как и гуманисты прошлого, преклонявшийся перед красотой и гармонией земного мира, исходил из того, что чувственным источником духовной жизни является материальный мир, объективная действительность, а потому все духовное – нравственные, интеллектуальные, эстетические запросы – развивается и удовлетворяется через активную деятельность. Сущность общественной жизни человека является показателем его духовного содержания, которое тем богаче, чем плодотворнее влияние общественного сознания на сознание индивидуальное, чем идейно насыщеннее общественная практика в целом. Человек Сухомлинского есть человек трудящийся, человек в социуме, в общественных связях, черпающий свои силы в социальной действительности и преобразующий ее. Интерпретируя труд в понятиях счастья, радости, красоты – «труд – основа человеческого счастья» [5, с. 25]; «труд радует ребенка сам по себе» [5, с. 8]; «человеческая красота раскрывается ярче всего в труде» [5, с. 73], – В.А. Сухомлинский тем самым наделяет его статусом возвышенной идеи. В труд человек вкладывает «всю страсть души», труд всегда «озаряется высокими идеями», «утверждает честь и достоинство личности» [5, с. 72].

Идеал для гуманистов – всегда гармония. Форма у Сухомлинского всегда одухотворена, идея обязательно материализуется в конкретных человеческих деяниях; внутреннее и внешнее взаимосвязано, педагогика исходит из мировоззрения, которое по своему содержанию дидактично, как назидательная – и в этом, видимо, ее главная специфика, – вся гуманистическая философия. Социопедагогическую концепцию В.А. Сухомлинского называют общепедагогической, что, на наш взгляд, вполне справедливо, ибо аспект «знаний» фактор «научения» подчинен идее личностного гармонического становления, органического «встраивания» человека в совершенствующуюся картину мира. Для Сухомлинского желаемая гармония суть «единство физического, нравственного, эстетического совершенства» [2, с. 64]. Гармонии между внутренним миром человека и миром, который окружает его, не столь уж сложно достичь – она начинается с «переживания радости справедливого» [5, с. 495].

Важно отметить, что гуманизм (во всяком случае, в том виде, в каком он зародился) предполагает гражданское видение мира.

Гражданский гуманизм для Сухомлинского есть синоним нравственности, или, как выражается сам педагог, «гражданское видение мира – это живая плоть и кровь нравственности» [5, с. 407], отсюда гражданская позиция состоит в неприятии социального зла, бесчестия, несправедливости.

Как мы отметили выше, в середине минувшего века А. Маслоу высказал предположение о том, что в 50-е годы XX столетия наступает время «естественной» личности» [1, с. 175]. В своих многочисленных работах В.А. Сухомлинский не упоминает имени Маслоу, однако проблема психологически здоровой личности, нужной обществу и испытывающей потребность в коллективе, была близка советскому педагогу. Именно он, Сухомлинский, едва ли не первым в стране в конце 60-х годов прошлого столетия заговорил о педагогическом аспекте социализации, когда этот термин только-только был введен в научный оборот [5, с. 244-245].

В.А. Сухомлинский ввел понятие *правильной* социализации, которая возможна лишь тогда, «когда человек сознательно стремится к гармонии собственного «я» с интересами других людей, не только умеет, но и старается поступиться своими желаниями в интересах общего блага». Мастерство педагога состоит в том, чтобы «первые чувства печали, тревоги, беспокойства ребенок переживал, видя и принимая близко к сердцу слезы другого человека» [5, с. 245]. По В.А. Сухомлинскому, социализация «совершенно немислима» без формирования у ребенка чувства человеческого сопереживания.

В.А. Сухомлинский воспитывал человека, обладающего «всеми человеческими возможностями». Идеал его социопеда-

гогической концепции, конечный пункт правильного маршрута социализации – «всесторонне и гармонически развитая личность, активный участник общественного прогресса. Гармоническое, всестороннее развитие означает единство труда, духовного богатства всех сфер деятельности человека, моральную чистоту его поведения, взаимоотношений с другими людьми, физическое совершенство, богатство эстетических запросов и вкусов, многогранность общественных и личных интересов» [5, с. 12]. Педагогом-гуманистом Сухомлинским утверждалась нравственная ценность общественно-полезной жизни: только жизнь, подчиненная интересам людей, своей Родины, может считаться состоявшейся, достойной уважения и гордости. Актуально гуманистическое кредо В.А. Сухомлинского: каждый человек непременно должен проявить себя, обогатить собственной духовностью социальную действительность. Такова, в общих чертах, суть «правильной социализации» в понимании В.А. Сухомлинского, отражающая его гражданское видение мира.

Предлагаемый В.А. Сухомлинским маршрут вхождения в социум представляется весьма актуальным для современного образования, ибо основные характеристики «правильной социализации» укоренены в философии гуманизма, универсальность же гуманистической аксиологии в настоящее время представляется общепризнанной. Между прочим, в известном смысле мы можем говорить о Сухомлинском как о нашем современнике: ведь первые краски картины мира, называемого сегодня «глобальным», появились именно в 50-е годы минувшего века, когда знаменитый педагог успешно доказывал жизнеспособность своей социопедагогической концепции.

Библиографический список

1. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб., 2008.
2. Сухомлинский, В.А. Письма к отцу. – М., 1969.
3. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека (этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. – М., 1989.
4. Романенко, И.Б. Западноевропейские парадигмы образования // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб., 2001.
5. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М., 1979.

Bibliography

1. Maslou, A. Motivaciya i lichnostj. – SPb., 2008.
2. Sukhomlinskiy, V.A. Pismo k otcu. – M., 1969.
3. Sukhomlinskiy, V.A. Kak vospitatj nastoyathego cheloveka (ehtika kommunisticheskogo vospitaniya). Pedagogicheskoe nasledie / sost. O.V. Sukhomlinskaya. – M., 1989.
4. Romanenko, I.B. Zapadnoevropeyskie paradigmi obrazovaniya // Antropologicheskij sintez: religiya, filosofiya, obrazovanie. – SPb., 2001.
5. Sukhomlinskiy, V.A. Izbranniye pedagogicheskie sochineniya: v 3 t. / sost. O.S. Bogdanova, V.Z. Smalj. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 159.99

Pershina N.A., Matveeva S.R. **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONSULTATION BEFORE ABORTION OF WOMEN OF REPRODUCTIVE AGE.** In work modern directions of research of perinatal developments of the person are described, features of course of the period of pregnancy by women of reproductive age and influence of this period on the further physical and mental development of the child are allocated. The special attention is given a problem of the psychological help to the women having intention to interrupt pregnancy.

Key words: prenatal development, postnatal development, the early stage of ontogeny, prenatal memories, maternal behavior, stress, mental rigidity, the psychological assistance, psychocorrection and consultation at intention of interruption of pregnancy.

С.Р. Матвеева, аспирант АГАО, г. Бу́йск, E-mail: battlerred@mail.ru;

Н.А. Першина, канд. пед. наук, доц. АГАО, г. Бу́йск, E-mail: nataly200672@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОАБОРТНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА

В работе описаны современные направления исследования перинатального развития человека, отмечены особенности протекания периода беременности у женщин репродуктивного возраста и влияние данного периода на дальнейшее физическое и психическое развитие ребенка. Особое внимание уделено проблеме психологической помощи женщинам, имеющим намерение прервать беременность.

Ключевые слова: внутриутробное развитие, постнатальное развитие, ранний этап онтогенеза, пренатальные воспоминания, материнское поведение, стресс, психическая ригидность, психологическая помощь, психокоррекция и консультирование при намерении прерывания беременности.

В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных изучению влияния материнства на последующее личностное развитие женщины и ребенка (Прокофьева Л.М., Валетас М.Ф., 2002; Филиппова Г.Г., 2002 и др.) [1; 6]. На основе комплексного подхода (психологического, психиатрического, медицинского) выявляются факторы риска, влияющие на готовность стать матерью (О.В. Баженова и Л.Л. Баз, Г.В. Скобло и О.Ю. Дубовик) [1; 5].

В медицински ориентированных исследованиях обсуждается связь психологического состояния женщины во время беременности с патологией беременности и родов, особенностями послеродового периода, как для матери, так и для ребенка.

В современной психологии личности, психотерапевтически ориентированных направлениях, материнство изучается в аспекте удовлетворенности женщины своей материнской ролью, а также, как стадия личностной и половой идентификации (P.M. Shereshefsky and L.J. Yarrow, G. Bohein and B. Hegekull, M.J. Gerson at all, W.B. Miller и др.). Во всех этих случаях выделяются отдельные стороны материнства или отдельные его функции.

Например, последствия для психического развития ребенка недостатка материнской любви изучали Р. Спитц, Дж. Боулби, М. Айнсворт, М.А. Лисина с сотрудниками и др. [11].

Понятие об эмоциональном комфорте, необходимом для психического развития, наличие потребности в безопасности, и роль матери в ее обеспечении, а также влияние этих структур на формирование базовых образований личности, легли в основу теории привязанности (Дж. Боулби, М. Айнсворт).

В многочисленных научных публикациях отражен факт обнаружения разнообразных способностей внутриутробного человека, установлена опосредующая роль внутреннего мира матери в тех изменениях, которые социальная среда оказывает на тело плода. Доказаны связи между эмоциями беременных и постнатальным развитием младенца (Rottmann), сформулирована теория первичных адаптивных систем и описаны нейрорегуляторные механизмы, преобразующие материнские эмоции в факторы воздействия на плод, как обучающие, так и травмирующие.

Мишель Оден в своей последней книге «Первичное здоровье», утверждает, что первичное здоровье закладывается в критическом «первичном периоде нашей жизни, т.е. во время существования в матке, околоплодного периода и периода грудного вскармливания. Это время, когда иммунная система, гормональная система и примитивный мозг завершают свое формирование, т.е. наши биологические компьютеры программируются на всю дальнейшую жизнь. Все, что происходит в это время, имеет влияние на основы нашего здоровья».

Если же принять во внимание данные Министерства здравоохранения и социального развития РФ, то можно сделать вывод о том, что физическое здоровье населения России в настоящее время имеет тенденцию к ухудшению. Вот некоторые цифры, отражающие здоровье будущих матерей: количество анемий у беременных возросло в 4,5 раза, заболеваний органов кровообращения – в 1,5 раза, органов мочеполовой системы – в 2,3 раза, количество токсикозов беременности увеличилось в 1,9 раза, и это при общем снижении рождаемости. Понятно, что в данной ситуации сложно рассчитывать на рождение здорового ребенка; если же охарактеризовать психоэмоциональное состояние будущих родителей и степень осознания ими ответственности за своего ребенка, то это выглядело бы еще более удручающе. Согласно научным утверждениям, плод (т.е. не рожденный ребенок) вбирает в себя опыт и чувства родителей. Исследованиями в области перинатальной психологии также доказано, что плод очень уязвим во многих отношениях, а это часто не осознается и недооценивается будущими родителями.

Многие российские и зарубежные ученые предполагают, что ранние этапы онтогенеза являются важнейшими в развитии индивида. Например, группа европейских психологов под руководством Р.Д. Лэнга и Фрэнка Лейка утверждает, что пренатальные воспоминания оказывают наибольшее влияние, так как они являются первыми. Этот подход отражен в книге Лоинга под названием «Факты жизни», в которой он пишет: «С самого начала моей жизни все окружающее меня регистрируется; начиная с самой первой моей клетки. То, что происходит в одной или двух первых клетках может отразиться во всех последующих поколениях потомков первых родительских клеток. Первая из них несет всю генетическую память обо мне».

Признано, что общая «возрастная» задача человека во внутриутробный период развития состоит в том, чтобы к моменту родов (рождения) стать со-участником общения в сознании, и режиссировать и деятельность матери. В связи с этим, понимание

материнского поведения (даже женщин, только готовящихся стать матерью), изучение закономерностей его проявления является главной задачей психологов-исследователей.

Например, проводилось изучение беременности в филогенетическом (Филиппова Г.Г., 1995–1999) [16], психофизиологическом аспектах (Emde R.N., 1982; Berns B., Hay F., 1988; Батуев А.С., 1996; Волков В.Г., Садкова Ю.С., Шабалина Н.В., 1995 и др.). Исследовались особенности психологической готовности к материнству (Боровикова Н.В., Федоренко С.А., 1997; Коваленко Н.П., 2001, Мещерякова С.Ю., 2000 и др.) [12]. В исследовании В.И. Брутмана, М.Г. Панкратовой и С.Н. Ениколопова на материале матерей, отказавшихся от своих новорожденных детей, была выявлена психосоциальная составляющая психосоматической констелляции, способная спровоцировать преждевременные роды [5]. В.В. Плотниковым, Т.А. Мироновой, Л.Л. Казаренко было обнаружено, что женщины с угрозой прерывания беременности характеризуются усилением астенических эмоций, снижающих активность личности, таких, как впечатлительность, ранимость, робость, пессимизм, фиксация на тeneвых сторонах жизни, покорность. В исследовании Г.Н. Вараксиной было показано, что возникновение симптомов угрозы прерывания беременности у 83% женщин, испытывающих хронический социальный стресс, обусловлено неблагоприятными жилищными условиями, низкой материальной обеспеченностью, психоэмоциональными перегрузками [8]. В исследовании Е.Г. Ветчаниной, Г.В. Залевского, Г.Б. Мальгиной отмечен тот важный факт, что в состоянии острого стресса у беременной фиксируется высокий уровень тревожности и психической ригидности [9]. Характерные для беременных женщин с сензитивным типом личности страхи возникновения угрозы прерывания беременности и тревожно-боязливое опасения за исход родов (слабости родовой деятельности, боли, тяжелые послеродовые осложнения) описывались в исследовании И.Л. Шелехова. Исследования, проведенные Л.В. Копыл, О.Л. Баз, О.В. Баженовой показали, что образ ребенка, возникающий в воображении матери, в ходе беременности закономерно изменяется [10]. В работе доктора психологических наук А.И. Захарова систематизированы патологические влияния антенатального стресса матери на процесс беременности и родов.

Подводя итог вышеперечисленным фактам, можно утверждать, что в научном мире в настоящее время внутриутробный период жизни человека рассматривается как особый возраст, особая ступень развития человеческой реальности (внутреннего мира, субъективности), ступень воплощения.

Вместе с тем, приходится признать, что пока недостаточно активно происходит осознание родителями и обществом в целом особой важности внутриутробного периода развития, периода родов и раннего развития ребенка. Многие люди считают или предполагают, что нерожденный ребенок не обладает сознанием, и редко рассматривают его как человеческое существо.

А также, специалисты утверждают: «Люди боятся рожать детей. У нас искусственно создана атмосфера детобоязни». Язык статистики сух: **на данный момент в России 60% всех беременностей заканчиваются абортми.** Многие женщины идут на прерывание беременности, смутно чувствуя, что поступают нехорошо и неправильно, но при этом ничего не зная, например, о внутриутробном развитии человека. В результате они испытывают шок, если, вдруг, по счастливой случайности, услышат на УЗИ перед планируемым абортм сердцебиение своего ребенка. Хуже, если фотографии ребенка в утробе или подобные видеоматериалы они увидят уже после аборта, когда ничего нельзя будет поправить. Зачастую женщины (а также их мужья и родственники) не имеют элементарной информации о медицинских последствиях аборта, включая бесплодие, выкидыши и т.д. По данным Минздравсоцразвития России, общее число абортов в 2009 году составило 1,1 млн.

Доказано, что незапланированная беременность для большинства женщин является фактором стресса, сложной жизненной ситуацией, а в этом состоянии человеку трудно сделать осознанный и правильный выбор, поэтому и необходима в данный период квалифицированная психологическая помощь. Мы считаем, что в настоящее время остро назрела необходимость психологической помощи женщинам, имеющим намерение прервать беременность.

Важность поднятой темы подтверждается и Стратегией национальной безопасности РФ до 2020 года, утвержденной Указом Президента РФ от 12.05.2009 г. №537, в которой говорится о том, что стабилизация численности населения и коренное улучшение демографической ситуации являются стратегическими целями обеспечения национальной безопасности.

Однако, обзор научной литературы по психологическим проблемам, возникающим у женщин репродуктивного возраста, имеющих намерение прервать беременность, позволяет сделать

вывод о недостаточном уровне теоретической разработанности методологических основ психоконсультативной и психокоррекционной работы с женщинами данной группы.

Библиографический список

1. Филиппова, Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. – Пермь, 1995.
2. Скобло, Г.В. Система «мать-дитя» в раннем возрасте как объект психопрофилактики / Г.В. Скобло, О.Ю. Дубовик // Соц. и клин. психиатрия. – 1992. – № 2.
3. Авдеева, Н.Н. Особенности психической активности ребенка первого года жизни / Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова; под ред. О.С. Адрианова // Мозг и поведение младенца. – М., 1993.
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
5. Филиппова, Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2.
6. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5.
7. Брутман, В.И. Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей / В.И. Брутман, С.Н. Ениколопов, М.С. Панкратова // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
8. Плотников, В.В. Психологические факторы в невынашивании беременности / В.В. Плотников, Т.А. Миронова, Л.Л. Казаренко; под общ. ред. И.И. Кутко и П.Т. Петрюка // История Сабуровой дачи. Успехи психиатрии, неврологии, нейрохирургии и наркологии: сб. науч. работ Украинского НИИ клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии и Харьковской городской клинической психиатрической больницы № 15 (Сабуровой дачи). – Харьков, 1996. – Т. 3.
9. Вараксина, Г.Н. Особенности течения беременности и развития симптомов угрожающего аборта у женщин под влиянием психосоциальных факторов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2002.
10. Ветчанина, Е.Г. Значение психической ригидности при психоэмоциональном стрессе беременных / Е.Г. Ветчанина, Г.В. Залевский, Г.Б. Мальгина // Материалы Всероссийской научно-практич. конф. по перинатальной психологии. – СПб., 2002.
11. Шелехов, И.Л. Влияние типа акцентуации личности и структуры ценностей на формирование материнской функции беременных женщин: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2006.
12. Копыл, О.А. Готовность к материнству: выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка / О.А. Копыл, Л.Л. Баз, О.В. Баженова // Синапс. – 1993. – № 4.

Bibliography

1. Filippova, G.G. Obraz mira i motivacionnihe osnovih materinstva // Problemih izucheniya i razvitiya lichnosti doshkolnjnika. – Perm, 1995.
2. Skoblo, G.V. Sistema «matj-ditya» v rannem vozraste kak objhekt psikhoprofilaktiki / G.V. Skoblo, O.Yu. Dubovik // Soc. i klin. psikhiatriya. – 1992. – № 2.
3. Avdeeva, N.N. Osobennosti psikhicheskoy aktivnosti rebenka pervogo goda zhizni / N.N. Avdeeva, S.Yu. Metheryakova; pod red. O.S. Adrianova // Mozg i povedenie mladenca. – M., 1993.
4. Lisina, M.I. Problemih ontogeneza obsheniya. – M., 1986.
5. Filippova, G.G. Materinstvo i osnovnihe aspektih ego issledovaniya v psikhologii // Voprosih psikhologii. – 2001. – № 2.
6. Metheryakova, S.Yu. Psikhologicheskaya gotovnostj k materinstvu // Voprosih psikhologii. – 2000. – № 5.
7. Brutman, V.I. Nekotorighe rezuljtatih sociologicheskogo i psikhologicheskogo obsledovaniya zhenthin, otkazavshikhsya ot svoikh novorozhdennihk detey / V.I. Brutman, S.N. Enikolopov, M.S. Pankratova // Voprosih psikhologii. – 1994. – № 5.
8. Plotnikov, V.V. Psikhofiziologicheskie faktorih v nevihnashivanii beremennosti / V.V. Plotnikov, T.A. Mironova, L.L. Kazarenko; pod obth. red. I.I. Kutjko i P.T. Petryuka // Istoriya Saburovoy dachi. Uspekhi psikhiatrii, nevrologii, neyrokhirurgii i narkologii: sb. nauch. rabot Ukrainского NII klinicheskoy i ehksperimentalnoj nevrologii i psikhiatrii i Kharjkovskoy gorodskoy klinicheskoy psikhiatricheskoy boljnich № 15 (Saburovoy dachi). – Kharjkov, 1996. – Т. 3.
9. Varaksina, G.N. Osobennosti techeniya beremennosti i razvitiya simptomov ugrozhayuthego aborta u zhenthin pod vliyaniem kharakterologicheskikh psikhosocialnihk faktorov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kazanj, 2002.
10. Vetchanina, E.G. Znachenie psikhicheskoy rigidnosti pri psikhoehmocionalnom stresse beremennihk / E.G. Vetchanina, G.V. Zalevskiy, G.B. Maljgina // Materialih Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. po perinatalnoj psikhologii. – SPb., 2002.
11. Shelekhov, I.L. Vliyanie tipa akcentuacii lichnosti i strukturih cennostey na formirovanie materinskoy funkcii beremennihk zhenthin: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tomsk, 2006.
12. Kopyhl, O.A. Gotovnostj k materinstvu: vihdelenie faktorov i usloviy psikhologicheskogo riska dlya buduthego razvitiya rebenka / O.A. Kopyhl, L.L. Baz, O.V. Bazhenova // Sinaps. – 1993. – № 4.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 159.9:37.015.3

Dunaevskaya E.B. **IDEAS ABOUT THE MEANING OF LIFE AND VALUE ORIENTATION OF THE TEACHERS, WORKING WITH CHILDREN WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH.** The work is devoted to the study of the values and ideas about the meaning of life of the teachers, working with children with the limited possibilities of health. This is especially important because, on the one hand, the teacher should be widely established in the field of special pedagogy and psychology, on the other hand, he should understand, that the majority of children have problems in the family, and because he is a model, which focuses the student in mastering of new knowledge.

Key words: teacher, the meaning of life, value orientations, children with limited possibilities of health.

Э.Б. Дунаевская, канд. психол. наук, ст. преп. ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: doroga2elvira@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Работа посвящена изучению ценностных ориентаций и представлениям о смысле жизни у учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Особое значение это имеет потому, что с одной стороны, учитель должен быть широко образован в области специальной психологии и педагогики, с другой стороны, он должен понимать, что большинство детей имеет проблемы в семье, а потому именно он становится образцом, на который ориентируется ученик при освоении новых знаний.

Ключевые слова: учитель, смысл жизни, ценностные ориентации, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно С.Л. Рубинштейну, мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть [1]. Так, выполняя то или иное дело, человек может видеть свою цель не в том, чтобы сделать именно это, а в том, чтобы через это дело проявить себя или выполнить общественный долг. Среди педагогов есть и те, кто учит детей из любви к процессу обучения, но есть и те, кто, таким образом, реализует свой общественный долг.

Наличие мотивов деятельности, выходящих за пределы прямых целей действий, у человека как социального существа неизбежно и правомерно. Все, что человек делает, имеет помимо непосредственного результата в виде того продукта, который его деятельность дает, еще и какой-то общественный эффект: через воздействие на вещи он воздействует на людей. Поэтому у человека, как правило, в деятельность вплетается социальный мотив – стремление выполнить свои обязанности или обязательства, свой общественный долг, а также проявить себя, заслужить общественное признание [2].

То, насколько этот мотив пронизывает деятельность, и какие аспекты ее затрагивает, определяется смысложизненными представлениями и системой ценностей.

Согласно Д.А. Леонтьеву, следует различать собственно ценности и рефлексивные ценностные представления, присутствующие в сознании [3; 4]. Есть три формы существования ценностей, переходящие одна в другую: 1) общественные идеалы – выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем в обобщенных представлениях о совершенстве в различных сферах общественной жизни, 2) предметное воплощение этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей и 3) мотивационные структуры личности (представленные в «моделях должного»), побуждающие ее к предметному воплощению в своей деятельности общественных ценностных идеалов как источников индивидуальной мотивации, функционально эквивалентных потребностям. Личностные ценности формируются в процессе социализации личности и имеют сложные взаимодействия с потребностной сферой.

Ценности не всегда осознаются человеком и адекватно им декларируются, а потому могут и неточно быть представленными в сознании [5]. Все это ведет к сложности оценки ценностей у человека. Наиболее принятый способ классификации и тестирования ценностей предложил М. Рокич [6]. При этом то, что М. Рокич называет ценностями, в отечественной литературе интерпретируется в понятиях ценностных ориентаций. Для М. Рокича ценность – устойчивое убеждение в том, что некий способ поведения или конечная цель существования, с личной или социальной точки зрения, значимее или важнее иного, противоположного способа. М. Рокич предложил все ценности делить на две группы: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования, с личной и общественной точек зрения, заслуживает того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности – убеждения в том, что определенный образ действий, с личной и общественной точек зрения, предпочтительнее других в любых ситуациях.

Ценности организованы в индивидуальные иерархические структуры, которые определяются методом прямого ранжирования по отдельности терминальных и инструментальных ценностей [5].

Ценностные представления меняются не только с возрастом, но и при изменении социальных условий жизни. Именно поэтому необходим постоянный мониторинг ценностных представлений, прежде всего у учителей, поскольку именно они будут транслироваться детям в школе. В настоящее время это актуально, в том числе и в связи с введением новых федеральных образовательных стандартов начального и общего образования.

Встает острая потребность определения ценностных представлений и смысложизненных ориентаций у учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку именно от них зависит формирование у детей их смысла жизни.

В эксперименте участвовали учителя общеобразовательных школ, которые в своих классах имели детей с ограниченными возможностями здоровья и учителя, которые работали только с детьми с условной нормой развития. Все учителя работали в поселковых и сельских школах. Общее количество испытуемых составило 301 человек.

Контрольную группу составили учителя (150 человек), работающие в обычных классах общеобразовательных школ (124 женщины и 26 мужчин). Средний возраст испытуемых 35,6±10,8 лет. Из них имеют высшее профессиональное образование (учитель общеобразовательной школы) 123 человека, что составляет 82%. 27 испытуемых имеют среднее профессиональное образование (педагогическое училище или педагогический колледж), что составляет – 12%.

Экспериментальная группа состояла из 151 учителя и воспитателя, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в интегрированных классах общеобразовательных школ (98 женщин и 53 мужчины). Средний возраст этих учителей составил 40,7±28,0 лет. Различия между группами в возрасте статистически не значимы из-за существенного разброса в возрасте.

Для оценки представлений о смысле жизни был выбран тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, который является адаптацией теста «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махалика (Crumbaugh J.C., Maholick L.T., 1964).

Как можно видеть из таблицы 1, значения показателей по ряду шкал опросника выше у учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья относительно значений для учителей обычных классов (шкалы «цели в жизни», «процесс жизни» и «локус контроля Я»). Согласно представлениям автора методики, высокие значения по шкалам могут обозначать слишком отличающихся от реальности представления. В любом случае, очевидно, что учителя интегрированных классов в большей мере уверены в том, что они контролируют свою жизнь. Поскольку данные получены с помощью самооценки, то это может отражать более низкий уровень рефлексии.

Наиболее значимой терминальной ценностью для всех педагогов оказалось здоровье. Далее в разряд значимых обе группы учителей поместили жизненную мудрость, активную деятельность, интересную работу, любовь, развитие. Обе группы учителей как менее значимые ценности выбрали исполнительность и терпимость. Но существуют и значительные различия в целом ряде выборов.

Материальная обеспеченность для педагогов обычных классов менее важна, чем для педагогов интегрированных классов. Эта ценность имеет разные ранги в каждой группе.

Среди терминальных ценностей для педагогов обычных классов продуктивная жизнь и семейное счастье достоверно важнее, чем для учителей интегрированных классов ($pd^*0,01$). И напротив, для учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья важнее наличие хороших друзей, общественное признание, счастье других, чем для педагогов обычных классов ($pd^*0,01$). Вполне возможно, что именно это и обусловило их выбор работы в интегрированных классах.

Еще большее различие связано с инструментальными ценностями. Обращает на себя внимание факт, что среди педагогов обычных классов нет единства в выборе наиболее значимых ценностей (поэтому средние значения не обнаруживают эту группу у них). Педагоги интегрированных классов более едины в своих взглядах. Для них особенно значимы аккуратность, вос-

Таблица 1
Особенности смысложизненных представлений учителей интегрированных и обычных классов

Учителя классов	Шкалы					
	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Лocus контроля Я	Лocus контроля жизнь	Общий показатель СЖО
обычных	32,8±4,4	29,2±3,4	26,6±3,2	21,3±2,7	31,2±3,9	141,3±5,1
интегрированных	36,9±4,8*	33,7±5,5	27,1±3,4	24,1±3,4*	33,3±5,4	155,1±6,7**

Примечание: * – различие между учителями разных групп учителей.

питанность, независимость, чуткость. При этом все педагоги одинаково отвергают высокие запросы (хотя различие незначимо, но менее важна эта ценность для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ) и терпимость.

Среди инструментальных ценностей для педагогов обычных классов жизнерадостность, образованность, рационализм, широка взглядов, честность, эффективность в делах достоверно важнее, чем для педагогов интегрированных классов ($p < 0,01$).

Обращает на себя внимание факт, что непримиримость к недостаткам в себе и других – отвергаемая ценность для учителей обычных классов, но значимая ценность для учителей и интегрированных классов. Также более значимы для последних аккуратность, воспитанность, независимость, твердая воля, чуткость по сравнению с педагогами обычных классов ($p < 0,01$). Стоит заметить, что такие предпочтения могут быть препятстви-

ем во взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья в интегрированных классах.

У учителей обычных классов есть отвергаемые большинством из них терминальные ценности (развлечение и счастье других), тогда как у учителей интегрированных классов нет единства в отношении терминальных отвергаемых ценностей в целом по группе. И, напротив, у учителей интегрированных классов есть общие наиболее значимые инструментальные ценности, тогда как для учителей обычных классов таких нет. Все учителя единодушно отвергают высокие запросы.

Таким образом, ценности, которые отбирают учителя, работающие в классах с детьми с условной нормой развития, более соответствуют принятию инноваций, тогда как те учителя, которые работают в интегрированных классах – ориентируются на ценности, в некоторой степени препятствующие работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
2. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной конструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4.
3. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в Российском обществе. – М., 2006.
4. Лапин, Н.И. Социальные ценности и реформы в кризисной России // Социологические исследования. – 1993. – № 9.
5. Леонтьев, Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1.
6. Rockech, M. The Nature of Human Values / M. Rockech. – New York, 1973.

Bibliography

1. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obshchey psikhologii. – SPb., 2000.
2. Leontjev, D.A. Cennostj kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opit mnogomernoj konstrukcii // Voprosih filosofii. – 1996. – № 4.
3. Zhuravleva, N.A. Dinamika cennostnihk orientacij lichnosti v Rossijskom obthestve. – M., 2006.
4. Lapin, N.I. Socialjnihe cennosti i reformih v krizisnoj Rossii // Sociologicheskie issledovaniya. – 1993. – № 9.
5. Leontjev, D.A. Cennostnihe predstavleniya v individualnom i grupповom soznanii // Psikhologicheskoe obozrenie. – 1998. – № 1.
6. Rockech, M. The Nature of Human Values / M. Rockech. – New York, 1973.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 37.0(075.8)+159+376

Loza T.V. STYLES FAMILY EDUCATION IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES. The article deals with the styles of family education in families of children with disabilities: overprotection, gipoopeka, cooperation, repressive style. The formation of patterns of parent-child relationships and types of education for children with developmental disabilities influenced by the nature and extent of violations of the child, personal characteristics and values of parents, social environment and the conditions in which the parents realize the educational objectives.

Key words: styles of family education, children with disabilities.

T.V. Лоза, соискатель ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sofa_loza@inbox.ru

СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются стили семейного воспитания в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья: гиперопека, гипоопека, сотрудничество, репрессивный стиль. На формирование моделей детско-родительских взаимоотношений и типов воспитания детей с отклонениями в развитии влияет характер и степень выраженности нарушений у ребенка, личностные особенности и ценностные ориентации родителей, социальную среду и условия, в которых родители реализуют воспитательные задачи.

Ключевые слова: стили семейного воспитания, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Дети – это счастье для любой супружеской пары, но это счастье порой омрачается тем, что в семье появляется ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Инвалидность детей часто является причиной стресса и депрессии для всех членов семьи. Необычные дети, независимо от характера и заболевания, резко меняют привычный образ жизни семьи. Родители, как правило, не готовы к таким испытаниям, впадают в отчаяние. Нередки случаи ссор и скандалов между супругами на этой почве. Такая реакция вполне понятна, большинство родителей берут себя в руки, но нередко таким людям нужна помощь специалистов. Жизнь семьи делится на «до» и «после» рождения малыша, с ограниченными возможностями. Рождение ребенка с отклонением оказывает деформирующее влияние на взаимоотношения между родителями. Известны случаи, когда подобные трудности сплывали семью, однако гораздо чаще наблюдается ее распад, что оказывает отрицательное воздействие на процесс формирования личности ребенка [1; 2].

Согласно статистике, в большинстве случаев отцы уходят из таких семей, не выдержав свалившихся на них испытаний,

а рождение «необычного» ребенка часто воспринимают, как ущемление их мужского достоинства [3]. Поэтому немало мужчин переносят ответственность за рождение ребенка-инвалида на жену, и разводятся с нею. Мать остается наедине с ребенком-инвалидом и проблемами его воспитания. Это очень трудная и кропотливая работа. Однако существуют мужчины, у которых рождение ребенка-инвалида инициирует их социальную активность. Они начинают активно бороться за лучшее будущее своего чада, и таким образом самореализуются в социуме. Есть мужчины, которые в связи с рождением ребенка-инвалида кардинально меняют свой взгляд на мир: начинают увлекаться религией, духовными практиками и внедряют их в процесс воспитания ребенка. Наиболее многочисленная группа мужчин, сохраняющих семью после появления ребенка-инвалида, считает своей основной задачей дополнительное материальное обеспечение семьи [4].

Безусловно, каждый особый ребенок и его семья имеет право на заботу и помощь от общества. В крупных российских городах действуют реабилитационные центры для детей инвалидов

и их семей. Сотрудники центров для детей инвалидов помогают организовать их обучение. В этих центрах родители могут получить профессиональную консультацию по уходу за больным ребенком, педагоги посоветуют, как воспитывать детей инвалидов. Кроме того, в таких центрах обучается круг знакомых со схожими проблемами, где можно получить поддержку от людей, находящихся в аналогичной ситуации. Но нельзя забывать, что семья является средой, в которой формируется личность ребенка и складывается ресурс его социальной адаптации [5].

Система помощи семье должна быть направлена не на поддержку самой семьи, а на развитие её собственных ресурсов и инициативы, так как только превращение семьи в активного субъекта социально-педагогической деятельности является решающим фактором эффективности процессов реабилитации и интеграции ребёнка. Во многом это зависит от типа внутрисемейных отношений и стиля семейного воспитания [6].

Основными потребностями всех детей являются пища, кров, любовь а, микроклимат, который родители создают в семье, играет основополагающую роль в процессе развития ребенка. С позиций данного подхода, работа с семьей ребенка сводится к тому, чтобы дать родителям квалифицированную помощь специалистов, направленную на усвоение необходимого минимума знаний и навыков в работе по преодолению имеющихся у ребенка проблем. Прежде всего, круг, получаемых родителями знаний, касается характера внутрисемейных отношений, поскольку основной проблемой, имеющей важнейшее значение для воспитания ребенка, является отношение родителей к его дефекту [4]. Часть родителей серьезно озабочены отклонениями в развитии ребенка, другие, выражая тревогу, ничего не предпринимают для того, чтобы помочь своему ребенку; остальные вовсе не обращают внимание на недостатки детей.

По этим признакам, семьи, имеющие детей с отклонениями развития, можно дифференцировать на четыре группы.

Первая группа родители с выраженным расширением сферы родительских чувств. Характерный для них стиль воспитания – гиперопека. Родители имеют неадекватные представления о потенциальных возможностях своего ребёнка, у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряженности. Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребёнку, ограничением от социальных контактов. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей, матерей-одиночек.

Вторая группа характеризуется стилем холодного общения – гипопротекцией, снижением эмоциональных контактов родителей с ребёнком, проекцией на ребёнка со стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. Родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребёнка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаются компенсировать собственный психический дискомфорт за счёт эмоционального отвержения ребёнка. Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из неё, который избирает семья.

Третья группа характеризуется стилем сотрудничества – конструктивная и гибкая форма взаимоотношений отношений родителей и ребёнка в совместной деятельности. Как образ жизни, такой стиль возникает при вере родителей в успех своего ребёнка и в сильные его стороны, при последовательном осмыслении необходимого объёма помощи.

Четвёртая группа – репрессивный стиль семейного общения, который характеризуется родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию. Как образ отношений проявляется в пессимистическом взгляде на будущее ребёнка, в постоянном ограничении его прав, в жестких родительских пред-

писаниях, неисполнение которых наказывается. В этих семьях от ребёнка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, не учитывая при этом его индивидуальных возможностей. За отказ от выполнения этих требований нередко прибегают к физическим наказаниям.

В отношении родителей к дефекту ребенка, определяющим стратегию и тактику его воспитания, можно выделить следующие модели семейного воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Модель «охранительного воспитания» связана с переоценкой дефекта, что проявляется в излишней опеке ребенка с отклонениями в развитии. В этом случае ребенка чрезмерно балуют, жалеют, оберегают от всех, даже посылных для него дел. Взрослые все делают за ребенка и, имея благие намерения, по существу делают его беспомощным, неумелым, бездеятельным. Ребенок не овладевает простейшими навыками самообслуживания, не выполняет требования старших, не умеет вести себя в обществе, не стремится к общению с другими детьми. Таким образом, модель «охранительного воспитания» создает условия для искусственной изоляции ребенка – инвалида от общества и приводит к развитию эгоистической личности с преобладанием пассивной потребительской ориентации. В будущем такой человек из-за своих личностных особенностей с трудом адаптируется в коллективе.

Иной крайностью являются взаимоотношения в семье, основанные на модели «равнодушного воспитания», которая приводит к возникновению у ребенка чувства ненужности, отверженности, переживания одиночества. В семье с подобной моделью воспитания ребенок становится робким, забитым, теряет присущие детям доверчивость и искренность в отношениях с родителями. У детей воспитывается умение приспосабливаться к окружающей среде, равнодушное недоброжелательное отношение к родным, взрослым и другим детям.

Следует отметить, что обе модели семейного воспитания в равной степени вредят ребенку. Игнорирование дефекта, воспитание, опирающееся на неоправданный оптимизм («все пути для тебя открыты») могут привести особого ребенка к глубокой психической травме. В тех случаях, когда родители предъявляют ребенку непосильные требования, заставляя его прилагать чрезмерные усилия для их выполнения, ребенок перенапрягается физически и страдает морально, видя недовольство взрослых. Родители, в свою очередь, испытывают чувство неудовлетворенности, сердятся, что он не оправдал их ожиданий. На этой почве возникает затяжной конфликт, в котором наиболее страдающей стороной является ребенок.

Неконструктивные модели семейного воспитания ребенка с отклонением в развитии создают предпосылки для возникновения вторичных отклонений в его психическом развитии, которые оказывают значительные влияния на интеллектуальное и личностное развитие ребенка. Лишь адекватная оценка отклонений в развитии ребенка со стороны родителей служит основой и базисом для успешного воспитания его личности.

Анализируя модели воспитания, используемые родителями детей с отклонениями в развитии, следует отметить, что отношения, которые устанавливает родитель с больным ребенком, формы контакта с ребенком и определяют модель его воспитания. Однако не стоит забывать, что формирование межличностных отношений осуществляется под воздействием различных причин. К факторам, влияющим на формирование моделей детско-родительских взаимоотношений и типов воспитания детей с отклонениями в развитии, можно отнести: характер и степень выраженности нарушений у ребенка, личностные особенности и ценностные ориентации родителей, социальную среду и условия, в которых родителями реализуются воспитательные задачи.

Библиографический список

1. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева, Т.Е. Киселенко, И.А. Могилева. – М., 2007.
2. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков, патопсихология. – М., 1996.
3. Сорокин, В.М. Специальная психология: учеб. пособие. – СПб., 2003.
4. Сперанский, А.Д. Избранные труды. – М., 1955.
5. Усанова, О.Н. Дети с проблемами психического развития. – М., 1995.

Bibliography

1. Epifanceva, T.B. Nastoljnaya kniga pedagoga-defektologa / T.B. Epifanceva, T.E. Kiselenko, I.A. Mogileva. – M., 2007.
2. Pozhar, L. Psikhologiya anomalnihkh detej i podrostkov, patopsikhologiya. – M., 1996.
3. Sorokin, V.M. Specialjnaya psikhologiya: uceb. posobie. – SPb., 2003.
4. Speranskiy, A.D. Izbrannihe trudih. – M., 1955.
5. Usanova, O.N. Deti s problemami psikhicheskogo razvitiya. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 159.923

Sarsembeyeva E. PSYCHOLOGICAL CRITERIA AND MEANS OF MANAGEMENT ACTIVITY OPTIMIZATION. The article theoretically settles the notion "optimization", highlights optimization criteria of management activity and methods to improve an efficiency of management process by enhancing the range of leader's management activity means taking into account the dominant cerebral hemisphere (laterality).

Key words: optimization, optimization criteria, management means, management activity, effective management, individual peculiarities of manager, dominant cerebral hemisphere (laterality).

Э.Ю. Сарсембаева, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: elmasars@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ И СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье теоретически обоснуется понятие «оптимизация», выделены критерии оптимизации управленческой деятельности и способы повышения эффективности процесса управления через расширение выбора средств управления руководителем с учетом доминирующего полушария головного мозга (латеральности).

Ключевые слова: оптимизация, критерии оптимизации, средства управления, управленческая деятельность, эффективное управление, индивидуальные особенности руководителя, доминирующее полушарие головного мозга (латеральность).

В «Психологическом словаре» понятие «Оптимизация управленческой деятельности» обозначает процесс выявления и установления соответствия данной деятельности принципам оптимальности, которые выражают требования объективных законов осуществления управления; она призвана обеспечить наилучшее выполнение руководителем управленческих функций [1].

Как видим из данного определения, ведущая роль в оптимизации управленческой деятельности принадлежит руководителю, его знаниям, умениям, навыкам, индивидуальным особенностям. Как известно, управление осуществляется через взаимодействие людей, поэтому руководителю в своей деятельности необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения и т.д.

Деятельность любого специалиста не может осуществляться без развития профессионально обусловленных личностных качеств. Качества же воплощаются в профессиональной деятельности, оцениваются и получают развитие с позиций требований деятельности. Процесс взаимодействия личности и профессиональной деятельности в широком смысле слова является двусторонним. Формируясь в деятельности, приобретаемая свойственные представителям той или иной социально-профессиональной группы свойства, качества, личность оказывает преобразующее воздействие на саму деятельность. Такое отношение к деятельности определяет психологические условия оптимизации профессиональной деятельности.

Термин «оптимизация» восходит к глаголу «оптимизировать» через прилагательное «оптимальный», впервые зафиксированному в частотных словарях в начале 60-х гг. двадцатого века и трактованному как «составлять, просчитывать программу, наиболее приемлемую модель организации чего-либо».

«Оптимизация» (лат. *optimus* – наилучший) определяется как выбор наилучшего (оптимального – наиболее благоприятного) варианта задачи из множества возможных при данных условиях» [2]. Как отмечает ряд исследователей, наиболее надежным способом нахождения наилучшего варианта из множества возможных является сравнительная оценка всех возможных вариантов (альтернатив). Отыскать наилучший результат для конкретных условий – главная задача оптимизации.

В науке управления утверждается, что оптимальность, достигнутая для одних условий, почти никогда не имеет места при других условиях, поэтому понятие оптимизации всегда конкретно. Оптимизации не может быть «вообще», она возникает лишь по отношению к выбранной задаче. При этом необходимо четко представлять, что именно должно быть оптимизировано, какой параметр системы должен достичь оптимального значения в соответствии с поставленной целью.

В психологии понятие «оптимизация» связано через определение «оптимальное» – лучшее из возможных в конкретных условиях – с понятиями «деятельность» и «психические явления».

К.К. Платонов так определяет понятие «критерии оптимизации психических явлений»: из ряда определенных целью оптимизации четко должны быть выделены два общих критерия оптимизации:

- максимально возможные результаты в данных условиях;
- минимальная затрата времени и нервного напряжения. При этом задача управленческой деятельности – оптимизация взаимодействия субъектов управления и объектов управления [3].

Методологической основой оптимизации является системный подход, который требует рассмотрения всех компонентов профессиональной деятельности в единстве закономерных взаимосвязей, опираться на общую теорию управления сложными динамическими системами.

По мнению А.С. Гусевой, учение об оптимизации как необходимом этапе разработки современных технологических систем превратилось в научное направление с едиными методами, применимыми к разнообразным объектам познания. Оптимизацию А.С. Гусева предлагает рассматривать как процесс, имеющий целью направить развитие личности таким образом, чтобы обеспечить наилучшее состояние субъекта и его деятельности, управлять этим состоянием максимально эффективными средствами [4].

Обобщая исследования в рамках теории оптимизации можно заключить, что критериями оптимизации управленческой деятельности являются следующие составляющие:

1. Выбор наилучшего варианта деятельности из всех возможных.
2. Приведение системы, в которой осуществляется деятельность, к состоянию наибольшей эффективности.
3. Нахождение желательного (наибольшего или наименьшего) значения какой-либо функции системы.

Решение проблемы оптимизации руководства должно начинаться с изучения функций руководителя. Под функцией в данном случае можно понимать «совокупность однородных повторяющихся задач, которые необходимо решить для обеспечения нормальной жизнедеятельности данной системы, ее перевода из одного состояния в другое, более полно отвечающее предъявляемым требованиям» [5].

При классификации функций руководителя используются различные критерии. Многие исследователи, говоря об этих функциях, рассматривают последовательно стадии управленческого цикла. Начало такого подхода относится еще к работам одного из основоположников научной организации труда и управления на Западе А. Файоля, который выделял следующие элементы «административных операций»: предвидение, организацию, распорядительство, согласование, контроль.

В ряде работ отечественных авторов рассматриваются функции субъекта управления в соответствии с этапами управленческого цикла. Приведем в качестве примера два наиболее обстоятельных перечня этих функций. К их числу, по мнению Ю.А. Тихомирова, относятся: организация управляющей системы; выбор целей; прогнозирование; планирование; информация; решение; организационная и массовая деятельность; контроль; оценка эффективности управления [6].

В.Г. Афанасьев называет следующие основные управленческие функции: выработка и принятие управленческого решения; организация; регулирование и корректирование; учет и контроль [6]. К этому перечню он добавляет еще одну функцию, соответствующую не одной какой-либо отдельной стадии управ-

ления, а всему управленческому циклу в целом. Это функция сбора и преобразования информации. В реальной практике управления все функции неразрывно связаны друг с другом и взаимопереплетены.

Психологи при рассмотрении функции руководителя берут за основу классификации всю структуру деятельности руководителя в трудовом коллективе. При этом очевидно, что руководитель должен рассматриваться не только в рамках своей административной роли, но также с учетом всего многообразия его социальных и воспитательных обязанностей.

К числу первых работ в данном направлении относятся исследования Л.И. Уманского, рассматривавшего организаторскую деятельность как конечное звено в системе управления людьми. При этом подчеркивается, что в первичных коллективах руководящая деятельность сливается с организаторской деятельностью.

Первая функция данной деятельности состоит в интеграции личностей, что осуществляется посредством ознакомления их с общей задачей, определения средств и условий достижения цели, планирования, координации совместного труда, учета, контроля и т. д. Следующей функцией организаторской деятельности называется функция коммуникации. Имеется в виду установление и горизонтальных коммуникаций внутри коллектива, и внешних вертикальных коммуникаций – с вышестоящими организационными подразделениями. Третьей и четвертой функциями организаторской деятельности называются обучение и воспитание (в самом широком понимании этих слов) [7].

Е.С. Кузьмин, И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов называют следующие функции управления: административную (предписание работы, координация индивидуальных действий и надзор за исполнением), стратегическую (определение целей и выбор методов их достижения, планирование и прогнозирование), экспертно-консультативную, коммуникативно-регулирующую, функцию представительства группы во внешней среде, дисциплинарную, воспитательную и психотерапевтическую. А.Г. Ковалев рассматривает функции целеполагания коллектива, планирования, согласования, стимулирования, контроля и воспитания.

По мнению Л.С. Бляхмана, содержание деятельности руководителя раскрывается в следующих его функциях: целеполагающей (определение целей коллектива и средств их достижения), административно-организационной (формирование управляющих органов, распределение заданий между подчиненными, согласование их действий и контроль выполнения решений), экспертной (консультация работников), дисциплинарно-стимулирующей (оценка качества работы подчиненных, определение поощрений и наказаний), представительской (перед внешними организациями), воспитательно-пропагандистской (создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе, развитие способностей и инициативы подчиненных, подбор и расстановка кадров, участие в обучении резерва на выдвижение).

В научной литературе можно встретить и другие перечни функций руководителя.

Действенным средством повышения эффективности управления является оптимальная регламентация работы руководителя на всех ее этапах. При этом отношение того или иного руководителя к своей должностной инструкции выступает в качестве показателя определенного уровня профессиональной культуры труда, характеризующего как данного работника, так и производственную организацию в целом.

Знание и понимание руководителем круга своих обязанностей должно непременно сочетаться с его моральной готовностью к их выполнению. Тогда официальные требования со стороны общества к руководителю производства подкрепляются его соответствующими требованиями к самому себе.

Важнейшим звеном деятельности руководителя любого ранга является принятие управленческих решений. От степени обоснованности этих решений в значительной мере зависит результаты труда всего производственного коллектива. В конечном счете, любое управленческое решение сводится к тому или иному выбору из нескольких возможных вариантов.

Обусловленный научно-техническим прогрессом рост индустриальных организаций, усложнение их структуры и функций предъявляют соответствующие требования к повышению эффективности управленческих решений. В последнее время с этой целью все шире используются знания и опыт консультантов (экспертов по менеджменту и маркетингу, психологии управления), осуществляющих анализ альтернатив посредством специальных методов. Такая практика не снимает ответственности с руководителя. Именно его прерогативой является принятие окончательного решения.

В науке управления выделяются два различных подхода к проблеме принятия решений в организациях.

Один из них, называемый нормативной теорией принятия решений, основан на математическом анализе и логических рассуждениях. Нередко эту теорию называют «прескриптивной» (предписывающей), так как она точно устанавливает, какими именно должны быть последовательно осуществляемые процедуры при принятии решения, для того чтобы оно соответствовало критериям рациональности. Сторонники такого подхода, как отмечают Д. Марч и Г. Саймон, исходят из следующих основных положений:

- типичный член организации является «экономическим человеком», стремящимся к максимальному увеличению той или иной выгоды, дохода или удовлетворенности;

- лицо, принимающее решение, обладает всей необходимой информацией и знает не только о возможных вариантах выбора, но и об их последствиях;

- лицо, принимающее решение, имеет определенный порядок предпочтения вариантов выбора, что позволяет ему ранжировать сравнительную желательность возможных последствий.

В последнее время все большее внимание исследователей уделяется дескриптивному (описательному) подходу к принятию решения. Развиваемая при этом теория служит целям объяснения действительного, а не нормативного поведения лица, принимающего решение. Анализируются факторы, препятствующие выработке и принятию рациональных решений, пути предотвращения негативного влияния данных факторов.

Социально-психологические исследования принятия решений направлены на выявление того, как фактически, на самом деле, люди производят выбор. Имеющиеся данные показывают, что тот или иной выбор, осуществляемый личностью как субъектом принятия решения, представляет собой следствие взаимодействия внешних и внутренних факторов.

Условия физической и социальной среды деятельности руководителя выступают в качестве внешних детерминант принимаемых им решений. К числу таких условий можно отнести характер стоящей перед руководителем задачи, объем и качество имеющейся у него информации, уровень технической оснащенности данного подразделения организации, степень компетентности персонала, количество времени для подготовки и осуществления решения, особенности социально-психологического климата коллектива и т. д.

Всесторонний анализ рассматриваемой проблемы предусматривает обязательный учет внутренних детерминирующих факторов, свойственных личности, принимающей решение. При этом следует исходить из положения С.Л. Рубинштейна о «преломлении внешнего через внутреннее» [3].

Исследователи называют целый ряд свойств личности, влияющих на процесс принятия решения. Отмечается роль таких факторов, как творческие способности личности, ее эмоциональная устойчивость, склонность к риску, притязания, самооценка, экстраверсия – интроверсия и т. д.

Ученые доказали, что чем более сложной и ответственной является ситуация принятия решения, тем ярче эффект личностного профиля. В относительно простых ситуациях принятие решений осуществляется испытуемыми как бы по единому алгоритму, так что личностный профиль решения нивелируется. При принятии решений в особо сложных ситуациях, требующих обостренной интуиции, высокого уровня интеллекта, решительности, незаурядных способностей, роль личностного профиля совершенно очевидна. Наконец, при принятии решений в экстремальных условиях личностный профиль проявляется в наиболее существенной степени. В целом ряде случаев уровень образования, стаж и опыт работы оказываются менее значимыми, чем личностные свойства человека, принимающего решение.

Общепризнанно, что личность руководителя, его психологические особенности играют немаловажную роль в управленческой деятельности. Таким образом, эффективность деятельности руководителя производства определяется не только его профессиональными знаниями и умениями, но и выбором наилучшего варианта деятельности (средства руководства) из всех возможных, приведение системы (ситуации), в которой осуществляется деятельность, к состоянию наибольшей эффективности, достижение значимой для организации цели. Что соответствует критериям оптимизации управленческой деятельности.

Процессы управления существуют и реализуются всегда в межсубъектном пространстве, оно затрагивает сферу психологической организации человека, личности, руководителя, исполнителя. Поэтому, именно психологическая организация как субъекта, так и объекта управления будет определять эффек-

тивность управляющего воздействия, зону эффективности управления и выбор средств управления руководителем.

Это привело исследователей к выводу о том, что критерии эффективности, оптимизации управления находятся в области психологии и могут выражаться так: «эффективное управление = эффективный руководитель».

Современное общество переходит к поиску оптимальных форм управления организацией, учреждением, группой, командой через систему «человек – человек». Межличностные отношения в системе управления – это психологическая категория, основанная на физиологической базе, включающая совокупность компонентов структуры психики: психических и эмоционально – волевых процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоции, воли и т. д.; психических свойств (характер, темперамент и т. д.); психических состояний (радость, эйфория, стресс, депрессия и т.д.). Анализ научной литературы в области психологии управления показывает, что проблемы оптимизации управления решаются без учета психофизиологических особенностей – латеральности полушарий головного мозга. Но своеобразии индивидуальных характеристик личности обуславливаться, в том числе, и спецификой функционирования правого и левого полушария мозга.

В результате проведенного нами исследования (выборка составила 780 человек, руководители среднего управленческого звена) мы пришли к выводу, что в зависимости от доминирования полушария (латеральности) головного мозга руководители отдают предпочтение в использовании определенных средств руководства. Так, руководители с доминированием левого полушария головного мозга чаще используют авторитарный стиль управления, у них более высокий (в сравнении с правополушарными респондентами) уровень мотивации достижения успеха и риска, ярче выражены организаторские способности (менее – коммуникативные), в управлении конфликтами чаще используется стиль соперничества, в меньшей степени – компромисс и сотрудничество. Руководители с доминированием правого полушария головного мозга чаще используют демократический стиль управления, у них более высокий (в сравнении с левополушарными респондентами) уровень избегания неудач, ярче выражены коммуникативные способности (менее – организаторские), в управлении конфликтами чаще используется стиль компромисса, в меньшей степени – сотрудничества и соперничества (рис. 1).

Сопоставляемые в диаграмме данные:

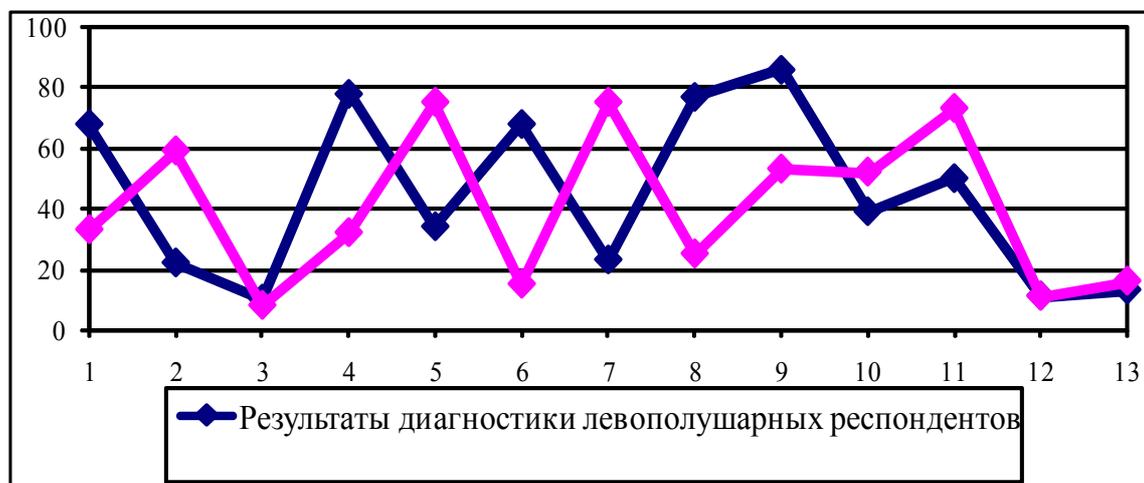


Рис. 1. Сопоставление результатов первичных данных диагностики (в процентах) левополушарных и правополушарных респондентов в экспериментальной группе

Авторитарный стиль. 2. Демократический стиль. 3. Либеральный стиль. 4. Мотивация успеха. 5. Мотивация избегания неудач. 6. Готовность к риску. 7. Коммуникативные способности. 8. Организаторские способности. 9. Соперничество. 10. Сотрудничество. 11. Компромисс. 12. Избегание. 14. Приспособление.

Для подтверждения различий данных мы использовали математическую (вторичную) обработку данных, которая производилась с помощью компьютерной программы Statistica 6.0. Оценивались различия между независимыми выборками: Q1 и Q2 – с помощью U – Манна – Уитни. Полученные эмпирические значения находятся в зоне значимости. Следовательно, в результате применения U-критерия Манна-Уитни подтверждены

различия по использованию средств управления руководителями – левополушарными и правополушарными респондентами.

Таким образом, мы считаем, что, если в основе межличностных отношений в системе управления мы будем учитывать функциональную специализацию полушарий головного мозга (латеральность), то достигнем оптимизации управленческой деятельности через расширение выбора средств управления. Таким образом, будет обеспечен выход на системный подход в организации оптимизации управления и познание субъекта управления: его конкретных и индивидуальных психофизиологических особенностей, связанных с доминированием полушарий головного мозга.

Библиографический список

1. Психологический словарь. – М., 2007.
2. Словарь иностранных слов / сост. М. Стерлигов. – М., 2010.
3. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984.
4. Общая и прикладная акмеология: учеб. пособие / под ред. А.А. Деркача. – М., 2001.
5. Чисхольм, Х. Уверенность в себе: ключ к деловому успеху. – М., 1994.
6. Морозов, А.В. Деловая психология. – М., 2005.
7. Уманский, Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив // Избранные труды. – Кострома, 2001.

Bibliography

1. Psikhologicheskij slovarj. – M., 2007.
2. Slovarj inostrannihk slov / sost. M. Sterligov. – M., 2010.
3. Platonov, K.K. Kratkij slovarj sistemih psikhologicheskikh ponyatij. – M., 1984.
4. Obthaya i prikladnaya akmeologiya: ucheb. posobie / pod red. A.A. Derkacha. – M., 2001.
5. Chiskholjm, Kh. Uverennostj v sebe: klyuch k delovomu uspekhu. – M., 1994.
6. Morozov, A.V. Delovaya psikhologiya. – M., 2005.
7. Umanskiy, L.I. Lichnostj. Organizatorskaya deyatel'nostj. Kollektiv // Izbrannihe trudih. – Kostroma, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.05.12

УДК 159.923.7

Charkova M.N. MONITORING OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A SPECIALIST IN CONDITIONS OF HIGH SCHOOL. The work is devoted to the monitoring of basic cognitive processes and positive motivation in the process of development and formation of a specialist in conditions of high school. The high level of development of cognitive processes, provides professional competence of the personality and high productivity of a specialist.

Key words: cognitive development of the personality, monitoring, modern educational space, positive motivation, professional competence.

М.Н. Чаркова, канд психол. наук, доц. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: charkova.marina@gmail.com

МОНИТОРИНГ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются актуальные вопросы мониторинга основных когнитивных процессов и позитивной мотивации в процессе развития и формирования специалиста в условиях высшей школы. Высокий уровень развития когнитивных процессов, обеспечивает профессиональную компетентность личности и высокую продуктивность деятельности специалиста.

Ключевые слова: когнитивное развитие личности, мониторинг, современное образовательное пространство, позитивная мотивация, профессиональные компетенции.

Когнитивное развитие личности относится к числу наиболее актуальных проблем современной психологии. Формирование творческой личности, стремящейся к познанию мира, самого себя, невозможно без целенаправленного развития основных когнитивных процессов, таких как внимание, память, мышление и позитивной мотивации. В свою очередь аттенционные, мнемические и мыслительные процессы составляют основу интеллектуальности личности и, в конечном счете, образуют фундамент высококвалифицированного специалиста. Изучение особенностей генезиса когнитивных процессов и мотивации становится актуальным в настоящее время в связи со значительными изменениями в обществе, связанными с современным уровнем производства, его информатизацией и технотизацией [1]. Перед образованием встают задачи по развитию когнитивных возможностей формирующейся личности, т.к. без высокого уровня развития и формирования когнитивных процессов невозможна высокая продуктивность в любой сфере профессиональной деятельности специалиста.

Переход высших учебных заведений на двухступенчатое образование, связан в первую очередь, с тем, что современное образовательное пространство стремится достичь максимально высокого качества профессиональной подготовки специалистов. Так как, субъектом образовательной деятельности является личность, следовательно, ее профессиональное становление как высококвалифицированного специалиста относится к числу наиболее актуальных социальных, психолого-педагогических проблем современного образовательного пространства.

Важнейшей проблемой личностно-ориентированного подхода к реализации государственного образовательного стандарта в системе высшего профессионального образования современных вузов, является развитие творческой самостоятельности и позитивной мотивации будущего специалиста. В связи с этим появляется необходимость психологического сопровождения в виде мониторинга качества подготовки высококвалифицированного специалиста на всех этапах когнитивно-профессионального становления личности студента, начиная с абитуриента и заканчивая выпускником вуза.

Под психологическим сопровождением мы представляем мониторинг образовательного процесса как систему контролируемых и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием учебно-воспитательного процесса, динамики усвоения учебного материала и при необходимости коррекции личностно-профессионального становления специалиста высшей школы. Иначе говоря, мониторинг – это регулярное отслеживание развития усвоения профессиональных знаний, умений, навыков в процессе обучения и обеспечение социально-психологической безопасности образовательного пространства и психического здоровья студентов.

Рассматривая особенности состояния проблемы проверки и оценки знаний, следует отметить, что эта проблема многогранна и в нашей стране рассматривается исследователями в самых различных аспектах. Однако все же можно выделить несколько основных направлений в изучении этой проблемы,

в большинстве своем они представлены контролируемыми, обучающими и воспитывающими функциями.

Исследование традиционных методов контроллинга показало, что при контроле знаний не устанавливается единых, общепринятых норм, целей, которые нужно достичь в процессе профессионального образования [2]. Другим таким же фактором является субъективность оценки профессиональных знаний, умений и навыков, которая связана с недостаточной разработкой методов контроля системы профессиональных компетенций. Применяемые в образовательном пространстве преимущественно тестовые и другие методы и формы контроллинга имеют свои преимущества и недостатки, свою ограниченность. В связи с тем, что имеют место некоторые нерешенные вопросы, негативные моменты процесса мониторинга профессиональной подготовки в образовательных учреждениях высшей школы, эта проблема является актуальной, которую необходимо решать [3].

Общезвестно, что успешность обучения в вузе, иначе говоря, качество подготовки высококвалифицированных специалистов, в большей степени обеспечивается достаточно высоким уровнем развития когнитивных процессов, в частности, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и др. В свою очередь когнитивное развитие личности лежит в основе профессиональных компетенций будущего специалиста любого направления. Перед высшим образованием встают задачи по развитию и формированию когнитивных возможностей личности, т.к. без высокого уровня когнитивного развития невозможна высокая продуктивность в любой сфере личностно-профессиональной деятельности.

Реалии, влияющие на когнитивное становление личности в современном образовательном пространстве, обусловлены следующим:

- современный уровень цивилизации характеризуется многофункциональными информационными системами, что требует от личности высокого уровня развития основных когнитивных процессов, мнемического и мыслительного;

- утверждение приоритета когнитивного развития личности вызвало новое креативное мышление и потребовало определенных изменений в подходе к развитию когнитивной сферы личности;

- множество образовательных технологий, проектов и практик, находящихся в распоряжении современной высшей школы сегодня не являются достаточными для формирования профессиональной компетенции и интеллектуального развития личности, но и неразработанности региональных социально-психологических подходов к формированию когнитивной и мотивационной сфер будущего специалиста. Таким образом, современный социум требует высококвалифицированных специалистов с высоким уровнем когнитивного развития личности и с сформированной позитивной профессиональной мотивацией.

Последние эмпирические данные среди студентов первого курса, говорят не в пользу высокой зрелованности, широты познавательного-профессиональных интересов, высокого уровня логических операций, креативности и дивергентности мысли-

тельных процессов и наконец позитивной профессиональной мотивации. Однако, при недостаточности развития указанных качеств, у студентов возможна компенсация, за счет повышенной мотивации или хорошей работоспособности, усидчивости, высокого уровня притязаний, тщательности и аккуратности в учебно-профессиональной подготовке. Поскольку имеет место предел, где не срабатывают компенсаторные механизмы, студент может быть отчислен из-за академической неуспеваемости [3].

Мы считаем, что мониторинг уровня развития профессиональных компетенций, в том числе основных когнитивных процессов и определение индивидуально-типологических особенностей личности на первоначальном этапе обучения в вузе, позволит выявить студентов попадающих в группу риска, с которыми необходима отдельная, индивидуальная работа. Особенно пристальное внимание требует к себе студент-первокурсник, в период адаптации, который у каждого студента носит индивидуальный характер. В связи с этим в современных вузах актуализируются задачи мониторинга уровня знаний абитуриентов, которые связаны не только с выявлением уровня развития основных когнитивных процессов но и личностных особенностей,

что позволит раннее выявление студентов с высоким уровнем риска успеваемости [4]. Нам представляется, что современный социум требует особенно тщательного планирования воспитательной работы в высшей школе, так как современному обществу необходимы специалисты не только с высоким качеством профессиональных знаний, умений, навыков, но и с высоким личностным духовно-нравственным потенциалом.

Перед вузами поставлены задачи методологических и технологических решений повышения качества образования. С нашей точки зрения, необходимо разработать программы социально-психологической поддержки студентам в рамках воспитательной работы вуза, и другие целевые программы развития и формирования профессиональных компетенций студентов разных направлений и специальностей.

Нам представляется, что работа над моделью современного выпускника бакалавриата и магистратуры, повышение качества их всесторонней подготовки как высококвалифицированных специалистов, невозможна без мониторинга когнитивного развития личности на всех этапах ее профессионального становления.

Библиографический список

1. Чаркова, М.Н. Мотивация как фактор когнитивного развития личности. – Абакан, 2001.
2. Кальней, В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «Учитель-ученик» / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М., 2000.
3. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М., 1999.
4. Чаркова, М.Н. Психотехнологии когнитивного развития личности. – Новосибирск, 1999.

Bibliography

1. Charkova, M.N. Motivaciya kak faktor kognitivnogo razvitiya lichnosti. – Abakan, 2001.
2. Kaljney, V.A. Tekhnologiya monitoringa kachestva obucheniya v sisteme «Uchitelj-uchenik» / V.A. Kaljney, S.E. Shishov. – M., 2000.
3. Matros, D.Sh. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novihkh informacionnihkh tekhnologiy obrazovateljnogo monitoringa / D.Sh. Matros, D.M. Polev, N.N. Meljnikova. – M., 1999.
4. Charkova, M.N. Psikhotehnologii kognitivnogo razvitiya lichnosti. – Novosibirsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 159

Chukhrova M.G., Belobrykina O.A., Kolyhnevich V.V. **FALSITY SYMPTOM COMMUNICATION AS A COMPONENT OF THE PERSONALITY CHARACTERISTICS.** The article discusses some of the components of symptom communicative personality traits and their relationship with a tendency to lie, which is identified with the author's questionnaire.

Key words: lies, deceit, communicative personality traits.

М.Г. Чухрова, О.А. Белобрыкина, В.В. Колыхневич, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

ЛЖИВОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые компоненты симптомокомплекса коммуникативных особенностей личности и их взаимосвязь со склонностью ко лжи, которая идентифицируется с помощью авторского опросника.

Ключевые слова: ложь, лживость, коммуникативные особенности личности

О природе, сущности и генезисе феномена лжи в современной научной литературе ведутся напряженные дебаты, и существует множество нерешенных вопросов. Одни исследователи [1] высказывают мнение о том, что речь идет о феноменологическом статусе личности, другие [2; 3] указывают на различные психологические проблемы, как первичные, так и вторичные, третьи [4; 5] считают лживость симптомом серьезного расстройства (при алкоголизме, наркомании и пр.). Лживость как черта личности, по определению П. Экмана, это умолчание (тайна) и искажение (ложь), которая включают в себя эмоциональный компонент [6]. Автор детально анализирует различные составляющие лжи, кроме умолчания и искажения: сообщение правды в виде обмана; полуправда; недосказанность. Его работа «Психология лжи» получила признание в качестве фундаментального исследования. Ложь он трактует «как обман, как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды» [6, с. 28].

Следует отметить, что при всей распространенности данного явления в социальной действительности, академическая психология во всем многообразии ее областей, только приближается к изучению феномена лжи. В отечественной психологии на сегодняшний день практически отсутствуют исследования специфики и места лживости в симптомокомплексе коммуникативных особенностей личности. Под симптомокомплексом понимается совокупность закономерным образом взаимосвязанных особенностей личности (свойств, характера и пр.). «Симптомокомплексы образуют индивидуальную структуру определенного человека» [7, с. 264].

Пилотажное исследование места лживости в симптомокомплексе коммуникативных особенностей личности проводилось в течение 2011-2012 г.г. на выборке, состоящей из 90 испытуемых в возрасте от 14 до 17 лет. В комплекс исследования коммуникативных особенностей личности вошли следующие методики: методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко); методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); методика диагнос-

тики доминирующей стратегии психологической защиты в общении (В.В. Бойко) [8].

Для определения склонности ко лжи нами был разработан мини-опросник самооценки допустимости лживости, в основу которого положена методика П. Экмана (в адаптации А.Н. Тарасова) [1]. Для объективизации полученных результатов применялись общепринятые в психологии методы статистического анализа (Н-критерий Крускала-Уоллиса, корреляционный анализ Спирмена (r_s), факторный анализ с поворотом осей varimax).

На основе эмпирических данных мини-опросника по параметру склонности ко лжи, испытуемые были дифференцированы на три экспериментальные группы: ЭГ-1 (с высоким уровнем допустимости лжи, $n=30$), ЭГ-2 (со средним уровнем допустимости лжи, $n=29$), ЭГ-3 (с низким уровнем допустимости лжи, $n=31$).

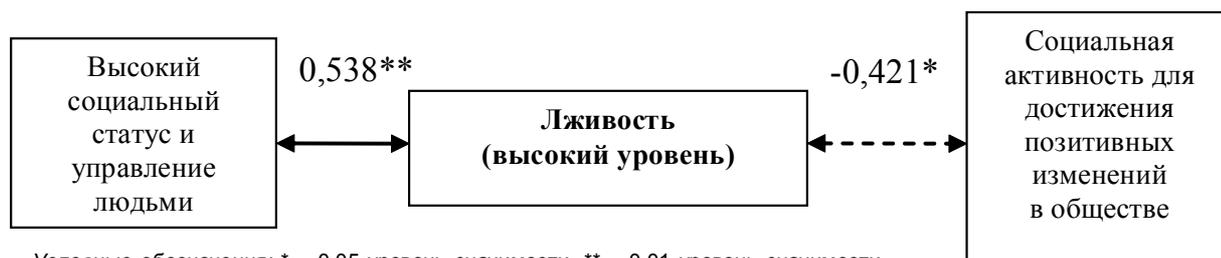
Сравнение эмпирических данных между тремя экспериментальными группами осуществлялось методом Н-критерия Крускала-Уоллиса. Установлена достоверность различий по параметрам: проникающая способность в эмпатии ($N = 7,433$ при $p \leq 0,05$), идентификация в эмпатии ($N = 9,310$ при $p \leq 0,05$), поиск и наслаждение прекрасным ($N = 11,470$ при $p \leq 0,01$), миролюбие ($N = 11,186$ при $p \leq 0,01$), избегание ($N = 10,083$ при $p \leq 0,01$), агрессия ($N = 9,983$ при $p \leq 0,01$), общее значение по шкалам (ценностные ориентации): ($N = 6,249$ при $p \leq 0,05$), что подтверждает правомерность дифференциации выборки на три экспериментальные группы по признаку «степень выраженности лживости».

Взаимосвязь параметра лживости с компонентами симптомокомплекса коммуникативных особенностей личности осуществлялась методом корреляционного анализа Спирмена (r_s) и рассчитывалась отдельно для каждой экспериментальной группы. По результатам корреляционного анализа были построены

корреляционные плеяды, позволяющие осуществить содержательный анализ эмпирических данных и выявить место лживости в структуре симптомокомплекса коммуникативных особенностей личности в каждой из экспериментальных групп.

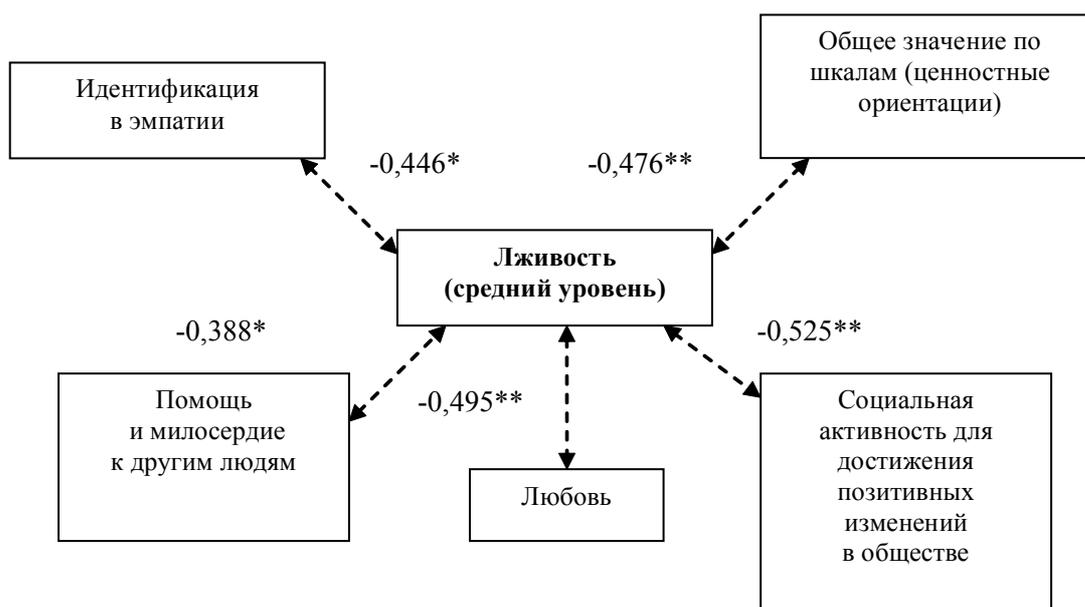
В ЭГ-1 (группа с высоким уровнем допустимости лжи) параметр «лживость» имеет отрицательную связь (рисунок 1) с переменной «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ($r = -0,421$ для $p \leq 0,05$) и положительную с переменной «высокий социальный статус и управление людьми» ($r = 0,538$ для $p \leq 0,01$). Психологический смысл выявленных связей свидетельствует, что субъектам с высокой склонностью ко лжи свойственно обесценивание значимости социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе на фоне актуальной потребности в достижении высокого социального статуса и возможности управлять людьми.

В ЭГ-2 (группа со средним уровнем допустимости лжи) зафиксированы отрицательные взаимосвязи параметра «лживость» со следующими переменными (рисунок 2): «любовь» ($r = -0,495$ для $p \leq 0,01$), «помощь и милосердие к другим людям» ($r = -0,388$ для $p \leq 0,05$), «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ($r = -0,525$ для $p \leq 0,01$), «идентификация в эмпатии» ($r = -0,446$ для $p \leq 0,05$), «общее значение по шкалам (ценностные ориентации)» ($r = -0,476$ для $p \leq 0,01$). Психологический смысл выявленных взаимосвязей свидетельствует, что субъекты со средним уровнем склонности ко лжи характеризуются сниженной ценностью любви, помощи и милосердия к другим людям, низким уровнем способности к эмпатической идентификации и потребности в социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе, в том числе и уровнем ценностных ориентаций личности в целом.



Условные обозначения: * – 0,05 уровень значимости, ** – 0,01 уровень значимости.

Рис. 1. Корреляционная плеяда для ЭГ-1 (с высоким уровнем лживости) $-0,421^*$



Условные обозначения: * – 0,05 уровень значимости, ** – 0,01 уровень значимости.

Рис. 2. Корреляционная плеяда для ЭГ-2 (со средним уровнем лживости)

Следует отметить, что идентификация в психологии [9; 10] рассматривается как одно из непреходящих условий успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживания и сорадования, постановки себя на его место [11; 12]. Быть в состоянии эмпатии, полагает К.Роджерс, означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков [13]. В основе идентификации лежат легкость, подвижность, гибкость эмоций, способность к подражанию. Очевидно, недостаточная способность субъекта испытывать истинные эмоции, переживаемые им самим или другими, неумение понять и почувствовать другого человека (партнера по общению, деятельности) обуславливают тенденцию к преобразованию и ложной интерпретации прямой и обратной информации, к актуализации у него стремления к собственной выгоде и благополучию в ущерб окружающим и любыми средствами.

В ЭГ-3 (группа с низким уровнем допустимости лжи) выявлены отрицательные взаимосвязи параметра «лживость» с переменными (рисунок 3) «познание нового в мире, природе, человеке» ($r = -0,439$ для $p \leq 0,05$), «проникающая способность в эмпатии» ($r = -0,519$ для $p \leq 0,01$). Положительные связи зафиксированы с переменными «приятное времяпрепровождение, отдых» ($r = 0,400$ для $p \leq 0,05$), «агрессия как доминирующая психологическая защита в общении» ($r = 0,383$ для $p \leq 0,05$). Выявленные взаимосвязи позволяют описать психологический портрет личности с низким уровнем допустимости лжи – она характеризуется высоким уровнем гедонистических потребностей (ценность приятного времяпрепровождения и отдыха) и агрессивностью как доминирующей психологической защиты в общении, сниженной ориентацией на познание нового в мире, природе, человеке, и незначительной проникающей способности в эмпатии.

Следует отметить некоторую противоречивость результатов, выявленных в ЭГ-3. Так, агрессия, являясь психологической стратегией защиты субъективной реальности личности, действующей на основе инстинкта, и направленной на выживание любыми средствами, закономерно предполагает наличие у субъекта способности к искажению информации в личных целях. И наоборот, эгоистическая потребность к собственной выгоде, лежащая в основе лживости, закономерно обуславливает снижение эмпатических тенденций. Проникающая способность в эмпатии расценивается в психологии как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый человек своим поведением и отношением к другим способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера по общению содействуют эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению [14; 15].

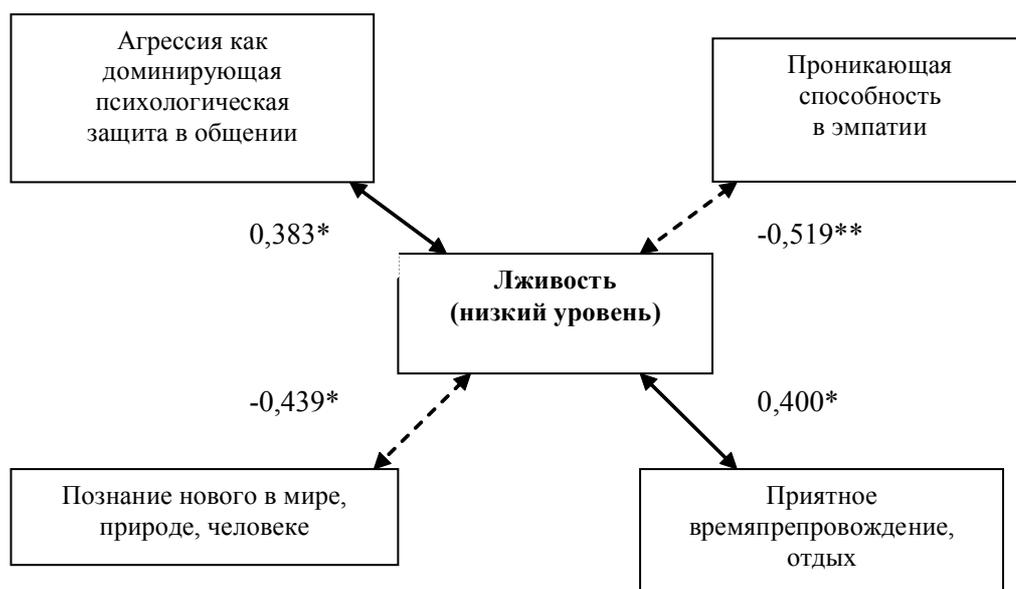
Рассматривая ложь как энергозатратный процесс, требующий время от времени релаксации и отдыха [1; 6], закономерно

предположить, что для субъекта с низким уровнем допустимости лжи ценность приятного времяпрепровождения и отдыха не будет обладать высокой актуальностью. Полученные же результаты свидетельствуют об обратном, что может быть обусловлено либо характером социально желаемых ответов, даваемых испытуемыми ЭГ-3, либо недостаточным объемом экспериментальной выборки, либо необходимостью дополнительной верификации мини-опросника самооценки допустимости лживости.

Анализ взаимосвязей свидетельствует, что в целом структура симптомокомплекса коммуникативных особенностей испытуемых с разным уровнем допустимости лжи имеет различный вид и содержание. Идентичный характер взаимосвязи параметра «лживость» с переменной «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (отрицательная связь) выявлен в ЭГ-1 и ЭГ-2; с разными показателями переменной «эмпатические способности» (отрицательная связь) – в ЭГ-2 и ЭГ-3.

Для определения места лживости в структуре симптомокомплекса коммуникативных особенностей личности применялся факторный анализ, проводимый методом главных компонент с использованием Варимакс-вращения на общей выборке испытуемых и отдельно по трем экспериментальным группам.

Анализ данных в ЭГ-1 (высокий уровень допустимости лжи) выявил шесть факторов, имеющих собственные значения больше единицы и объясняющих 62 % дисперсии (из них 1-й фактор объясняет – 18%, 2-й фактор – 13%, 3-й фактор – 10%, 4-й фактор – 8%, 5-й фактор – 7%, 6-й фактор – 6%). Данное факторное решение было предложено статистической программой SPSS v13.0 и является на наш взгляд оптимальным, поскольку учитывает как высокие собственные значения факторов, так и высокий процент объясняемой ими дисперсии. Табличные данные свидетельствуют, что факторные нагрузки после вращения весьма значительны и могут быть представлены к интерпретации. Для данного экспериментального исследования представляется наиболее важным анализ фактора, в котором содержится переменная «лживость». Это – 3-й фактор, включающий такие переменные, как «признание и уважение людей» (0,850), «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (–0,815), лживость (0,492), обида (0,462), познание нового в мире, природе, человеке (–0,434), проникающая способность в эмпатии (–0,413). Как видим, параметр «признание и уважение людей» имеет самое сильное факторное значение. Переменные «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «познание нового в мире, природе, человеке», «проникающая способность в эмпатии» имеют высокие отрицательные факторные веса. Можно предположить, что для личности, отличающейся выраженной лживостью, наиболее показательно будет снижение ценностей социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе, познания нового в мире, природе, человеке, а также низкий уровень выраженности компонента «проникающая способность



Условные обозначения: * – 0,05 уровень значимости, ** – 0,01 уровень значимости.

Рис. 3. Корреляционная плеяда для ЭГ-3 (с низким уровнем лживости)

в эмпатии», как особого коммуникативного свойства человека, позволяющего создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Анализ данных в ЭГ-2 (средний уровень допустимости лжи) выявил шесть факторов, которые имеют собственные значения больше единицы и объясняют 62 % дисперсии (из них 1-й фактор объясняет – 16%, 2-й фактор – 14%, 3-й фактор – 12%, 4-й фактор – 8%, 5-й фактор – 6%, 6-й фактор – 6%). В данной экспериментальной группе так же наиболее информативным является 3-й фактор, представленный переменными «общее значение по шкалам (ценностные ориентации)» (0,886), «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (0,747), «лживость» (– 0,729), «познание нового в мире, природе, человеке» (0,636), «поиск и наслаждение прекрасным» (0,622), «любовь» (0,599), «высокий социальный статус и управление людьми» (0,493), «помощь и милосердие к другим людям» (0,471). Самое сильное факторное значение имеет переменная «общее значение по шкалам (ценностные ориентации)». Можно предположить, что в случае низкой выраженности системы ценностных ориентаций личности будет свойственен высокий уровень лживости.

Анализ данных в ЭГ-3 (низкий уровень допустимости лжи) позволил выявить шесть факторов, имеющих собственные значения больше единицы и объясняющих 66 % дисперсии (из них 1-й фактор объясняет – 27%, 2-й фактор – 13%, 3-й фактор – 8%, 4-й фактор – 7%, 5-й фактор – 6%, 6-й фактор – 5%). В этой группе ведущую факторную нагрузку имеет 6-й фактор, включающий такие переменные, как «лживость» (0,575), «любовь» (–0,567), «помощь и милосердие к другим людям» (–0,529), «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (–0,452). Причем максимальное факторное значение имеет параметр «лживость», что еще раз подтверждает специфичную для личности с высокой склонностью ко лжи систему

ценностных ориентаций, в которой ценности социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе, любви, помощи и милосердия к другим людям представлены незначительно, а «проникающая способность в эмпатии» развита недостаточно.

Анализ данных в общей выборке испытуемых (n=90) позволил выявить восемь факторов, имеющих собственные значения больше единицы и объясняющих 61% дисперсии (из них 1-й фактор объясняет – 18%, 2-й фактор – 11%, 3-й фактор – 8%, 4-й фактор – 8%, 5-й фактор – 5%, 6-й фактор – 4%, 7-й фактор – 4%, 8-й фактор – 3%). В качестве наиболее информативно нагруженного выступает 5-й фактор, включающий такие переменные, как: «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (0,725), «познание нового в мире, природе, человеке» (0,693), «общее значение по шкалам (ценностные ориентации)» (0,563), «идентификация в эмпатии» (0,475), «поиск и наслаждение прекрасным» (0,468), «лживость» (–0,459). Причем переменная «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» имеет самое сильное факторное значение, а параметр «лживость» имеет высокий отрицательный факторный вес. Данный факт свидетельствует, что для личности, ориентированной на социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе, будет не свойственна склонность ко лжи.

В целом статистический анализ эмпирических данных свидетельствует, что лживость тесно связана практически со всеми коммуникативными особенностями личности: со спецификой ценностных ориентаций, эмпатических способностей, психологической защиты в общении и т.п. В структуре симптомокомплекса коммуникативных особенностей лживость выступает своего рода адаптивным механизмом, позволяющим личности сохранить ее статус и самоуважение.

Библиографический список

1. Тарасов, А.Н. Психология лжи. – М., 2005.
2. Знаков, В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. – 1993. – № 2.
3. Знаков, В.В. Самооценка правдивости и понимание субъектом честности // Психологический журнал. – 1993. – № 5. – Т. 14.
4. Майерс, Д. Социальная психология. – СПб., 2001.
5. Велкина, Н.Д. Ложь: (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского ун-та. – 1995. – № 1. – Сер. 14.
6. Экман, П. Психология лжи. – СПб., 2007.
7. Болтунов, М. Агентурой ГРУ установлено... – М., 2003.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2004.
9. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.; Воронеж, 2005.
10. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 2006.
11. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. – М., 1999.
12. Васильук, Ф.Е. Семантика и техника эмпатии // Вопросы психологии. – 2007. – № 2.
13. Rogers, C.R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. – V. 5. – № 2.
14. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М., 1996.
15. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4.

Bibliography

1. Tarasov, A.N. Psikhologiya lzhi. – M., 2005.
2. Znakov, V.V. Nepravda, lozhj i obman kak problemih psikhologii ponimaniya // Voprosih psikhologii. – 1993. – № 2.
3. Znakov, V.V. Samoocenka pravdivosti i ponimanie subjhektom chestnosti // Psikhologicheskij zhurnal. – 1993. – № 5. – T. 14.
4. Mayjers, D. Socialjnaya psikhologiya. – SPb., 2001.
5. Velkina, N.D. Lozhj: (analiticheskij obzor zarubezhnihkh issledovaniyj) // Vestnik Moskovskogo un-ta. – 1995. – № 1. – Ser. 14.
6. Ehkman, P. Psikhologiya lzhi. – SPb., 2007.
7. Boltunov, M. Agenturoyj GRU ustanovleno... – M., 2003.
8. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih / red.-sost. D.Ya. Rayjgorodskij. – Samara, 2004.
9. Shneyjder, L.B. Professionaljnaya identichnostj: teoriya, ehksperiment, trening. – M.; Voronezh, 2005.
10. Ehriksson, Eh. Identichnostj: yunostj i krizis. – M., 2006.
11. Abramenkova, V.V. Soradovanie i sostradanie v detskoj kartine mira. – M., 1999.
12. Vasilyuk, F.E. Semiotika i tekhnika ehmpatii // Voprosih psikhologii. – 2007. – № 2.
13. Rogers, S.R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. – V. 5. – № 2.
14. Boyjko, V.V. Ehnergiya ehmcocij v obthenii: vzglyad na sebya i drugikh. – M., 1996.
15. Gippenreyjter, Yu.B. Fenomen kongruentnoy ehmpatii / Yu.B. Gippenreyjter, T.D. Karyagina, E.N. Kozlova // Voprosih psikhologii. – 1993. – № 4.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 616.89-06:616+159.922.8+372

Belobrykina O.A., Gorshechnikova G.A., Chukhrova M.G. PREVENTION OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS IN PRESCHOOL AGE WITH FUNCTIONAL CHILDREN'S CLOTHING. The article explains the possible use of special elements and functional devices in the children's clothes, creating a preschool child's positive emotional well-being, allowing prophylaxis psychosomatic pathology.

Key words: prevention of psychosomatic diseases, the emotional state of a preschool child, the functional children's clothing.

О.А. Белобрыкина, канд. психол. наук, доц. НГПУ; Г.А. Горшечникова, директор ООО Авторская одежда «Хэлен Ма-Ва»; М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ПОМОЩЬЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДЕТСКОЙ ОДЕЖДЫ

В статье обосновывается возможность применения специальных элементов и устройств в составе функциональной детской одежды, создающей у ребенка-дошкольника эмоционально позитивное самочувствие, что позволит профилактировать психосоматическую патологию.

Ключевые слова: профилактика психосоматической патологии, эмоциональное состояние ребенка-дошкольника, функциональная детская одежда.

Проблема здоровья подрастающего поколения приобретает особую значимость в ситуации глобально-кризисных изменений, происходящих в общественном развитии. Такими тотальными – экологическими, демографическими, экономическими, социальными и пр. – преобразованиями отличается современная российская действительность, что закономерно актуализирует задачу сохранения и реабилитации здоровья детского населения. Статус приоритетности эта задача приобретает и в связи с тем, что специалисты в области детской медицины отмечают наблюдаемую в последние десятилетия динамику устойчивых негативных тенденций в состоянии здоровья детей. Фиксируемые отклонения становятся с каждым годом более распространенными и более выраженными, причем значительную долю в их общем количестве составляют психосоматические нарушения эмоционального геза [1; 2].

Психосоматические нарушения, имеющие в основе эмоциональные (аффективные) расстройства, в значительной степени влияют на формирование личности, рост и развитие детей, т.к. эмоции представляют собой первичную форму психического отражения (Платонов К.К., 1982), и чем младше ребенок, тем в большей степени это отражение реализуется сомато-вегетативно-инстинктивным уровнем психического реагирования (Ковалев В.В., 1985). Следует отметить, что по данным клинических, социологических, психологических исследований, прецедентов психотерапевтической практики (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2000; Антропов Ю.Ф. Шевченко Ю.С., 2002; Регуш Л.А., 2006; Башкирева Т.В., 2007; Войцеховская Ж.И., 2008; и др.), с каждым годом возрастает численность детей, состояние здоровья которых можно охарактеризовать как пограничное относительно нормы. Зачастую эти состояния носят скрытый (латентный) характер, а специфика их распознавания затруднена для категориального аппарата нозологической парадигмы, что не дает оснований для назначения лечебных процедур, и, соответственно такие дети остаются «вне поля зрения и позитивного вмешательства психологии, педагогики и медицины» [10, с. 91].

Специалисты единодушны во мнении, что субъективное состояние ребенка имеет непосредственную связь с окружающей его обстановкой [9; 11; 12; 13]. Эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) констатируют, что нарушения психосоматического здоровья чаще отмечаются у детей, живущих в ситуации дисгармоничных отношений со взрослыми. Наиболее распространенный класс нарушений здоровья в детском возрасте составляют психогении – мягкие, обратимые расстройства психической деятельности [2; 6; 11; 14]. В этиологии психогений, полагают В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов (2001), в качестве наиболее существенного рассматривается фактор искаженных отношений с другими людьми, включая как кратковременное, но интенсивное, непосредственное травмирующее воздействие, так и продолжительное во времени латентное болезнетворное влияние или недостаточность полноценного общения. Данный класс психогений интерпретируется как патологическая форма психического развития ребенка, генерируемая в системе реальных связей и отношений, в первую очередь, со значимыми взрослыми – родителями. Последствия психогений для здоровья человека могут быть внешне неочевидны и отсрочены во времени. С клинической точки зрения, инициируемые дисфункциональной детско-родительских отношений, переживания ребенка представляют собой состояния предболезни: то, что еще не стало психическим заболеванием, но уже перестало быть психологическим здоровьем [8; 11; 14]. В исследованиях детского возраста (Запорожец А.В., 2008; Винникотт Д.В., 2004; Изотова Е.И., Никифорова Е.В., 2004; Белобрыкина О.А., 2005; Регуш Л.А., 2006; и др.) накоплены многочисленные данные о том, что полученный в детстве опыт отражается на общем эмоциональном развитии ребенка. Кроме того, негативный опыт обуславливает

возникновение трудностей в вербализации собственных переживаний, обедняет словарь, относящийся к аффективной жизни, провоцирует возникновение аффектогенных соматических расстройств [2; 6; 9; 10].

Наиболее чувствительным к эмоциональному компоненту межличностного взаимодействия оказывается дошкольный возраст. В этот период, как утверждают В.В. Зеньковский (1996), М.И. Лисина (1997), В.В. Абраменкова (1999), М.В. Осорина (2008) и ряд других авторов, актуализируются потребности во взаимопонимании и сопереживании, детерминирующие возникновение и развитие новых форм и уровней общения со взрослыми и сверстниками. На протяжении дошкольного детства происходит ряд закономерных изменений в эмоциональной сфере, обусловленных ее усложнением и обогащением, в частности, расширяется диапазон распознаваемых эмоций, возникают новые эмоции и чувства – социальные, познавательные, эстетические и пр. [12; 17].

Исследования А.В. Запорожца (2008), Е.Е. Кравцовой (1996) свидетельствуют, что центральной функцией дошкольного возраста являются именно эмоции, а магистральная линия развития связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере. Специфическими средствами эмоционального развития дошкольника выступают игра (имитационная, образная, сюжетно-ролевая, режиссерская и т.п.), продуктивные виды детской деятельности (аппликация, рисование, конструирование), общение со взрослыми и сверстниками [12; 15; 19; 23].

Д.Б. Эльконин (1995), Е.Е. Кравцова (1996), Л.С. Выготский (2003) называют игру школой эмоций и социальных отношений. Психическим базисом игры В.В. Зеньковский (1995) признает эмоциональную сферу. Причем неизменным атрибутом детской игры и одной из констант существования детства в его знаково-символической форме, является игрушка [13; 26; 27]. Именно игра и игрушка представляют собой информативно нагруженные индикаторы эмоционального состояния ребенка. Однако, как свидетельствуют эмпирические исследования (Абраменкова В.В., 1999; Лидин К.Л., 2006; Белобрыкина О.А., 2008), не все игрушки и игровые материалы позволяют структурировать тип и степень детской экспрессии, нормализовать эмоциональную сферу ребенка, амплифицировать коммуникативный потенциал.

Заметим, что в общей линии эмоционального развития дошкольника особое место занимает формирование половой и телесной идентичности как залог соматического благополучия ребенка. Половая идентичность – это динамичная структура, интегрирующая отдельные стороны личности, связанные с осознанием и переживанием ребенком себя как представителя определенного пола в единое целое без потери их своеобразия [23; 30]. К трем годам ребенок начинает понимать, кто он – девочка или мальчик. По мнению В.Е. Кагана (1988), Н.Л. Белопольской (2002) и других авторов, устойчивыми признаками половой идентификации в детском возрасте могут выступать: а) предпочтение игрушек и игровых ролей, соответствующих половой принадлежности ребенка; б) стремление одеваться и вести себя по типу половой принадлежности; в) осознание того, что мальчики становятся мужчинами, а девочки – женщинами и, что принадлежность к полу сохраняется, независимо от возникающих ситуаций или личных желаний ребенка. Половая идентичность основывается на соматических признаках (образ тела), на поведенческих и характерологических свойствах, оцениваемых по степени их соответствия или несоответствия нормативному стереотипу поведения мужчин и женщин. Считается, что в норме к 5 годам у ребенка должен сформироваться позитивный образ собственного тела [21; 23; 32].

Однако, вместе с позитивными аспектами личностного развития, именно в дошкольном возрасте чаще всего фиксируются и первичные манифестационные формы дизонтогенеза, обус-

ловленные разной степенью выраженности эмоциональной депривации в микросоциальном окружении ребенка (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2000; Слободчиков В.И., Шувалов А.В., 2001; Реруш, Л.А., 2006; Войцеховская Ж.И., 2008), и имеющие, в том числе, соматические проявления, такие как гипердинамический синдром, моносимптоматические двигательные соматовегетативные синдромы (системные неврозы, по В.Н. Мясищеву), астматическая компонента, логоневрозы, тики, патологические привычные действия (сосание пальца, яктация, мастурбация, онихофагия, трихотилломания) и т.п. (Ковалев В.В., 1985; Антропов Ю.Ф. Шевченко Ю.С., 2002; Исаев Д.Н., 2005; Александровский Ю.А., 2006).

В связи с этим очевидна чрезвычайная роль превентивных мер, направленных на профилактику возникновения у детей психосоматических заболеваний, обусловленных спецификой эмоционального компонента в системе отношений «ребенок – взрослый». Выбор психопрофилактических средств и достижение их эффективности предполагает системную основу, в которую должны быть включены:

1) учет факторов формирования психосоматического здоровья личности в раннем онтогенезе;

2) учет закономерностей онтогенетического развития ребенка в дошкольный период детства (чувствительность и восприимчивость, эмоциональная лабильность, познавательная активность, ситуативно-личностный уровень общения со взрослыми, творческая основа деятельности и т.п.);

3) учет значимых для дошкольника социально-психологических условий и факторов психического развития (игра и игрушка, продуктивно-творческие виды деятельности, эмоционально позитивный компонент межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, эффект новизны и пр.);

4) понимание возрастных факторов риска психического развития.

На наш взгляд, значительным превентивным ресурсом обладает одежда, которую вполне правомерно рассматривать и как инновационное психолого-педагогическое и медико-социальное средство профилактики психосоматических нарушений у детей. Это обосновано рядом обстоятельств. Во-первых, одежда с древнейших времен удовлетворяет не только утилитарно-практические нужды, выступая одним из средств, без которых невозможна повседневность человеческой жизнедеятельности, но и оказывает особое социально-психологическое, аффективно-регуляторное, коммуникативно-информационное, семантико-семиотическое и т.п. воздействие на личность, на жизненную эффективность человека. Во-вторых, влияние одежды на человека многофункционально: она – есть одновременно и отражение личности, и способ формирования стиля ее поведения. В-третьих, одежда несет особую информационную нагрузку в общении, свидетельствуя о характере, темпераменте, состоянии, настроении и отношениях ее владельца; о национальной, статусной, социально-групповой, профессиональной и т.п. принадлежности человека; об особенностях его культурной, нравственной, эстетической направленности и т.п.

Полифункциональное значение одежды определяет ее роль и потенциал в сохранении и укреплении психофизического здоровья человека, и особенно начиная с детского возраста, когда в систему детерминант здоровья ребенка, кроме эндогенных факторов, включается комплекс экзогенных параметров – средовая (социальная) обусловленность, культура, система воспитания, общение, психологический климат семьи и т.д. Именно дети, зачастую, оказываются самыми незащищенными от негативного влияния социально-психологических факторов на их здоровье и, в первую очередь, на эмоциональное состояние.

Немаловажное значение в определении превентивного потенциала одежды имеет и факт того, что ее многообразные аспекты являются предметом изучения в разных направлениях науки, техники и производства. Так, например, в разных областях психологии исследуется влияние одежды на личность, на ее самооценку, потребности, установки, социальные стереотипы, возрастные и половые особенности, субъективное отношение к одежде [33].

Спектр изучения одежды в медицинских целях не столь обширен и часто носит междисциплинарный характер. В частности, в психотерапевтической области медицины исследуются возможности применения иллюзий зрительного восприятия в одежде для коррекции определенных особенностей фигуры человека. На стыке психологии, медицины и психофизиологии изучаются эмоциональные переживания человека, вызванные

одеждой, хотя эмоции являются малоизученными компонентами психологической комфортности, хотя и субъективно весьма значимыми. Однако моделирование и конструирование одежды с учетом данных психофизиологических исследований в нашей стране практически не ведется. Вместе с тем, в последние годы актуализировался интерес к терапевтическим возможностям одежды (Соловьева И., 2010), попытка исследования которых осуществляется на стыке психотерапии (арттерапия, имидж-терапия) и психологии личности.

Одно из направлений психологии здоровья так же сфокусировано на исследовании позитивного (благоприятного)/негативного влияния моды на здоровье, самочувствие взрослых и детей. Полученные результаты свидетельствуют, что «погоня» за модой в подростковом возрасте и юности, использование одежды как манифестационных средств самовыражения, приводит к возникновению хронических заболеваний, проявляющихся в последующих возрастах. Выявлено так же, что изменяя свой внешний вид при помощи одежды, человек способствует перемене рабочего ритма своего организма, что приводит ко многим проблемам со здоровьем [35].

На стыке медицины и педагогики одежда изучается в контексте ее соответствия гигиеническим и экологическим требованиям. В центре внимания оказываются такие параметры одежды для детей и взрослых как гигиеничность, безопасность, удобство, целесообразность, практичность, качество. В педагогике смысловой аспект одежды, наряду с гигиеническим и экологическим, центрируется на ее эстетическом и воспитательном компонентах. Важными показателями в этом направлении выступают: бережное отношение ребенка к вещам и соблюдение им правил личной гигиены; содержание одежды в чистоте; воспитание таких качеств личности как аккуратность, трудолюбие, ответственность и пр.; формирование у детей чувства прекрасного и т.п.

На стыке педагогики и технологии производства детской одежды в последние годы исследуется развивающая функция детской одежды. Понятие «развивающая одежда» впервые было упомянуто компанией «ЭттиДетти», замысел которой состоял в том, что расположенные на изделиях яркие аппликации оказывают развивающее воздействие на детей. Авторы проекта отмечают, что ими «впервые в истории моды была создана развивающая одежда – каждую модель коллекции украшают принты, аппликации и вышивки в виде героев, явлений, схем, знаков, букв и даже целых текстов, призванных открывать новое и развивать» [36]. Однако, как свидетельствует знакомство с моделями, предлагаемыми компанией «ЭттиДетти», развивающая функция сводится по преимуществу к эстетическому компоненту предлагаемой ими детской одежды, а аппликативные формы носят статичный характер.

Однако, как свидетельствует анализ научных источников, в современной медицине, психологии и педагогике практически не ведется исследований в области изучения одежды как превентивного средства, в том числе в целях профилактики психосоматических расстройств в детском возрасте. Все это определяет актуальность создания особых моделей детской одежды, позволяющих использовать их для достижения психопрофилактического эффекта. Идея создания такой одежды реализуется ООО Авторская одежда «Хэлен Ма-Ва». В основу разработки моделей детской одежды положены следующие принципы:

1. Здоровьесберегающего соответствия.



2. Возрастной целесообразности.
3. Полифункциональности.
4. Развивающего начала.
5. Игровой состоятельности.
6. Творческой ориентации.
7. Коммуникативной обеспеченности.
8. Репрезентативной функциональности (тактильно-кинестетическая, визуальная, дигитальная).
9. Междисциплинарного подхода.

Специфика детской одежды, изготавливаемой ООО Авторская одежда «Хэлен Ма-Ва», состоит в оснащении моделей сменными элементами и мобильными приложениями, размещаемыми в специальном углублении (патент Российской Федерации № 110522 «Устройство для размещения декоративных украшений на элементах текстиля»). Элементы-фигурки и приложения обладают рядом отличительных характеристик. Они: а) вариативны по исполнению; б) несут определенную информацию об актуальном эмоциональном состоянии (обозначают базовые эмоции: радость, грусть, удивление и пр.) ребенка; в) символизируют позитивное эмоциональное отношение (любви, семейной принадлежности) в образной форме (солнышко, сердечко, зайчишка и пр.); г) обладают динамичностью, благодаря которой ребенок может действовать с ними по собственному замыслу (например, снимать, перемещать, видоизменять, обменивать

ся с другими и т.п.) [37]. В целом, используемые в детской одежде специальные элементы и устройства, позволяющие:

- 1) реализовать эмоционально положительное взаимодействие взрослого (родителя, педагога) с ребенком;
- 2) ребенку оповестить окружающих о своем эмоциональном состоянии;
- 3) при необходимости осуществить элементарную самокоррекцию своего эмоционального состояния;
- 4) достичь эмоционально позитивного самочувствия ребенка за счет конгруэнтности коммуникативного взаимодействия со взрослым (родителем, педагогом);
- 5) активизировать развитие у ребенка моторных навыков и пространственного мышления;
- 6) обогатить словарный запас (пассивный и активный) ребенка словами и понятиями эмоционально-коммуникативного содержания;
- 7) повысить компетентность межличностного взаимодействия в диадах «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок».

Созданные опытные образцы получили одобрение со стороны специалистов дошкольных образовательных учреждений, родителей, широкой общественности и экспертных групп ряда конкурсов инновационных проектов (Технопарк Новосибирского Академгородка «ФАКЕЛ – 2011»; Межрегиональный конкурс «Мега-Сибирь – мега-мир инноваций» НСО), что свидетельствует о необходимости продолжения работы в данном направлении.

Библиографический список

1. Баранов, А.А. Состояние здоровья детей как фактор национальной безопасности / А.А. Баранов, Л.А. Щеплягина, А.Г. Ильин, В.Г. Кучма // Российский педиатрический журнал. – 2005. – № 2.
2. Исаев, Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб., 2005.
3. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения. – М., 1982.
4. Ковалев, В.В. Семiotика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М., 1985.
5. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М., 2000.
6. Антропов, Ю.Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – СПб., 2002.
7. Регущ, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб., 2006.
8. Башкирева Т.В. Общие критерии психического, психологического, социального здоровья // Мир психологии. – 2007. – № 2.
9. Войцеховская, Ж.И. Роль социальных и семейных факторов в формировании здоровья потомства // Социальные аспекты здоровья населения. – 2008(8). – № 4. [Э/р]. – Р/д: <http://vestnik.mednet.ru>
10. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4.
11. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М., 2000.
12. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М., 2004.
13. Винникотт, Д.В. Семья и развитие личности: мать и дитя. – Екатеринбург, 2004.
14. Александровский, Ю.А. Пограничная психиатрия. – М., 2006.
15. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. – М., 2008.
16. Изард, К.Э. Психология эмоций. – СПб., 2002.
17. Белобрыкина, О.А. Специфика распознавания эмоций детьми старшего дошкольного возраста в зависимости от отношения матери к ребенку // Наука и образование: материалы IX Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: в 6 т. – Томск, 2005. – Т.5. Ч.1: Психология и педагогика.
18. Зеньковский, В.В. Психология детства. – М., 1996.
19. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.; Воронеж, 1997.
20. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. – М., 1999.
21. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2008.
22. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
23. Мухина, В.С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность. – М., 2000.
24. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж, 1995.
25. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М., 2003.
26. Аркин, Е.А. Из истории игрушки // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 3.
27. Абраменкова, В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в «игровой цивилизации». – М., 1999.
28. Лидин, К.Л. К вопросу о психологической экспертизе игрушек (на примере куклы Барби) // Развитие человека в современном мире: материалы Всероссийской научно-практич. конф. / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск, 2006.
29. Белобрыкина, О.А. Игрушка как условие нормализации психологического здоровья ребенка // Психологическое здоровье как условие самореализации личности / под ред. М.И. Кошеновой, В.М. Физикова. – Омск, 2008.
30. Кон, И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – № 2.
31. Каган, В.Е. Половое воспитание детей / В.Е. Каган, Д.Н. Исаев. – М., 1988.
32. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания: руководство. – М., 2002.
33. Психология одежды [Э/р]. – Р/д: <http://www.plechnoe.ru/psychology.php>
34. Сопольева, И. Тело глазами души // Наша психология. – 2010. – 11 (45) [Э/р]. – Р/д: <http://www.psyh.ru>
35. Ярмага [Э/р]. – Р/д: <http://www.yarmama.com>
36. Развивающая одежда от компании «ЭттиДетти» [Э/р]. – Р/д: <http://www.etti-detti.ru>
37. ООО Авторская одежда «Хэлен Ма-Ва» [Э/р]. – Р/до: <http://vkontakte.ru/helenmava>; <http://vk.com/helenmava>.

Bibliography

1. Baranov, A.A. Sostoyaniye zdorov'ya detey kak faktor nacional'noy bezopasnosti / A.A. Baranov, L.A. Theplyagina, A.G. Iljin, V.G. Kuchma / Rossiyskiy peditricheskij zhurnal. – 2005. – № 2.
2. Isaev, D.N. Ehmocional'niy stress. Psikhosomaticheskie i somatopsikhicheskie rassroystva u detey. – SPb., 2005.
3. Platonov, K.K. Sistema psikhologii i teoriya otrazheniya. – M., 1982.
4. Kovalev, V.V. Semiotika i diagnostika psikhicheskikh zabolevaniy u detey i podrostkov. – M., 1985.
5. Semago, N.Ya. Problemnnye deti: osnovniy diagnosticheskoy i korrekcionnoy raboty psikhologa / N.Ya. Semago, M.M. Semago. – M., 2000.
6. Antropov, Yu.F. Lechenie detey s psikhosomaticheskimi rassroystvami / Yu.F. Antropov, Yu.S. Shevchenko. – SPb., 2002.
7. Regush, L.A. Problemniy psikhicheskogo razvitiya i ikh preduprezhdenie (ot rozhdeniya do pozhilogo vozrasta). – SPb., 2006.
8. Bashkireva T.V. Obshchie kriterii psikhicheskogo, psikhologicheskogo, social'nogo zdorov'ya // Mir psikhologii. – 2007. – № 2.

9. Voytsekhovskaya, Zh.I. Rolj socialjnihh i semejnihh faktorov v formirovanii zdorovja potomstva // Socialjne aspektih zdorovja naseleniya. – 2008(8). – № 4. [Eh/r]. – R/d: <http://vestnik.mednet.ru>
10. Slobodchikov, V.I. Antropologicheskij podkhod k resheniyu problemih psikhologicheskogo zdorovja detej / V.I. Slobodchikov, A.V. Shuvalov // Voprosih psikhologii. – 2001. – № 4.
11. Zakharov, A.I. Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psikhoterapiya. – M., 2000.
12. Izotova, E.I. Ehmocionaljnaya sfera rebenka: teoriya i praktika / E.I. Izotova, E.V. Nikiforova. – M., 2004.
13. Vinnikott, D.V. Semja i razvitie lichnosti: matj i ditya. – Ekaterinburg, 2004.
14. Aleksandrovskij, Yu.A. Pogranichnaya psixhiatriya. – M., 2006.
15. Zaporozhec, A.V. Izbrannihe psikhologicheskie trudi. – M., 2008.
16. Izard, K.Eh. Psikhologiya ehmocij. – SPb., 2002.
17. Belobrihkina, O.A. Specifika raspoznavaniya ehmocij detmi starshego doshkoljnogo vozrasta v zavisimosti ot otnosheniya materi k rebenku // Nauka i obrazovanie: materialih IX Vserossiyskoj konferencii studentov, aspirantov i molodihh uchenihh: v 6 t. – Tomsk, 2005. – T.5. Ch.1: Psikhologiya i pedagogika.
18. Zenjkovskij, V.V. Psikhologiya detstva. – M., 1996.
19. Lisina, M.I. Obthenie, lichnostj i psikhika rebenka. – M.; Voronezh, 1997.
20. Abramenkova, V.V. Soradovanie i sostradanie v detskoj kartine mira. – M., 1999.
21. Osorina, M.V. Sekretnij mir detej v prostranstve mira vzroslih. – SPb., 2008.
22. Kravcova, E.E. Psikhologicheskie novoobrazovaniya doshkoljnogo vozrasta // Voprosih psikhologii. – 1996. – № 6.
23. Mukhina, V.S. Vozrastnaya psikhologiya: detstvo, otrochestvo, yunostj. – M., 2000.
24. Ehjkonin, D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh. – M.; Voronezh, 1995.
25. Vihotskij, L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M., 2003.
26. Arkin, E.A. Iz istorii igrushki // Doshkolnoe vospitanie. – 1995. – № 3.
27. Abramenkova, V.V. Igrih i igrushki nashih detej: zabava ili paguba? Sovremennij rebenok v «igrovoj civilizacii». – M., 1999.
28. Lidin, K.L. K voprosu o psikhologicheskoy ehkspertize igrushki (na primere kukli Barbii) // Razvitie cheloveka v sovremennom mire: materialih Vserossiyskoj nauchno-praktich. konf. / pod nauch. red. O.A. Belobrihkinoy, O.A. Shamshikovoj. -Novosibirsk, 2006.
29. Belobrihkina, O.A. Igrushka kak uslovie normalizacii psikhologicheskogo zdorovja rebenka // Psikhologicheskoe zdorovje kak uslovie samorealizacii lichnosti / pod red. M.I. Koshenovoj, V.M. Fizikova. – Omsk, 2008.
30. Kon, I.S. Psikhologiya polovihh razlichij // Voprosih psikhologii. – 1981. – № 2.
31. Kagan, V.E. Polovoe vospitanie detej / V.E. Kagan, D.N. Isaev. – M., 1988.
32. Belopoljskaya, N.L. Polovozrastnaya identifikaciya. Metodika issledovaniya detskogo samosoznaniya: rukovodstvo. – M., 2002.
33. Psikhologiya odezhdih [Eh/r]. – R/d: <http://www.plechnoe.ru/psihology.php>
34. Solovjeva, I. Telo glazami dushi // Nasha psikhologiya. – 2010. – 11 (45) [Eh/r]. – R/d: <http://www.psyh.ru>
35. Yarmama [Eh/r]. – R/d: <http://www.yarmama.com>
36. Razvivayuthaya odezhda ot kompanii «EhttiDetti» [Eh/r]. – R/d: <http://www.etti-detti.ru>
37. OOO Avtorskaya odezhda «Khehlen Ma-Va» [Eh/r]. – R/do: <http://vkontakte.ru/helenmava>; <http://vk.com/helenmava>.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 159.923

Kozlova L.I. Chukhrova M.G. PERSONALITY CHARACTERISTICS OF INTERNET USERS WITH RISK OF MASSIVELY MULTIPLAYER ONLINE ROLE-PLAYING GAMES ADDICTION. Comparing of personality characteristics of groups with risk of addiction vs non-addict from massively multiplayer online role-playing games in Russian internet user's adult population.

Key words: internet addiction, massively multiplayer online role-playing games (MMORPG), personality characteristics.

Л.И. Козлова, психиатр, г. Новосибирск, E-mail: alda@ngs.ru;

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск, Email: mba3@sibmail.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ РОЛЕВЫХ ОНЛАЙН ИГР

В статье проведено сравнение личностных характеристик взрослых пользователей российского Интернета, склонных к возникновению зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр и пользователей, не имеющих такой склонности.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, многопользовательские ролевые онлайн игры (MMORPG), личностные характеристики.

Российская часть всемирной сети Интернет существует на протяжении более 20 лет, с каждым годом количество пользователей растет, увеличивается количество используемых и созданных Интернет-ресурсов, в Интернет-деятельность вовлекаются все социальные и возрастные слои населения. Новая информационная среда и специфика взаимодействия в ней воздействует как на личность человека, так и на систему его отношений с внешним миром, вызывая целый ряд психологических новообразований и различных эффектов. Включение компьютеров в повседневную деятельность, наряду с пользой, порождает и ряд проблем. Психологи и психотерапевты всё чаще сталкиваются с негативными побочными эффектами применения информационных технологий, к которым, в частности относятся различные виды Интернет-зависимости.

Впервые, о проблеме чрезмерного использования Интернета за рубежом в конце 80-х гг., а в середине 90-х американским психологом Айвеном Голдбергом было введено понятие «Интернет-зависимость», которое он определил как патологическая, непреодолимая тяга к использованию Интер-

нета, оказывающая негативное влияние на бытовую, рабочую, социальную, семейную и финансовую сферы деятельности. В широком смысле «Интернет-зависимость» можно определить как «навязчивое (компульсивное) желание войти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line» [1]. Частным проявлением Интернет-зависимости является зависимость от MMORPG.

MMORPG (англ. massively multiplayer online role-playing game) – многопользовательские ролевые онлайн игры – жанр онлайн-овых компьютерных ролевых игр, в которых большое количество игроков взаимодействуют друг с другом в виртуальном мире, в основном, в жанре фэнтези. MMORPG являются одной из наиболее частых причин возникновения Интернет-зависимости. На данный момент насчитывается более 500 млн. геймеров по всему миру. На World of Warcraft на сегодняшний день потрачено 5,93 млн лет. И индустрия продолжает развиваться.

Реклама MMORPG с игрового портала, предоставляющего World of Warcraft и LineAge – две наиболее популярные и распространённые по всему миру онлайн игры, может с одной сто-

роны служить ярким примером восприятия со стороны геймеров, а с другой стороны достаточно точно описывает ситуацию. «Игры популярны на всем земном шаре. В них играют миллионы людей, к ним привязаны тысячи игроков... Эти необыкновенно популярные бесплатные онлайн игры заслужили столь большую любовь игроков из-за реальности жизни внутри игры, из-за безграничности миров, лежащих в их основе. Ведь играть в лучшие игры онлайн практически также серьезно, как жить в реальном мире» [2]. Результатом этого являются последствия, характерные для Интернет-зависимости в целом – отрицательное влияние на социальную, профессиональную, психологическую и даже физическую стороны жизни человека. В первую очередь это влияние на социальную жизнь индивида: чем больше человек проводит времени в Интернете, тем меньше он общается с реальными людьми, с семьей и друзьями, игнорирует социальные виды деятельности и интересы [3]. Причем в отличие от других видов проведения времени в Интернете, вызывающих зависимость (Интернет-шопинг, серфинг, общения в социальных сетях), в основе MMORPG лежит максимальное выключение игрока из реальной жизни. Игроки изучают большой объем информации, связанный с игрой, осваивают множество навыков абсолютно не применимых в реальной жизни, проводя за игрой до 18 часов в сутки.

Исследования, проведенные в области онлайн игр, носят фрагментарный, частный характер и выполнены в основном на подростках. Во многом это обусловлено тем, что склонность к зависимости от онлайн игр чаще встречается в подростковом возрасте, с возрастным интерес к онлайн играм часто пропадает [4]. Однако существует значительное количество лиц, у которых зависимость от многопользовательских ролевых онлайн игр развивается во взрослом возрасте.

Задача данного исследования – выявить личностные характеристики пользователей сети, у которых зависимость от MMORPG сохранилась или возникла в более зрелом возрасте.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 210 человек, возраст испытуемых от 18 до 32 лет. Все участники исследования были активными пользователями Интернета более 2х лет, что позволяет исключить период транзитного увлечения Интернетом при первоначальном с ним знакомстве. Путем исключения испытуемых со средними значениями по шкале Интернет-зависимости было сформировано 2 экспериментальные группы по 72 человека. В группу склонных к Интернет-зависимости были включены 36 мужчины и 36 женщин с максимальными показателями зависимости, в группу не склонных к Интернет зависимости 36 мужчин и 36 женщин с минимальными показателями зависимости. В качестве основного занятия в Интернете все участники, вошедшие в группу склонных к Интернет-зависимости, указали многопользовательские ролевые онлайн игры – MMORPG (LineAge). Для выявления Интернет-зависимости был использован тест на Интернет-зависимость К. Янг, адаптированный В.А. Лоскутовой [5]. Данный опросник состоит из 20 пунктов, каждый из которых оценивается по пятибалльной шкале – от одного («никогда или крайне редко») до пяти («всегда»). Набранная испытуемым в ходе заполнения опросника сумма, позволяет отнести его к одной из трех категорий, а именно: «не склонный к Интернет-зависимости» – 20-49 баллов; «склонный к Интернет-зависимости» – 50-79 баллов и «Интернет-зависимый» – 80-100 баллов. Для исследования личности использовался 16 – факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С), 105 вопросов, адаптированный Капустиной А.Н. [6]. Статистический анализ проводили с использованием ANOVA по программе STATISTICA for Windows, Stat. Soft, Inc., 1984-2001.

Результаты и их обсуждение. Были выявлены следующие достоверные различия между группой склонных к Интернет-зависимости и не склонных к Интернет-зависимости пользователей сети:

1) не склонные к Интернет-зависимости пользователи сети имеют достоверно более высокие результаты по факторам: А «способность к установлению межличностных контактов», С «эмоциональная устойчивость», Е «степень доминирования», F «эмоциональная зрелость», Н «активность в социальных контактах», Q3 «самоконтроль»;

2) склонные к Интернет-зависимости имеют более высокие результаты по шкалам: М «воображение», О «тревожность», Q4 «внутреннее напряжение».

Проведена интерпретация факторов с выявленными значимыми различиями относительно группы без склонности к Интернет-зависимости.

Фактор А ориентирован на измерение общительности человека в малых группах и способности к установлению непосредственных, межличностных контактов. Низкие показатели характеризуют скрытность, обособленность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, замкнутость, высокие – общительность, открытость, естественность, непринужденность, готовность к сотрудничеству, приспосабливаемость, внимание к людям.

Фактор С. Психологи пытались описать этот фактор как эго-силу и эго-слабость. В целом фактор имеет генетическое происхождение и направлен на измерение эмоциональной стабильности; он в большой степени соотносится с понятиями слабой и сильной нервной системы. Эмоциональная неустойчивость, импульсивность; человек находится под влиянием чувств, переменчив в настроениях, легко расстраивается, неустойчив в интересах. Низкая толерантность по отношению к фрустрации, раздражительность, утомляемость по И.П. Павлову).

Фактор Е. Личность с низкими оценками по этому фактору отличается безропотностью, услужливостью, почтительностью, застенчивостью, готовность брать вину на себя, скромность, экспрессивность, склонность легко выходить из равновесия. Высокие показатели говорят о независимости, настойчивости, упрямстве, напористости, своенравии.

Фактор F. В целом фактор F ориентирован на измерение эмоциональной окрашенности и динамичности в процессах общения. Люди с высокими показателями по этому фактору жизнерадостные, импульсивные, беспечные, для них характерна эмоциональная значимость социальных контактов, экспрессивность и экспансивность.

Низкие оценки говорят о склонности к озлобленности, беспокойству о будущем, пессимистичность в восприятии действительности, сдержанность в проявлении эмоций. Интересен тот факт, что с годами проявление импульсивности и беспечности постепенно снижается, что можно рассматривать как свидетельство определенной эмоциональной зрелости.

Фактор Н. Четко определенный фактор, который характеризует степень активности в социальных контактах. При этом он имеет генетическое происхождение и отражает активность организма и особенности темперамента. При высоких показателях это в первую очередь тяга к поведению, связанному с риском и поиском ощущений, с тенденцией быстро забывать о неудачах, делать выводы и сохранять опыт последствий такого поведения. При низких – социальная пассивность, повышенная чувствительность к угрозе.

Фактор Q3. Низкие оценки по этому фактору указывают на слабую волю и плохой самоконтроль. Деятельность таких людей неупорядочена и импульсивна. Их характеризует низкая дисциплинированность, потворство своим желаниям, зависимость от настроений, неумение контролировать свои эмоции и поведение. Личность с высокими оценками по этому фактору имеет социально одобряемые характеристики: самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета.

Личности с высокими показателями по факторам А,С, F, Н, Q3 чаще бывают лидерами, занимают руководящие должности.

Фактор М. Высокие результаты по этому фактору обычно означают богатое воображение, поглощенность внутренними иллюзиями («витают в облаках»), умение оперировать абстрактными понятиями, ориентированность на свой внутренний мир, мечтательность.

Фактор О. Личность с высокими оценками по этому фактору чувствует свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, легко теряет присутствие духа, полна сожалений и сострадания, для нее характерна комбинация симптомов ипохондрии и неврастении с преобладанием страхов. Высокие оценки во многом определяют стремление личности к самоактуализации. В то же время эти оценки свойственны невротикам, алкохоликам и людям с некоторыми видами психопатии.

Фактор Q4. Высокая оценка интерпретируется как энергетическая возбужденность, фрустрированность, которая требует определенной разрядки; иногда это состояние может превратиться в психосоматическое нарушение: снижается эмоциональная устойчивость, нарушается равновесие, может проявляться агрессивность. Такие люди редко становятся лидерами.

Таким образом, личностные характеристики, отличающие склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр от пользователей, у которых зависимость не возникает, это: замкнутость, эмоциональная нестабильность, склонность к подчинению, сдержанность, робость, низкий самоконтроль, тревожность, напряженность, мечтательность.

В целом эти черты можно интерпретировать как проявления личностной незрелости, более характерные для подросткового возраста. Полученный портрет совпадает с так называемым

мым «подростковым комплексом», включающим беспокойство, тревогу, меланхолию, склонность подростка к резким колебаниям настроения, импульсивность, негативизм, конфликтность и противоречивость чувств, агрессивность, категоричность высказываний и суждений [7].

Полученные данные частично схожи с имеющимися в литературе данными о личностных характеристиках Интернет-зависимых подростков. В исследовании Малыгина В.Л., Феклисова К.А. были получены 5 личностных факторов – С, D, H, Q3, Q4, выявленных с помощью опросника Р. Кеттелла НСПQ (подростковый вариант), по которым обнаруживаются значимые различия между группами подростков с проблемным Интернет-поведением (склонных к Интернет-зависимости) и условно здоровыми подростками без предрасположенности к образованию зависимых паттернов поведения. Интернет-зависимым подросткам, по данным теста Кеттелла, свойственны следующие характерологические особенности: отсутствие инициативы, астеничность, низкая социальная компетентность и способность произвольной регуляции деятельности [8].

Учитывая биологическую основу факторов С и H, можно также предположить роль резидуально-органического фона в развитии Интернет-зависимости.

К особенностям резидуально-органических состояний у детей и подростков относятся, наряду с легкими психоорганическими и церебрастеническими проявлениями, искажение, замедление или задержка психического развития, которая с возрастом уменьшается и нивелируется, но становится более отчетливой в периоды возрастных кризов. Личностными характеристиками таких подростков являются импульсивность, склонность к реакциям по механизму «короткого замыкания», нарушение критики к своим особенностям. Наиболее часты при этом дефекты в эмоционально-волевой сфере, в сферах темперамента и влечений: нарушения инстинкта самосохранения, аффективная возбудимость с агрессивными вспышками или слабость аффективных побуждений, расторможенность примитивных влечений — сексуальность, прожорливость; внушаемость, подчиняемость, зависимость от взрослых, а также тугоподвижность

психических процессов (инертность), застревание на несущественных рассуждениях, склонность к накоплению аффекта, истощаемость [9].

В целом резидуально-органическая недостаточность не только облегчает возникновение психогений, но и может определять выбор невротического (психореактивного) синдрома и участвовать (наряду с другими факторами) в переходе в психогенное (невротическое) развитие личности. Известна роль резидуально-органического фона, как фактора утяжеляющего течение алкогольной зависимости и токсикоманий.

Сочетание личностных характеристик склонных к Интернет-зависимости пользователей сети достоверно более низкие баллы по шкалам А, С, F, H, Q3 и более высокие по Q4 так же практически исключает проявление им лидерских качеств, занятие руководящих, ответственных, «социально почетных» должностей в реальной жизни. В таких условиях игра в MMORPG может рассматриваться как бегство от реального мира с попыткой компенсации, в мире игры. В литературе это косвенно подтверждается исследованиями, показавшими, что в качестве совладающего поведения, склонные к Интернет-зависимости пользователи, используют копинг-стратегии «бегство-избегание» [10].

Выводы. Склонные к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр пользователи сети имеют достоверно более низкие результаты по факторам: А «способность к установлению межличностных контактов», С «эмоциональная устойчивость», Е «степень доминирования», F «эмоциональная зрелость», H «активность в социальных контактах», Q3 «самоконтроль» и более высокие результаты по шкалам М «воображение», О «тревожность», Q4 «внутреннее напряжение».

Таким образом, склонные к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр пользователи сети отличаются от пользователей, у которых зависимость не возникает, замкнутостью, эмоциональной нестабильностью, склонность к подчинению, сдержанностью, робостью, низким самоконтролем, тревожностью, напряженностью, мечтательностью. Данные свойства личности более характерны для подросткового возраста – «подростковый комплекс», а так же для лиц с подчиненным поведением.

Библиографический список

1. Жичкина, А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Э/п]. – Р/д: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>
2. Лучшие онлайн игры на нашем информационно игровом портале [Э/п]. – Р/д: //URL: <http://best-games.ru>
3. Лоскутова, В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Новосибирск, 2004 [Э/п]. – Р/д: //URL: <http://user.lvs.ru/vita/avtoreferat.htm>
4. Ермолаева, А.В. Интернет-аддикция подростков // Проблемы и перспективы общетеоретической, прикладной и специальной психологии: материалы межвузовской науч. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов. – Новосибирск, 2010.
5. Лоскутова, В.А. Тест на Интернет-зависимость [Э/п]. – Р/д: http://www.psyhelp.ru/texts/iad_test/htm
6. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учеб.-метод. пособие. – СПб., 2004.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность. – М., 2000.
8. Малыгин, В.Л. Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения/ В.Л. Малыгин, К.А. Феклисов, А.Б. Искандирова, А.А. Антоненко // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6 [Э/п]. – Р/д: <http://medpsy.ru>
9. Гурьева, В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков. – М., 1996.
10. Спиркина, Т.С. Особенности эмоционально-личностной сферы пользователей сети Интернет, склонных к Интернет-зависимости // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6 [Э/п]. Р/д: URL: <http://medpsy.ru>

Bibliography

1. Zhichkina, A.E. Socialjno-psihologicheskie aspektih obsheniya v Internete [Eh/r]. – R/d: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>
2. Luchshie onlayn igrh na nashem informacionno igrovom portale [Eh/r]. – R/d: //URL: <http://best-games.ru>
3. Loskutova, V.A. Internet-zavisimostj kak forma nehimicheskikh additivnihkh rasstroystv: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – Novosibirsk, 2004 [Eh/r]. – R/d: //URL: <http://user.lvs.ru/vita/avtoreferat.htm>
4. Ermolaeva, A.V. Internet-addikciya podrostkov // Problemih i perspektivih obhteoreticheskoy, prikladnoj i specialnoj psihologii: materialih mezhvuzovskoj nauch. konf. molodiikh uchenihkh, aspirantov i studentov. – Novosibirsk, 2010.
5. Loskutova, V.A. Test na Internet-zavisimostj [Eh/r]. – R/d: http://www.psyhelp.ru/texts/iad_test/htm
6. Kapustina, A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella: ucheb.-metod. posobie. – SPb., 2004.
7. Mukhina, V.S. Vozrastnaya psihologiya: detstvo, otrochestvo, yunostj. – M., 2000.
8. Malihgin, V.L. Metodologicheskie podkhodih k rannemu vihyavleniyu Internet-zavisimogo povedeniya/ V.L. Malihgin, K.A. Feklisov, A.B. Iskandirova, A.A. Antonenko // Medicinskaya psihologiya v Rossii: ehlektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 6 [Eh/r]. – R/d: <http://medpsy.ru>
9. Gurjeva, V.A. Psikhogennihe rasstroystva u detej i podrostkov. – M., 1996.
10. Spirikina, T.S. Osobennosti ehemocionaljno-lichnostnoj sferih poljzovatelej seti Internet, sklonnihkh k Internet-zavisimosti // Medicinskaya psihologiya v Rossii: ehlektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 6 [Eh/r]. R/d: URL: <http://medpsy.ru>

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 378.316.6

Fedotov B.V. ADDITIONAL EDUCATION YOUTH AND PROBLEMS PATRIOTIC EDUCATION. The paper considers the problem of patriotic education in the context of the further education of young people. To what extent does the notion of "patriotism" has undergone a change and the role of patriotism in the national security of Russia in the past and present? These and other questions are answered from the perspective of a modern teenager, based on case studies conducted in schools and educational establishments of additional education. Considering the experience of teachers and makes recommendations to further improve the system of patriotic education.

Key words: national idea, patriotic consciousness, the formation of a citizen, a program of patriotic education, basic military training, municipal educational institutions of further education.

Б.В. Федотов, канд. ист. наук, доц., Инженерный институт НГАУ, г. Новосибирск,
E-mail: fedotovboris@gmail.com

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ И ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы патриотического воспитания в контексте дополнительного образования молодежи. В какой степени понятие «патриотизм» претерпело изменение и какова роль патриотизма в обеспечении национальной безопасности России в историческом прошлом и настоящем? На эти и другие вопросы дается ответ с точки зрения современного подростка на основе проведенных социологических исследований в школе и образовательных учреждениях дополнительного образования. Учитывается опыт педагогов и даются рекомендации по дальнейшему совершенствованию системы патриотического воспитания.

Ключевые слова: национальная идея, патриотическое сознание, формирование гражданина, программа патриотического воспитания, начальная военная подготовка, муниципальные образовательные учреждения дополнительного образования.

Одной из целей современной социальной и образовательной политики государства является формирование национальной идеи, способной задать систему координат, ориентиры развития и общность культурного пространства России. Идеалы патриотического сознания – служение Родине, верность своему Отечеству и готовность к выполнению гражданского долга – признаны основой консолидации общества и укрепления государства.

Однако, рассмотрение патриотизма как нравственного чувства не отражает его сущности в полном объеме, т.к. нравственные чувства – это переживание человеком своего отношения к окружающей действительности, поступкам и действиям, нормам ответственности. Патриотизм предполагает не только переживание личностью своего отношения к Родине и Отечеству, но и осознание патриотического долга, а также его реализацию.

Слишком узким представляется определение патриотизма как нравственного или политического принципа, т.к. политический принцип, как основополагающее фундаментальное положение, которым личность руководствуется в своей деятельности, предполагает учёт лишь одной из составляющих понятия «патриотизм», а именно, вариативной, отражающей понятие «Отечество». Однако данное понятие выступает в единстве с понятием «Родина», характеризующим естественную привязанность личности к родной земле, природе родного края. Очевидно, что такое одностороннее понимание патриотизма ведёт к излишней политизации данного понятия и к его обеднению [1].

Формирование гражданина, патриота своей Родины начинается в детском возрасте с чувства любви к родным людям, родному краю, природе, традициям. На основе этих общих для всех потребностей формируется и укрепляется любовь к Родине. Развитие у подростков подобных чувств было одним из важных направлений работы школы в деле патриотического воспитания, а формирование чувства привязанности к родным местам – одним из его компонентов.

Изучение общественного мнения в современной школе убедительно подтверждает тот факт, что современная молодежь не столь инфантильна, как долгое время было принято считать. Школьники в подростковом и юношеском возрасте знакомы с понятием патриотизм и, как правило, осознают свое место, роль и гражданскую позицию к происходящим в нашем социуме процессам. Так, в соответствии с проведенным в 2011 г. в ряде школ Дзержинского района г. Новосибирска опросом 66 % школьников старших классов считают себя патриотами своего Отечества. 33 % опрошенных вкладывают в понятие патриотизм любовь к своему народу, а 45 % респондентов на первое место ставят такие основополагающие понятия, как любовь к земле и стране, в которой они родились и в настоящее время живут.

Однако ситуацию не стоит идеализировать. Несмотря на разнообразие форм патриотического воспитания, начиная с семьи и заканчивая старшими классами средней школы, остается значительной доля школьников, для которых данные понятия не стали близкими. Среди опрошенных, например, на вопрос «Считаете ли вы себя патриотом?» 20 % затруднились ответить, а 8 % таковыми себя не считают. При этом 12 % опрошенных даже не смогли объяснить, какой смысл они вкладывают в понятие «патриотизм».

М.В. Ломоносов считал, что «воспитание человека-патриота, человека-гражданина, честного труженика должно стать целью педагогического процесса». Он невольно сблизил понятия «гражданин» и «патриот», дав им одинаковые характеристики:

высокие нравственные качества, любовь к наукам, знания, бескорыстное служение на благо Отечества [2].

Нынешняя система патриотического воспитания находится в стадии становления. Она опирается на прошлый исторический опыт и традиции старших поколений. Школа всегда направляла свои усилия на то, чтобы патриотические чувства подростков находили выражение в полезных делах на благо Родины. С этим была связана и другая задача – воспитание у детей готовности защищать свою страну, проявлять заботу о ее национальной безопасности. Вся работа школы по патриотическому воспитанию подростков проводилась в единстве с интернациональным воспитанием: воспитанием у молодого поколения чувства дружбы народов нашей страны, братской солидарности с народами социалистических стран, трудящимися всего мира, нетерпимости к расовой и национальной неприязни, ненависти к врагам коммунизма, дела мира и свободы народов.

Высокое чувство любви к Родине может сложиться лишь в результате действия системы воспитательных средств, включающей в себя пропаганду, пример, организацию поведения и деятельности учащихся. Огромное значение в воспитании патриотических чувств принадлежит учебному процессу. На уроках учащиеся изучают прошлое и настоящее нашей родины, знакомятся с лучшими представителями науки, культуры, героями борьбы и труда. Знания являются важнейшей предпосылкой для возникновения патриотических чувств. На уроках отечественной истории в советской школе учащиеся получали обширные и достоверные знания о родине и ее прошлом. Эти знания способствовали пробуждению и активной работе исторической памяти молодежи. *На уроках литературы и истории формировалась система исторически, культурно и военно-мотивированных образов, в том числе – образов героического прошлого, соответствующих разным историческим этапам развития нашей страны.*

Известно, что на основе таких знаний формируется и закрепляется чувство любви к Родине, чувство национальной гордости. Сегодня учащиеся средних школ не имеют достаточных представлений о своей стране, понимая порой под словом Родина местность, в которой они живут. Действительно, такие представления являются исходными для формирования других, более глубоких представлений о Родине, о государстве, о народах и народностях нашей страны. Уровень патриотического воспитания во многом зависит и от содержания материалов школьных учебников. Его воздействие на молодых людей усиливалось за счет регулярного просмотра военно-патриотических фильмов, прослушивания высокохудожественных песен разнообразной, в том числе и военно-патриотической тематики. Широко использовалась проза и поэзия военных лет, привлекалась мемуарная литература, использовались диафильмы, картины, музейные экспозиции. Нередкими были посещения мест былых сражений и памятников боевой славы прошлого.

Большое значение в военно-патриотическом воспитании всегда имела и имеет подготовка молодежи к службе в Вооруженных Силах. Основными ее формами в советское время являлись начальная военная подготовка, учеба в школах и клубах Добровольного общества содействия армии, авиации и флоту (ДОСААФ), занятия техническими и военно-прикладными видами спорта. Юноши еще до призыва их в Вооруженные Силы заблаговременно приобретали военные знания и навыки, чтобы быстрее стать умелыми защитниками своей Родины. Это соот-

ветствовало ленинскому указанию о том, что наряду с военным обучением взрослых граждан для повышения обороноспособности социалистической страны необходимо также обучение всех подростков военному делу.

Свою лепту в организацию военно-патриотического воспитания молодежи вносили, например, партийные и комсомольские организации Новосибирской области. Так, накануне Великой отечественной войны одной из основных и самой распространенной формой оборонно-массовой работы являлись кружки военных знаний, создаваемые на предприятиях, учреждениях и в учебных заведениях. На первое января 1940 г. в Новосибирской области действовало 2100 оборонных кружков, в которых занималось 160 000 человек [3]. Работа кружков обеспечивала не только решение идеологической составляющей, но и в значительной степени способствовала росту грамотности среди призывников. Если в 1937 г. в Новосибирской области неграмотные из числа призывников составили 9,2%, то в 1939 г. – 0,4% соответственно.

Повышение уровня образования допризывной молодежи помогло ей в короткие сроки в совершенстве овладеть боевой техникой и оружием, что значительно повышало боевую мощь армии [4].

Начальная военная подготовка проводилась в девятих-десятих классах общеобразовательных школ, в средних специальных учебных заведениях системы профессионально-технического образования. Она имела своей целью помочь юношам получить военные знания и практические навыки в объеме подготовки солдата, матроса, овладеть одной из военно-технических специальностей, изучить основы гражданской обороны. Начальная военная подготовка была неразрывно связана с военно-патриотическим воспитанием молодежи.

Сложившаяся в Советском Союзе система обязательных форм подготовки молодежи к службе в Вооруженных Силах дополнялась мероприятиями оборонно-массовой и спортивной работы. Ее задачей являлась пропаганда военных и военно-технических знаний, вооружение молодых людей знаниями основ военного дела, гражданской обороны. Знания и навыки, полученные в процессе начальной военной подготовки, дополнялись занятиями в университетах военных знаний, на факультетах военных знаний при народных университетах, клубах будущего воина, в живом общении с участниками Великой отечественной войны. Многие юноши, получившие военную, физическую и моральную подготовку в военно-патриотических клубах, поступали в военные училища, становились офицерами Вооруженных Сил. Успешному овладению молодежью военными знаниями способствовало шефство воинских частей, кораблей и военно-учебных заведений над общеобразовательными школами, профессионально-техническими училищами, техникумами, учебными организациями ДОСААФ.

Особая роль в деле военно-патриотического воспитания молодежи принадлежит системе дополнительного образования. Сегодня учреждения молодежной политики призваны не только обеспечить организацию досуга населения, сколько способствовать успешной социализации подрастающего поколения. Правовая грамотность, гражданская позиция и сотрудничество граждан и силовых структур являются необходимыми механизмами адаптации молодежи, которые обеспечивают стабильность общества.

Принципы государственной политики в области образования, как совокупность концептуальных идей и установок, дали впервые за многие годы возможность самим педагогам моделировать и осуществлять воспитательные системы, адекватные природе детства, национальным и региональным культурным традициям.

Хорошим примером работы с молодежью и школьниками является муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей города Новосибирска «Социокультурно-образовательный Центр «Звездный». Центр «Звездный» обосновался в Дзержинском районе, где функционирует уже свыше двадцати лет. Его деятельность носит многоплановый характер, удовлетворяя потребности детей младшего школьного возраста и тех, кто старше, в организации своего досуга в зависимости от интересов. Сюда входит свыше пятнадцати кружков и секций, включая танцы, изобразительное искусство, хоровое пение, бисероплетение, занятия спортом (каратэ, аэробика, шахматы) и многие другие направления. Занятия прово-

дят опытные высококвалифицированные педагоги. Результаты их работы отмечены грамотами и ценными подарками, так как ученики неоднократно и на самом высоком уровне завоевывали призовые места как на региональных, так и общероссийских соревнованиях и выставках прикладного творчества.

Отрадно отметить, что в Центре «Звездный» не обошли вниманием и вопросы военно-патриотического воспитания. Здесь с сентября 2000 г. функционирует «Подростково-правовой военно-патриотический клуб «Сила» (ПППК «Сила»). За прошедший период в клубе прошли подготовку сотни воспитанников, получив хорошие знания и навыки по основам военного дела и физической подготовке. Те из них, кого призвали в ряды Вооруженных Сил, продемонстрировали свою готовность с честью выполнить воинский долг. Сегодня многие из вчерашних воспитанников клуба, прошедших воинскую службу, не забывают о том, что они когда-то были воспитанниками клуба. Они уже обзавелись семьями. У них есть дети, которых родители приводят в клуб, доверяя их начальную подготовку и воспитание своим учителям.

Клуб «Сила» с самого начала возглавила Л.Н. Муханова. Решать весьма непростые воспитательные задачи ей помогает прежний опыт. Ведь на протяжении многих лет Людмила Николаевна была сотрудником милиции, занимаясь в основном делами несовершеннолетних. Человек принципиальный, но справедливый, отзывчивый к чужим бедам, Муханова Л.Н. быстро завоевала авторитет среди столь непростого контингента. Совершенно не случайно первыми воспитанниками клуба зачастую становились дети из неблагополучных семей, в которых родители порой преступали закон и оказывались в конечном счете в местах не столь отдаленных. Но Муханова никогда не делила детей на плохих и хороших. У нее всегда и со всеми были равные отношения. И это отражалось на результатах воспитательной работы с молодежью. Порой то, что не могли сделать родители с успехом выполняла Л.Н. Муханова.

Нельзя не сказать и о том, что сформированные группы воспитанников представляют собой интернациональное явление. В их состав входят представители многих народов России, выходцы с Северного Кавказа, Закавказья, Средней Азии, в прошлом бывшие в составе союзных республик. Их родители порой прошли суровые испытания 80-х и 90-х годов. Но они не отчаялись. Они верили, что наступят лучшие времена. Педагоги «Звездного» и ПППК «Сила» встречаются с родителями подростков, объясняют им цели и задачи клуба и, как правило, находят отклик в их сердцах и душах. Родители приходят к пониманию того, что они передали своих детей в надежные руки.

Педагогический состав клуба и те, кто с ним сегодня активно сотрудничает, представлен не просто опытными специалистами, а прежде всего подлинными патриотами и своей страны и своей профессии. Есть среди них и прошедшие дорогами войны, побывавшие в «горячих точках». Они оказывают действенную помощь и в проведении самых различных мероприятий патриотической направленности и в разработке программ военно-патриотического воспитания.

Героическое прошлое русского воинства, патриотическое сознание и патриотическое воспитание военнослужащих, их роль в процессе формирования и совершенствования личности воина-профессионала в настоящее время приобретают особое значение, поскольку они непосредственно связаны с формированием нового облика Вооруженных Сил.

Программа клуба включает пять разделов: психологическую, военную подготовку, основы юридических знаний, историю патриотизма, боевые искусства. Проводится комплекс мероприятий по пропаганде здорового образа жизни среди подростков и молодежи, осуществляется профориентационная работа, направленная на подготовку к военной службе в Вооруженных Силах, службе в органах МВД, юстиции и иных силовых ведомствах.

Обобщая различные точки зрения на проблему патриотизма, можем заметить, что это понятие не обязательно связано с совершением подвига и вызвано извне. Патриотизм – это устойчивое внутреннее состояние, желание и реализуемое стремление быть гражданином своего Отечества там и тогда, где он находится. Работа подобных объединений в системе дополнительного образования молодежи как раз и призвана решать столь важные для государства задачи. Разумеется, в пределах возрастных и статусных возможностей.

Библиографический список

1. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание молодежи. – М., 2009.
2. Ковалева, Г.А. Воспитывая гражданина. ? М., 2009.
3. Государственный архив Новосибирской области. Ф.П-4.- Оп.4.-Д.545,- Л.32.
4. Государственный архив Новосибирской области. Ф.П-4. – Оп.3.-Д 404.-Л. 69.

Bibliography

1. Aleshina, N.V. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi. – М., 2009.
2. Kovaleva, G.A. Vospitihvaya grazhdanina. ? М., 2009.
3. Gosudarstvenniy arkhiv Novosibiskoyj oblasti. F.P-4.- Op.4.-D.545,- L.32.
4. Gosudarstvenniy arkhiv Novosibiskoyj oblasti. F.P-4. – Op.Z.-D 404.-L. 69.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 316.62

Snigireva E.M. FEATURES OF DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHER IN SYSTEM OF ADDITIONAL TRADE EDUCATION. In the article essential characteristics of individual style of pedagogical activity of a teacher are determined; conditions for its development and self-development are substantiated. Possibilities of system of additional vocational education for development of individual style of pedagogical activity of a teacher are revealed.

Key words: a teacher, pedagogical activity, individual style, development, a self-reflection, self-control, self-development, additional vocational education.

*E.M. Snigireva, ст. преп. каф. педагогики и психологии ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск,
E-mail: snigireva72@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определены сущностные характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности учителя, обоснованы условия его развития и саморазвития. Раскрыты возможности системы дополнительного профессионального образования для развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.

Ключевые слова: учитель, педагогическая деятельность, индивидуальный стиль, развитие, саморефлексия, саморегуляция, саморазвитие, дополнительное профессиональное образование.

В ключевых направлениях национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в качестве основного фактора обновления российской системы образования выступает личность учителя, постоянно совершенствующего свое мастерство, мобильно реагирующего на изменения, происходящие в образовательном пространстве, способного творчески мыслить и находить нестандартные решения, готового обучаться в течение жизни.

Осознанная на государственном уровне потребность общества в новом типе учителя определила необходимость изучения особенностей развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя, от которого зависит развитие обучающегося как субъекта и качество школьного образования в целом. Описывая принципы модернизации педагогического образования, А.Я. Данилюк отмечает, что социально значимые качества личности невозможно передать как информацию, они «возвращаются в человеке другой личностью, обладающей такими качествами» [1, с. 40].

Профессиональная деятельность человека в значительной мере зависит от его индивидуальных особенностей. Индивидуализация, которую можно рассматривать как специфическую форму развития, является также способом приспособления человека к объективно заданным условиям трудовой деятельности. Процесс индивидуализации в труде педагога может иметь разные выражения: индивидуальные различия и индивидуальный стиль деятельности.

Индивидуальные различия в педагогическом труде представляют собой отдельные эпизодические проявления особенностей выполнения учителем профессиональной деятельности, которые могут проявляться практически во всех сторонах педагогической деятельности: в выборе профессии, специализации заданий и ситуации внутри профессии, в отношении к профессии и профессиональной мотивации, в выборе способов работы и т.д. Становление индивидуальных различий происходит в ходе включения, интеграции человека в систему общественных отношений, сравнения себя с другими людьми. Приобретая в результате процесса профессионализации устойчи-

вый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению индивидуального стиля деятельности.

В разное время в отечественной науке рассматривались различные аспекты проблемы индивидуального стиля педагогической деятельности: содержательные характеристики стиля педагога; методологические и теоретические основы формирования стиля; возможность диагностики стиля на практике; условия развития индивидуального стиля педагога. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли Н.А. Аминов, К.М. Гуревич, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, С.Г. Измайлов, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Л.Н. Макарова, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.И. Петрова, Е.С. Рапацевич, В.А. Сластенин, А.В. Торхова и др.

Традиционно в отечественной и зарубежной психологии ученые в своих исследованиях опираются на концепции В.С. Мерлина, согласно которому индивидуальный стиль рассматривается как проявление вариативности способов деятельности [2], и Е.А. Климова, который под индивидуальным стилем понимает совокупность общих и особенных способов работы, позволяющих максимально использовать ценные качества человека и компенсировать его недостатки [3].

Анализ психолого-педагогической литературы по изучению индивидуального стиля педагогической деятельности позволил нам выделить два подхода к объяснению сущности индивидуального стиля педагогической деятельности.

Первый подход отражает детерминанты, служащие объектом изучения и характеризующие структуру индивидуального стиля: свойства личности (Г.А. Берулава, Ю.А. Горькова, Ю.Н. Калюткин, Л.М. Митина, В.Д. Сластенин, А.В. Торхова, О.Н. Чепкова), особенности деятельности (А.А. Деркач, В.И. Загвязинский, С.Г. Измайлов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, О.Л. Маркова, И.П. Подласый и Л.И. Евланова), особенности общения (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик).

В соответствии со вторым подходом основанием классификации является изменяемость уровня индивидуального стиля педагогической деятельности. Одни авторы определяют индивидуальный стиль как устойчивую систему способов деятель-

ности, свойств личности, позволяющей учителю приспособиться к условиям окружающей действительности (Ю.А. Горькова, А.К. Маркова, О.Л. Маркова, А.Я. Никонова, Е.С. Рапацевич, О.Н. Чепкова), другие – как динамическую систему внешней и внутренней деятельности педагога (Н.А. Аминов, Г.А. Берулава, Л.И. Евланова, И.А. Зимняя, С.Г. Измайлов, Е.П. Ильин, Л.Н. Макарова, А.В. Торхова).

Таким образом, индивидуальный стиль педагогической деятельности является не только устойчивой характеристикой индивидуальности, которая детерминируется свойствами личности или условиями окружающей действительности, но и изменяющейся характеристикой, которая определяет образ педагогической деятельности в результате отражения специфики ее содержания.

Ориентируясь на вышеизложенные подходы, индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя определяется двумя группами характеристик.

Первую группу образуют относительно устойчивые компоненты, к которым относят индивидуально-психологические особенности учителя: индивидуально-типологические (темперамент, черты характера, особенности нервной системы) и личностные (целенаправленность, гибкость мышления, саморефлексия, ответственность и др.). Данная группа характеристик в основном обусловлена природными свойствами человека.

Во вторую группу характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности учителя входят динамические компоненты: субъектно-деятельностные особенности, способности учителя, цели, задачи, условия, функции и требования деятельности. Субъектно-деятельностные особенности учителя включают: характер взаимодействия педагога и обучающихся, мотивационную готовность учителя к самоизменению, выбор форм, способов и приемов выполнения деятельности и др. Очевидно, что данные особенности формируются и преобразуются в течение всей жизни.

Обе группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы. Индивидуально-психологические и личностные особенности являются базовой основой для развития динамических компонентов индивидуального стиля деятельности педагога. В свою очередь субъектно-деятельностные особенности и особенности педагогической деятельности влияют на личностные качества учителя, переводя их на более высокий качественный уровень. В совокупности обе группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности обеспечивают приспособленность учителя к меняющимся условиям окружающей действительности.

Поскольку личностные качества педагога, а также условия деятельности в течение времени могут изменяться, соответственно индивидуальный стиль деятельности педагога может приобретать новый качественный уровень (видоизменяться). Иными словами, индивидуальный стиль педагогической деятельности можно развивать.

Под развитием индивидуального стиля педагогической деятельности мы понимаем процесс качественного преобразования профессионально значимых качеств личности (относительно устойчивых и динамических), способностей, возможностей учителя и способов деятельности, позволяющих осуществлять новые функции в профессиональной и общественной деятельности. В соответствии с этим в основе развития индивидуального стиля педагогической деятельности находится направленность на совершенствование тех его составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям.

Следует отметить, что педагогу, как сложноорганизованной, саморегулирующей и саморазвивающейся системе нельзя навязывать пути развития индивидуального стиля педагогической деятельности, так как он, ориентируясь на свои ценностные предпочтения, выбирает наиболее благоприятный. Выход очевиден – через интегрированный комплекс внешнего воздействия на учителя и саморазвития педагога.

Под саморазвитием мы понимаем осознанную деятельность учителя, направленную на реализацию себя как личности, используя свои индивидуально-своеобразные особенности и возможности с учетом требований педагогической деятельности. Проблемой изучения процесса саморазвития личности, его механизмов, психолого-педагогических условий занимались такие выдающиеся ученые как: А.Г. Асмолов, В.В. Загвязинский, В.А. Караковский, В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина и др. По их мнению, основанием для планирования деятельности, определения способов, средств и форм для достижения целей, оцени-

вания результатов и регулирования процесса саморазвития деятельности является мотивационная готовность учителя.

Чтобы принять индивидуальность ребенка, учитель должен научиться ценить свою индивидуальность, стремиться к самореализации и саморазвитию. Педагог может развивать свой стиль деятельности самостоятельно или в рамках дополнительного профессионального образования. Как показал анализ педагогической литературы, большими возможностями для развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя располагает система дополнительного профессионального образования (через систему повышения квалификации и профессиональную переподготовку педагогов).

На наш взгляд, внимание следует привлечь к двум основным функциям системы дополнительного профессионального образования: развивающей и адаптирующей. В условиях непрерывного профессионального образования учитель интегрирует учебную, трудовую (практическую) и общественную деятельности. В результате данной интеграции учитель развивается как личность, обеспечивая «приращение» новых мотивационно-смысловых ориентаций, новых способов деятельности, качественно нового профессионального опыта.

Кроме того, система дополнительного профессионального образования призвана адаптировать субъекта педагогической деятельности к постоянно изменяющимся условиям действительности за счет совершенствования уже приобретенных знаний, умений и навыков и получения новых.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование, понимаемое как образование адаптивное и развивающее, способно активно и компетентно осуществлять развитие профессионально значимых качеств личности, творческий потенциал педагога, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Процесс развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя в системе дополнительного профессионального образования возможен при наличии следующих условий.

Во-первых, должна быть создана адаптивная информационно-образовательная среда, под которой мы понимаем совокупность свойств и параметров образовательного процесса (отношения, ценности, символы, вещи, предметы и др.), усиливающих внутреннюю активность учителей и обеспечивающих актуализацию их внутреннего мира, личностного роста и самореализацию. Подчеркнем, что интенсивное развитие индивидуального стиля педагогической деятельности учителя, характеризующееся его ориентацией на максимально целесообразное использование собственных внутренних ресурсов и возможностей образовательной среды, зависит от субъектного развития учителя в процессе творческой самореализации индивидуальных особенностей педагогической деятельности. Таким образом, при организации образовательного процесса необходимо использовать личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы.

Личностно-ориентированный подход в системе дополнительного профессионального образования призван развить у педагогов механизмы адаптации, самореализации, саморазвития, саморегуляции, являющиеся базовыми при развитии индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. В свою очередь системно-деятельностный подход можно трактовать как «систему деятельности», главной целью которой является формирование способности к активной деятельности во всех ее формах.

Во-вторых, должна быть организована совместная деятельность преподавателя системы дополнительного образования и учителя школы по проектированию процесса развития индивидуального стиля, индивидуальных траекторий развития на основе самоанализа и саморефлексии.

Саморефлексия сопровождает процесс самоанализа и саморегуляции учителя, который осмысливает свой профессиональный опыт, создавая тем самым новые возможности для развития индивидуального стиля педагогической деятельности. По мнению К.В. Вербовой, Т.П. Воробьевой, С.Г. Измайлова, О.А. Конопкиной, Б.Ф. Ломова, В.И. Моросановой, Л.М. Перминовой, Г.С. Прыгина, Л.И. Рувинского, саморегуляция является условием совершенствования деятельности и развития активности личности. Так, С.Г. Измайлов считает, что развитие стиля деятельности в процессе повышения квалификации педагогов осуществляется как рефлексивный диалог учителя и преподавателя, являющийся условием актуализации и активизации процесса саморегуляции [4].

В-третьих, должно осуществляться научно-методическое сопровождение, обусловленное принципом субъект-субъектно-

го взаимодействия, которое включает использование различных форм (индивидуальных, групповых, коллективных, дистанционных), средств (информационно-коммуникационных) и методов организации учебного процесса (проблематизации, диалогизации, гармонизации личности, социально-ролевой идентификации, проблемно-поисковых, исследовательских, проектных), способствующих активизации процессов саморефлексии, самоактуализации, саморегулирования, самореализации личности и направленных на максимальную индивидуализацию траектории развития педагога.

Необходимо подчеркнуть, что коллективные формы организации деятельности предполагают решение проблемно-жизненных ситуаций, в результате которых происходит объединение своего опыта с чужим, сопоставление результата деятельности, анализ причин, что способствует самоактуализации, самореализации и саморазвитию педагога.

В-четвертых, в образовательном процессе должны использоваться приемы преодоления психологического барьера у педагога (тренинги, свободное самовыражение, проявление творческих способностей, свободный выбор способов решения задач, форм, направлений и видов деятельности и т.д.).

И, наконец, должна быть создана зона неопределенности деятельности, «возникающая в результате того, что одна и та же конечная цель может быть осуществлена при помощи различных движений, операций и промежуточных целей» [2, с. 184].

В условиях вариативности перед учителем встает проблема выбора наиболее оптимальных и эффективных способов и приемов осуществления педагогической деятельности. В современной системе образования выбор или разработка собственных технологий обучения и воспитания, осуществляющиеся на основе личных убеждений учителя, и составляет по существу его индивидуальный стиль педагогической деятельности. Учителю необходимо выработать не просто индивидуальный, а индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности, отвечающий его индивидуальным особенностям и позволяющий реализовывать педагогические задачи в постоянно изменяющихся условиях окружающей действительности.

Библиографический список

1. Данилюк, А.Я., Принципы модернизации педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5.
2. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова – М.; Воронеж, 1996.
3. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.
4. Измайлов, С.Г. Теоретико-методологические подходы к исследованию индивидуального стиля деятельности преподавателя системы непрерывного образования. – М., 2001.
5. Данильченко, В.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования [Э/р]. – Р/д: / <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/15/dan>

Bibliography

1. Danilyuk, A.Ya., Principih modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. – 2010. – № 5.
2. Merlin, V.S. Psikhologiya individualnosti / pod red. E.A. Klimova – M.; Voronezh, 1996.
3. Klimov, E.A. Individualniy stilj deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoj sistemih. – Kazanj, 1969.
4. Izmayjlov, S.G. Teoretiko-metodologicheskie podkhodih k issledovaniyu individual'nogo stilya deyatel'nosti prepo-davatelya sistemih neprerivnogo obrazovaniya. – M., 2001.
5. Daniljchenko, V.M. Razvitie individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti v kontekste global'nogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: // <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/15/dan>

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 377.5

Sokolova M.G. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF FORESTRY IN SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION. The article reveals methodological approaches to the process of formation the professional competence of future specialists of forestry in secondary special educational institution – activity, competent, integrative; gives foundations for using of these approaches purposely to form professional competences of future specialists in the process of learning at Chebarkul Agroforestry College.

Key words: approach, professional competence, activity, competent, integrative approaches.

М.Г. Соколова, зам. директора Чебаркульского агролесохозяйственного колледжа (ЧАЛК), г. Чебаркуль, E-mail: Sokolovamargen1@rambler.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА В ССУЗЕ

В статье раскрываются методологические подходы к процессу формирования профессиональной компетентности будущих специалистов лесного хозяйства в ссузе – деятельностный, компетентностный, интегративный,

даются обоснования использования этих подходов с целью формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в процессе обучения в Чебаркульском агролесохозяйственном колледже.

Ключевые слова: подход, профессиональная компетентность, деятельностный, компетентностный, интегративный подходы.

Профессиональная компетентность специалиста со средним профессиональным образованием – важное условие его эффективной деятельности в условиях инновационного производства. Поэтому для учреждений среднего профессионального образования формирование профессиональной компетентности будущих специалистов является одной из первоочередных задач, так как только такой работник может быть конкурентоспособным на рынке труда, способен к освоению новых технологий, профессионален в своей деятельности.

В своем исследовании под профессиональной компетентностью будущего специалиста мы понимаем сущностную характеристику профессионализма, представляющую собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных специальных научных знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности студента успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Разработка проблемы формирования профессиональной компетентности в целом и формирования профессиональной компетентности будущего специалиста лесного хозяйства в ссузе в частности, требует научно-методологического осмысления, которое нужно начать с выявления подходов к предмету исследования.

Понятие «подход» включает в себя содержание, методы, организационные формы и отражает некий порядок действий, т.е. выполняет функцию принципа [1]. Педагогическое явление в силу своей сложности и многоаспектности не должно и не может изучаться с позиции одного подхода. При изучении поставленной нами проблемы выделяем те подходы, которые, как мы считаем, играют ведущую роль в нашем исследовании: деятельностный, компетентностный, интегративный. При этом деятельностный подход предполагает практико-ориентированную тактику, компетентностный подход – профильно-ориентированную направленность исследования, интегративный подход предполагает теоретико-методологическую стратегию и предстает как общенаучная основа исследования.

Целесообразность применения в нашем исследовании в качестве методологии деятельностного подхода обусловлена тем, что формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в ссузе предполагает направленность всех педагогических мер на организацию активной, усложняющейся деятельности обучающихся. В отечественной науке деятельностный подход традиционно трактуется как «описание, объяснение и проектирование различных предметов с позиции категории деятельности» [2, с. 70]. Современные исследования данного подхода представлены в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.Я. Зимней, А.Н. Леонтьева, П.Г. Щедрицкого и др.

Деятельностный подход имеет определенную специфику, позволяющую использовать его в данном исследовании, т.к. он дает возможность:

1) рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций:

– формирование профессиональной компетентности будущего специалиста выступает как система взаимодействия участников образовательного процесса, в котором системообразующим элементом являются различные виды деятельности, при этом субъект обучения, т.е. студент, занимает активную позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития личности, формирования профессиональной компетентности будущего специалиста;

– процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов рассматривается в соответствии со структурой учебной деятельности субъекта и этапами процесса усвоения, основанном на деятельности;

– процесс взаимодействия преподавателя и будущих специалистов лесного и лесопаркового хозяйства рассматривается внутри единой системы;

2) позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область. Так, например, процесс образования определяет особенности учебной деятельности студентов при теоретическом и практико-ориентированном изучении дисциплин и педагогической, научно-методической, научно-исследовательской деятельности педагогов:

– согласно ФГОсам СПО III поколения, специалист лесного и лесопаркового хозяйства базовой подготовки должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности, включающими организационные умения, умения планировать, проектировать, осуществлять контроль и самоконтроль. Эти компетенции могут быть сформированы в процессе обучения при условии включения студентов в соответствующий вид деятельности;

– учитывая объекты профессиональной деятельности выпускников специальности «Лесное и лесопарковое хозяйство» (лес, как экологическая система и природный ресурс, трудовые отношения и технологические процессы в области использования, охраны, защиты, воспроизводства лесов и т.д.), согласно ФГОсам СПО III поколения, а также то, что деятельность человека – это форма отношения его к окружающему миру, есть необходимость при исследовании процесса формирования и уровня сформированности у обучаемых ряда профессиональных компетенций, определенных госстандартами, использовать деятельностный подход;

3) определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности, дает возможность исследовать уровни сформированности компетенций на основе идей уровневого подхода к развитию деятельности. Например, а) выполнение студентами заданий репродуктивного характера по конкретной дисциплине способствует только усвоению знаний; б) выполнение заданий по самостоятельному нахождению способов решения задач (заданий), развивает умения самостоятельно находить методы, средства, получать результат и анализировать его, т.е. осуществлять продуктивную деятельность. Продукт – способ решения (развитие способностей как качества личности); в) выполнение заданий более высокого уровня познавательной деятельности формирует у студента умения самостоятельно ставить цель, выбирать предмет деятельности, методы, средства, получать результат, т.е. у студента формируются умения моделировать, конструировать, изобретать (творчество – высшая фаза продуктивной деятельности) [3];

4) атрибуты (компоненты) деятельности педагога и студента: потребность, мотив, цель, предмет, метод, средства, процесс, результат [4] – могут лечь в основу классификации компонентов профессиональной компетентности;

5) компетентность есть основа деятельности специалиста, поэтому логично рассматривать элементы компетентности как базу определенных элементов деятельности. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл: он превращается в процесс учения/научения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

Все перечисленные основания свидетельствуют о целесообразности применения деятельностного подхода в качестве методологии исследования формирования профессиональной компетентности будущих специалистов лесного хозяйства в ссузе.

Как было сказано выше, деятельностный подход непосредственно связан с компетентностным подходом, т.к. компетентность есть основа деятельности специалиста.

Под компетентностным подходом к профессиональному образованию следует понимать единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки специалиста на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессиональной деятельности [5]. В нашем понимании компетентностный подход – это подход акцентирующий внимание на результате образования, который выражается в способности человека действовать в различных проблемных ситуациях, т.е. в качестве цели при реализации данного подхода выступает формирование профессиональной компетентности специалиста. Исследователи: В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.И. Сериков, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторский и др. – признают данный подход основным в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов.

Возможность применения компетентностного подхода в качестве методологии исследования обусловлена следующим:

1) компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкции: компетентности, компетенции;

2) компетентностный подход позволяет решать проблемы целеполагания, мотивации, перехода от адаптационного способа жизни к способу профессионального развития и формирования собственных профессионально значимых качеств;

3) компетентностный подход позволяет оценить ориентированность содержания образования и технологий обучения на формирование закладываемых стандартом компетенций будущих специалистов, в том числе и специалистов лесного и лесопаркового хозяйства;

4) компетентностный подход может стать эффективной методологией построения практико-ориентированного профессионального образования, т.к., кроме усвоения знаний, он направлен на формирование умений практической деятельности и развитие опыта будущих специалистов различных профессий, в том числе и специалистов лесного и лесопаркового хозяйства;

5) учитывая, что понятие «компетентностный подход» относится к формированию профессиональной компетентности обучающихся, возникает необходимость разработки аппарата для диагностики уровня развития (сформированности) каждой компетенции, что предполагает наличие методов, средств, процессуальных характеристик, ориентированных на каждый вид компетенции, которыми должны владеть обучаемые. Следовательно, сама методика исследования результатов профессионального образования, выражаемых профессиональной компетентностью, носит компетентностный характер.

Естественно, реализация компетентностного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих специалистов в ссузе осуществляется в процессе обучения, как общеобразовательным дисциплинам, так и спецдисциплинам, т.е. имеет профильно-ориентированную (предметную) направленность. Вот почему, с нашей точки зрения, одним из методологических подходов к формированию профессиональной компетентности обучающихся может являться интегративный подход. Данный подход выступает как включающая процессы обучения, воспитания, развития личности обучаемых и обучающихся система взаимодействия участников образовательного процесса, он определяет теоретико-методологическую стратегию развития деятельности обучающихся и может быть применен в исследовании в качестве методологического подхода к формированию профессиональной компетентности студентов.

Под интегративным подходом И.А. Зимняя, Е.В. Земцова понимают целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество [6].

Весомый вклад в теорию интегративного подхода внесли Л.А. Артемьева, М.Н. Берулава, И.Г. Еременко, М.И. Махмутов и др. Идеи указанных исследователей позволяют предложить авторское рассмотрение интегративного подхода. По нашему мнению, это понятие включает совокупность приемов, характеризующих процесс и результат взаимодействий его структурных элементов, сопровождающихся формированием общих и профессиональных компетенций будущих специалистов, обучающихся в ссузе.

Интегративный подход рассматривается нами как взаимодействие в образовательном процессе четырех направлений интеграции: межпредметной, внутрипредметной, межличностной и внутриличностной, обеспечивающих интегративное единство профессионального и личностного становления будущего специалиста лесного и лесопаркового хозяйства.

Отметим, что межпредметная интеграция общеобразовательных и специальных дисциплин в ссузе, согласно исследованию формирования профессиональной компетентности будущих специалистов лесного хозяйства в ссузе, осуществляется на основании ведущей идеи интеграции и системообразующих понятий: образование, цели, качество образования, содержание образования, методы познания, современные образовательные технологии, развитие познавательной деятельности. Межпредметная интеграция реализуется посредством реализации системы знаний и представлений студентов о будущей профессиональной деятельности – это профессионально ориентированные задания и задачи; организационные формы обучения, использующие интеграцию: практические и лабораторные занятия, интегрированные уроки, конкурсы, олимпиады и т.д.

Внутрипредметная интеграция основывается на понимании учебного предмета как дифференцированной и интегрированной системы. Внутрипредметная интеграция осуществляется через проектирование смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами и темами учебного предмета. Она позволяет сформулировать системообразующие связи и добиться интеграции содержания общеобразовательных и специальных дисциплин в ссузе. Результат внутрипредметной интеграции выражается в теоретико-методологической готовности специалиста к успешной профессиональной деятельности и обеспечивается целостностью образовательного процесса. Данную интеграцию в образовательном процессе можно осуществить через согласование деятельности его участников, основанную на сотрудничестве, диалоговой позиции.

Межличностная интеграция в процессе профессионального образования рассматривается как сотрудничество студентов и преподавателей, принимающих диалоговую позицию при решении комплексных профессиональных задач обучения, развития, воспитания. Конкретные педагогические средства этого направления: управляемое самообучение, групповая исследовательская деятельность, научное творчество, перекрестные дискуссии, современные образовательные технологии. Результат подобной интеграции проявляется в организационно-коммуникативной готовности к будущей профессиональной деятельности.

Внутриличностная интеграция создает условия для формирования рефлексивной готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, открывает перед ними возможности самооценки, самопознания, самосовершенствования и самокоррекции. Концептуальное осмысление техник лесного хозяйства своей профессиональной деятельности дает ему возможность видеть взаимосвязи всех сфер профессиональной деятельности, понимать их смысл, цели, ценности, открывать перспективы своего профессионально-личностного становления.

Чтобы обеспечить интеграцию дисциплин в подготовке будущего специалиста лесного хозяйства, адекватную современным требованиям образовательных учреждений, все направления интегративного подхода должны быть связаны.

Механизмы осуществления интегративного подхода: выявление общего в различном, определение основания интеграции, определение интегратора, акцентуация общего, генерация интегративного качества [7]. Знание и владение этими механизмами может позволить верно описать процесс формирования профессиональной компетентности на основе интегративного подхода, т.е. разработать модель формирования профессиональной компетентности специалиста лесного хозяйства в ссузе.

Учитывая то, что интегративный подход к образовательному процессу в ссузе выполняет ряд функций: формирующую (образовательную, воспитательную, развивающую) и конструктивную [8], можно предположить, что в контексте нашего исследования образовательная функция интегративного подхода проявляется в формировании у будущих специалистов лесного хозяйства профессиональной компетентности на основе интеграции знаний, умений, владения практическим опытом. Вместе с тем можно утверждать, что формирование системы интегративных знаний и умений происходит в результате взаимосвязи и взаимодействия структурных компонентов содержания учебных дисциплин. В результате реализации интегративного подхода происходит формирование научного мировоззрения и развитие личности обучаемого. Реализация интегративного подхода предполагает конструирование и обновление содержания образования, выбор новых методов и форм организации учебно-воспитательного процесса в ссузе.

Необходимость использования в данном исследовании интегративного подхода обусловлена следующим:

1) данный подход, с одной стороны, предполагает создание у студентов целостного представления об окружающем мире, а с другой – ведет к количественным и качественным изменениям, следовательно, обладает развивающим эффектом в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов лесного хозяйства;

2) в качестве интегрируемых элементов (объектов интеграции) в исследовании выступают предметно-центрированное содержание дисциплин (в частности, интеграция содержания учебного материала химии и спецдисциплин в целях формирования готовности осуществлять профессиональную деятельность, реализуя в ней приобретенные знания и умения по интегрируемым дисциплинам), профессионально значимые качества личности будущего специалиста, необходимые для формирования его профессиональной компетентности. Вот почему требуется глубокий анализ данного подхода, т.к. в интеграционные процессы вовлекаются объекты, которые, на первый взгляд, кардинально отличаются по своему содержанию;

3) интеграция, как феномен, содержание которого раскрывается через понятия «связь», «система», является не простым объединением частей в целое, а системой, которая порождает не только количественные, но и качественные изменения, следовательно, она обладает развивающим эффектом, т.е. создает условия для формирования (развития) профессиональной компетентности;

4) как показывает анализ научных источников, интегративный подход представляет собой исследовательское средство, требующее целостного рассмотрения фактов, при котором отдельные совокупности рассматриваются не в дисперсном состоянии, а как сложное единство частей, и позволяет системно подойти к выбору объектов интеграции, рассматривая модель образования, реализуемого образовательным учреждением, как совокупность объективных и субъективных факторов (объективные факторы – цели и условия, особенности содержания, особенности деятельности педагогов, особенности деятельности студентов; субъективные факторы – формы, методы, средства, процесс) [9];

5) интегративный подход позволяет отслеживать сформированность у студентов конкретных профессиональных компетенций, выражаемых в умениях использовать содержание предмета деятельности, технологий усвоения, решать внутридисциплинарные и междисциплинарные профессиональные задачи.

Таким образом, интегративный подход определяет теоретико-методологическую стратегию развития деятельности обучающихся и может быть применен в исследовании в качестве методологического подхода к формированию профессиональной компетентности обучаемых.

Итак, представленные в исследовании теоретико-методологические подходы (деятельностный, компетентностный, интегративный), могут являться ведущими методологическими основаниями в нашем исследовании, т.к. позволяют решать задачи теоретико-методологического, профильно-ориентированного, практико-ориентированного направления и, образуя в совокупности единый методологический комплекс, позволяют разработать технологию формирования профессиональной компетентности специалистов лесного хозяйства в ссузе.

Библиографический список

1. Дуранов, М.Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация. – М., 2009.
2. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М., 1990.
3. Серкова, Г.Г. Самостоятельная работа учащихся образовательных учреждений: оптимизационный подход к развитию самостоятельной деятельности: практикоориентированная моногр. и метод. пособие. – Челябинск, 2003.
4. Белич, В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности. – Челябинск, 1991.
5. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
6. Зимняя, И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5.
7. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / сост. Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2008.
8. Молчанов, В.А. Интеграция процессов управления наукой с производством: дис. ... канд. эконом. наук. – М., 1986.
9. Бабанский, Ю.К. Избр. пед. труды. – М., 1989.

Bibliography

1. Duranov, M.E. Pedagogicheskiy process i pedagogicheskaya deyatel'nostj: problemih, issledovanie i organizaciya. – M., 2009.
2. Sagatovskiy, V.N. Kategorial'nyj kontekst deyatel'nostnogo podkhoda // Deyatel'nostj: teorii, metodologiya, problemih. – M., 1990.
3. Serkova, G.G. Samostoyatel'naya rabota uchashchysya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy: optimizatsionnyj podkhod k razvitiyu samostoyatel'noj deyatel'nosti: praktikoorientirovannaya monogr. i metod. posobie. – Chelyabinsk, 2003.
4. Belich, V.V. Atributivnyj analiz pedagogicheskoy deyatel'nosti. – Chelyabinsk, 1991.
5. Zeer, E.F. Kompetentnostnyj podkhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 4.
6. Zimnyaya, I.A. Integrativnyj podkhod k ocenke edinoj social'no-pro-fessional'noj kompetentnosti vhpusknikov vuzov / I.A. Zimnyaya, E.V. Zemcova // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2008. – № 5.
7. Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnykh obrazovatel'nykh sistem / sost. N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk, 2008.
8. Molchanov, V.A. Integraciya processov upravleniya naukoj s proizvodstvom: dis. ... kand. ehkonom. nauk. – M., 1986.
9. Babanskiy, Yu.K. Izbr. ped. trudih. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 37.018.46

S.A. Aleshina ADDRESSING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS ZEMSTVOS ORENBURG PROVINCE (1913-1917 GG.). The article shows that the problem of training of teachers was one of the activities of public administration, an analysis of the specific initiatives of the city authorities Orenburg province in the last quarter of XIX-early XX centuries in solving this problem.

Key words: elementary school, school education, teacher training courses, bodies of public administration in Orenburg province.

С.А. Алешина, канд. пед. наук, доц., ректор Оренбургского гос. педагогического университета (ОГПУ), г. Оренбург, E-mail: ps-gold@yandex.ru

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЗЕМСТВАМИ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ (1913 –1917 ГГ.)

В статье показано, что проблема повышения квалификации педагогических кадров была одним из направлений деятельности органов общественного управления, дан анализ конкретных инициатив городских властей Оренбургской губернии в последней четверти XIX-начале XX вв. в решении этой проблемы.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, начальная школа, внешкольное образование, педагогические курсы, органы общественного управления Оренбургской губернии.

Становление и развитие педагогического образования в Оренбургской губернии в последней четверти XIX – начале XX вв. было тесно связано с деятельностью органов общественного управления. Так, с конца 1860-х гг. инициативой земств стала организация учительских курсов.

Оренбургское земство было образовано в 1913 г., но педагогические курсы в Оренбургской губернии имеют более давнюю

историю – еще в 1874 г. под руководством виднейшего педагога того времени В.И. Водовозова были организованы курсы учителей [1, с. 101]. Занятия проходили при переполненной аудитории по следующему распорядку: с 9 часов утра до 2 часов дня – образцовые и практические уроки в школе. Два вечерних часа отводились на обсуждение этих уроков; после этого читались лекции по общеобразовательным предметам (русской истории,

географии, естествознанию, физике, астрономии и т.д.), по истории и теории педагогики. Применялись и такие формы занятий, как экскурсия, публичные лекции, на которые собирались более 200 человек [1, с. 100–103].

В 1913 г., в конце октября, группа гласных Оренбургской Городской Думы вышла с предложением об устройстве летом 1914 г. для учителей приходских училищ г. Оренбурга краткосрочных педагогических курсов. Дума ассигновала на устройство данных курсов 1500 руб. Губернское Земское Собрание выделило 2000 руб., Министерство народного просвещения – 2000 руб. [2, с. 61]. Курсы были организованы в соответствии с правилами 1875 г. Так как данные курсы были впервые организованы в Оренбургской губернии, именно для учителей приходских училищ, то в программу курсов было решено внести и наиболее важнейшие предметы начального обучения, те, которые вызвали в процессе преподавания особые трудности. Это – русский язык, математика и ление.

Устроители курсов так объяснили решение расширить программу курсов: «В министерских программах под русским языком разумеется не только обучение чтению и письму в узком значении этого слова, но и усвоение всех тех сведений, которые обычно даются в книгах для чтения в начальных школах, т.е. сведения из отечественной истории, географии и естествознания; с обучением же чтению теснейшим образом связано объяснительное чтение, обучение выразительному чтению, постановка внеклассного чтения, а с объяснительным чтением, имеющим целью сознательность и самостоятельность учащихся, – рисование и лепка, поэтому в программу были внесены методика объяснительного чтения, преподавания истории, географии, природоведения, рисования и постановка внеклассного чтения» [2, с. 61–62].

Глубоко было понимание того, что слушателям курсов необходимы знания и по педагогической психологии – «... для того же, чтобы учащие могли надлежаще оценить ту или другую постановку преподавания каждого предмета, тот или иной прием обучения, – чтобы отдавали себе отчет, почему нужно учить так, а не иначе, ... необходимо знакомство с положениями психологии вообще и детской в частности и с выводами экспериментальной педагогики» [2, с. 62].

Расписание курсов было составлено следующим образом:

- 1) «Педагогическая психология» – 16 ч.;
- 2) «Методика арифметики» – 16 ч.;
- 3) «Методика объяснительного чтения и внешкольное чтение» – 20 ч.;
- 4) «Методика истории» – 10 ч.;
- 5) «Методика пения» – 12 ч.;
- 6) «Методика географии» – 16 ч.;
- 7) «Рисование» – 15 ч.;
- 8) «Выразительное чтение» – 8 ч.;
- 9) «Мироведение и естествознание» – 18 ч.;
- 10) «Изготовление простейших приборов и пособий» – 6 ч.;
- 11) «Лекции по школьной гигиене, туберкулезу и алкоголизму» – 8 ч.

В качестве лекторов были приглашены:

- по педагогической психологии – И.В. Эвергетов, исполняющий обязанности инспектора коммерческого училища Общества экспериментальной педагогики, лектор высших педагогических курсов этого общества;
- по арифметике – С.И. Шохор-Троцкий, педагог;
- по объяснительному чтению и внеклассному чтению – Е.Е. Соловьев;
- по истории – Г.П. Овчинкин, преподаватель Коммерческого училища Общества ревнителей коммерческого образования и гимназии Гуревича;
- по пению – В.И. Яшнев, преподаватель Петроградского музыкального института;
- по рисованию – Е.В. Разыграев, преподаватель Мариинской учительской семинарии, Петроградской мужской гимназии и женской гимназии Ведомства учреждений императрицы Марии;
- по географии – Б.И. Чижев, штатный преподаватель пажежского корпуса;
- по мироведению – Б.Е. Райков, преподаватель психоневрологического института;
- по школьной гигиене – И.Д. Дегтярев, врач.

Курсы проходили в помещении Оренбургского 1-го мужского приходского училища. Занятия проходили ежедневно с 8 ч. и продолжались до 2 ч. дня.

Для практических занятий при курсах была организована образцовая школа, состоявшая из четырех отделений по 16 учащихся в каждом отделении. Учителя – А.Е. Евдюкова, заведующая 4-м женским приходским училищем и М.И. Егоров, заведующий 12-м мужским приходским училищем.

При курсах был организован школьный музей учебных и наглядных пособий, где были собраны учебные пособия из городского центрального музея и приходских училищ.

Курсы посетили 138 слушателей из г. Оренбурга и уездов губернии, из них 45 учителей и 93 учительницы (12 учителей и 48 учительниц из Оренбурга; 10 учителей и 15 учительниц из Оренбургского уезда; 3 учителя из Орского уезда, 2 учителя из Верхнеуральского уезда; 5 учителей и 15 учительниц из Челябинского уезда; 9 учителей и 2 учительницы из Троицкого уезда. Помимо данного числа учителей, сверх установленного были допущены 2 учителя и 5 учительниц из г. Оренбурга, 2 учителя и 4 учительницы из Оренбургского уезда и 4 имеющих звание учительниц [2, с. 65].

В 1916 г. 15 мая состоялось открытие учительских курсов дошкольного воспитания. На организацию курсов Министерство народного просвещения выделило 5000 рублей, 3500 рублей ассигновал департамент земледелия [3, с. 6]. Всего курсы посетили 400 слушателей, из них: 170 земских учителей и учительниц, 70 педагогов от министерства народного просвещения, 40 от духовного ведомства, 40 от Оренбургского казачьего войска, 25 от правления Ташкентской железной дороги, 20 – от общества содействия физическому развитию детей, 40-окончивших женскую гимназию и 50 вольнослушателей. Лекции проводились в здании Епархиального женского училища. Там же было устроено общежитие для учителей, помещающихся в духовном мужском училище.

Деятельность курсов шла по трем направлениям:

- общеобразовательное (225 чел.);
 - дошкольное и внешкольное образование и воспитание (200 чел.);
 - природоведение и родиноведение (40 чел.)
- Слушателям предоставлялась возможность посетить разные группы курсов. 15 мая начала работать 1 группа, а 2 и 3 группа с 20 мая.

Для проведения лекций были приглашены квалифицированные специалисты: М.М. Рубинштейн – преподаватель Московского университета, Н.П. Звягинцев – сотрудник журнала «Вестник воспитания», А.И. Проппер – председатель Общества распространения технических знаний и преподаватель Московской гимназии, Н.С. Филитис и Н.В. Чехов – преподаватели женских курсов им. Тихомирова, Н.К. Соколов – местный лектор – геолог, О.Д. Насонов – преподаватель первой Оренбургской гимназии, К.Н. Березников – заведующий отделом народного образования губернской земской управы; И.И. Кинсбург – заведующий внешкольным образованием Челябинского уезда [3, с. 6].

Что касается системы подготовки работников внешкольного образования, то она сложилась только к 1912 г. Центрами подготовки были Педагогическая академия и Московский городской университет А.Л. Шанявского. Из Оренбургской губернии в университет А.Л. Шанявского ежегодно, начиная с 1915 г., выезжало около десяти человек для прослушивания специальных курсов. На отpravку большого числа слушателей земству не хватало средств, однако находились желающие совершить поездку туда за свой счет, с условием погашения затраченных на обучение средств земством в течение года [4, с. 50–51].

Совершенно очевидно, что Оренбургское земство было не в состоянии регулярно посылать в вышеназванное учреждение большое число работников внешкольного образования. Поэтому значительным подспорьем стала организация с 1914 г. летних курсов специально по внешкольному образованию, начало которым положило Уфимское губернское земство [5, с. 100]. Летние курсы составляли основу методической подготовки для внешкольных учреждений Оренбургской губернии. Их организацией также занималось Оренбургское губернское земство [6, с. 26]. К примеру, на организацию губернским земством летом 1917 г. курсов для работников внешкольного образования было израсходовано 31.639 руб. 71 коп. [7, с. 676].

Несмотря на нехватку преподавательских кадров, оренбургские земцы старались не понижать планку квалификации «внешкольников». На одном из заседаний Оренбургской губернской земской управы деятели земства выдвинули перед работниками культурно-просветительных учреждений губернии ряд серьезных требований. Земцы отмечали: «Для работы в библиотеке, для устройства вечерних занятий со взрослым населением, чтений со световыми картинками, для организации спектаклей, хора, научных экскурсий и других занятий со взрослым населением требуются кадры подготовленных людей. Учитель взрослым должен быть развитым и хорошо подготовленным человеком, а для этого нужна солидная подготовка, нужно специальное учреждение» [7, с. 198].

На II совещании по народному образованию при Оренбургской губернской земской управе в 1915 г. по вопросу о подготовке кадров внешкольников были вынесены следующие постановления:

«1. Признать неотложным ежегодные командировки в Университет Шаняевского для слушания курсов по внешкольному образованию лиц, состоящих на службе Оренбургского земства...

Открыть выдачу беспроцентных ссуд лицам, желающим прослушать курсы в Университете Шаняевского за свой счет, с погашением ссуды не далее как в 12 месяцев равными частями.

Признать неотложным в течение ближайших лет ежегодно устройство двух-недельных курсов по внешкольному образованию с командировкой на них всех работников по внешкольному образованию с участием учащего персонала.

Признать крайне необходимым устройство курсов по внешкольному образованию летом 1916 г.»

Наиболее тяжелое положение с обеспеченностью квалифицированными кадрами складывалось при организации занятий с нерусским населением губернии.

Занимаясь разрешением проблемы национального образования, неизменно земство поднимало вопрос о подготовке педагогических кадров для обучения нерусского населения. В начале своей деятельности Оренбургское земство разработало и разослало всем муллам и всем мусульманским приходам опросный лист, состоящий из 25 вопросов. «Из ответов мулл получился довольно верный материал, ясно открывающий картину положения начального образования среди инородцев. Картина получилась далеко не радостная» [8, с. 2]. Эти ответы дали представление о том, что начальное образование находилось в весьма плачевном состоянии. Хотя в каждой деревне имелось мектебе, но дело воспитания и обучения было поставлено в них плохо. В газете «Оренбургское земское дело» так описывалось состояние этих школ: «Во всех мектебах преподавание ведется по-старому; нет даже определенного времени начала и конца занятий, учащими являются муллы этих же деревень, люди мало сведущие в делах педагогики. Помещения малы, нет необходимого воздуха и света. Многие мектебы носят конфессиональный характер, отсутствуют предметы общеобразовательные» [9, с. 2].

В связи с этим первоочередной задачей земства стала разработка различных программ для развития т.н. «инородческого» образования. Особый акцент делался на подготовку учительских кадров. Было решено:

– ходатайствовать перед министерством народного просвещения о необходимости открытия в г. Оренбурге двух татарских учительских семинарий (мужской и женской);

– начать подготовку учительского персонала; и др.

Оренбургское земство учредило при отделе народного образования должность заведующего мероприятиями по образованию нерусских народов края. На эту должность Управа пригласила в 1914 г. И. М. Бикчентеева, которому было поручено

разработать план деятельности по просвещению нерусского населения Оренбургской губернии [7, с. 525].

Представителями «инородческого отдела» регулярно проводилась методическая работа с учителями, обучающими нерусское население. В 1915 г. в деревне Кабановой для учителей были прочитаны лекции по естественному я по внешкольному образованию, здесь же была устроена выставка учебных пособий и учебников [7, с. 525]. 20 мая 1917 г. губернское и уездные земства организовали в г. Оренбурге открытие методико-педагогических курсов для учителей мусульманского вероисповедания. Курсы длились два месяца, число слушателей составило около 250 человек. Помимо командированных уездными земствами и городскими учреждениями Оренбургской губернии на курсы приехало около 80 педагогов из других городов России. О высоком уровне преподавания на курсах свидетельствовал тот факт, что во главе их стояла заведующая земской гимназией в Казани С. Шакулова. В качестве педагогов были приглашены специалисты, среди которых выпускник Сорбонны, а также ученый из Петроградского медицинского института [10, с. 5].

Заведующий мероприятиями по образованию «инородцев» со своими сотрудниками в целях методического руководства и обмена опытом регулярно выезжал в командировки как по губернии, так и в другие города. В конце 1915 г. И. М. Бикчентеев совершил поездку по губернии с целью проверки просветительных учреждений, работающих для представителей нерусских этносов; в апреле 1916 г. он выезжал в Москву для приглашения лекторов на летние курсы в Оренбург [11, с. 3].

По внешкольному образованию губернское земство признало, что постановка дела внешкольного образования в местностях с инородческим населением должна быть приспособлена к его нуждам и особенностям. В связи с этим оренбургское земство наряду с прочими рекомендациями, определяло:

– в качестве лекторов на курсы и чтения приглашать лиц, знающих местные языки;

– заведывание учреждениями внешкольного образования поручать лицам, знающим местные языки, и по возможности, из среды инородческого населения [7, с. 523].

Особую роль в повышении культурного уровня учительства в начале XX века играли образовательные экскурсии. Идея организации образовательных экскурсий для учителей возникла в 90-х годах XIX века и была широко поддержана различными просветительными обществами. Летом 1916 г. для учителей начальных школ, библиотекарей и «внешкольников» Оренбургской губернии была устроена экскурсия по маршруту Оренбург — Кинель — Уфа — Челябинск — Екатеринбург — Пермь — Нижний Новгород — Казань — Самара — Оренбург. В течение этой поездки экскурсанты посетили музеи, школы, библиотеки, театры, а также разнообразные фабричные и промышленные заведения [12].

Таким образом, земство Оренбургской губернии вносило большой вклад в дело подготовки и повышение квалификации учителей, внешкольных работников, учителей «инородческих школ».

Библиографический список

1. Вежлев, А.М. Первые учительские курсы в России // Народное образование. – 1962. – № 2.
2. Оренбургские городские известия. – 1914. – № 6-7.
3. Оренбургское земское дело. – 1916. – № 18.
4. Доклады по народному образованию. Оренбургское Губернское Земское Собрание. 3-я очередная сессия. – Оренбург, 1916.
5. Медынский, Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. Отдельные виды содействия внешкольному образованию. – М.; Пг., 1923. – Т. 2.
6. Учительский вестник. – Оренбург. – 1916. – № 1.
7. ГАОО. Ф.43. Оп.1. Д. 106. л. 523 – 676.
8. Оренбургское земское дело. – 1916. – № 10.
9. Оренбургское земское дело. – 1916. – № 12-13.
10. Оренбургское земское дело. – 1917. – 21 мая (3 июня); 4 (17) авг.
11. Доклады управы, журналы Комиссии по народному образованию и журналы собрания. IV –я очередная сессия Оренбургского губернского земского собрания. – Оренбург: Электротип. Тургайского обл. правления, 1917.
12. Оренбургское слово. – 1916.

Bibliography

1. Vezhlev, A.M. Pervye uchitel'skie kursy v Rossii // Narodnoe obrazovanie. – 1962. – № 2.
2. Orenburgskie gorodskie izvestiya. – 1914. – № 6-7.
3. Orenburgskoe zemskoe delo. – 1916. – № 18.
4. Doklady po narodnomu obrazovaniyu. Orenburgskoe Gubernskoe Zemskoe Sobranie. 3-ya ocherednaya sessiya. – Orenburg, 1916.
5. Medynskiy, E.N. Ehnciklopediya vneshkol'nogo obrazovaniya. Otdel'nihe vidih sodeystviya vneshkol'nomu obrazovaniyu. – M.; Pg., 1923. – T. 2.
6. Uchitel'skiy vestnik. – Orenburg. – 1916. – № 1.
7. GAOO. F.43. Op.1. D. 106. l. 523 – 676.
8. Orenburgskoe zemskoe delo. – 1916. – № 10.
9. Orenburgskoe zemskoe delo. – 1916. – № 12-13.
10. Orenburgskoe zemskoe delo. – 1917. – 21 maya (3 iyunya); 4 (17) avg.

11. Dokladih upravlih, zhurnalih Komissii po narodnomu obrazovaniiu i zhurnalih sob-ra-niya. IV –ya ocherednaya sessiya Orenburgskogo gubernskogo zemskogo sobraniya. – Orenburg: Ehlektrotip. Turgayjskogo obl. pravleniya, 1917.
12. Orenburgskoe slovo. – 1916.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 37.036

Tagiltseva N.G. DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN IS IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL AND SCHOOL MUSICAL EDUCATION. The article highlights principles of development of creative activity of children of preschool and junior school age on the lessons of music and musical employments in kindergarten: continuity, integrative, polyartistry. Expands the relationship of these principles, their content.

Key words: creative activity, musical education, principles, continuity, integrative, polyartistry.

Н.Г. Тагильцева, д-р пед. наук, проф. Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: music52n@bk.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются принципы развития творческой активности детей дошкольного и младшего школьного возраста на уроках музыки и музыкальных занятиях в детском саду: преемственности, интеграции и полихудожественности. Раскрывается взаимосвязь этих принципов и их содержание.

Ключевые слова: творческая активность, музыкальное образование, принципы, преемственность, интеграция, полихудожественность.

Вопросы преемственности воспитания и образования дошкольников и младших школьников на каждом этапе развития системы отечественного образования чрезвычайно актуальны. Преемственность является основным постулатом образования и воспитания подрастающего поколения, когда ценности культуры наследуются разными поколениями. В настоящее время исследователями, учителями-практиками предлагаются различные пути их решения. Не является исключением и проблема преемственности между школьным и дошкольным образованием. Сегодня авторами рассматривается не только соответствие содержания образования, но и адекватность требований к уровню образованности дошкольников и младших школьников, отраженных в Федеральных государственных требованиях для дошкольных образовательных учреждений (далее ФГТ) и Государственном образовательном стандарте (далее ФГОС) начального общего образования.

В данной статье раскрываются принципы развития творческой активности детей, которые послужили основой для создания единой программы развития творческой активности детей в детском саду № 586 «Остров детства» и средней общеобразовательной школе № 32 г. Екатеринбургa с углубленным изучением отдельных предметов (одним из таких предметов явилась музыка). Диагностические данные, полученные в ходе замера критериев развития творческой активности, как дошкольников, так и младших школьников, позволили сделать вывод о ее успешности.

Акцентирование внимания на такой феномен, как «творческая активность» обусловлено необходимостью творческого развития ребенка с дошкольного возраста, когда, по мнению психологов, у него начинает формироваться новый тип деятельности – творческий (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская и др.). В младшем школьном возрасте творчество ребенка в случае эффективного и комфортного обучения и воспитания динамично развивается, выступая стимулом для проявления инициативности, стремления к познанию неизвестного, любознательности. Сформированная творческая активность дошкольника и младшего школьника является залогом успешного обучения детей в старших классах школы и в стенах профессионального учебного заведения.

В ФГОС начального общего образования, в ФГТ к дошкольному образованию особо подчеркивается необходимость развития разных видов активности детей. Интегративные качества личности ребенка-дошкольника, универсальные учебные действия школьников не могут быть сформированы без активности со стороны обучающихся или воспитываемых. «Именно активность обучающихся признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности» [1, с. 10].

В связи с необходимостью развития творческой активности дошкольников и младших школьников возникает проблема поиска универсального средства для осуществления данного процесса на практике с учетом особенностей детей. Среди множества имеющихся средств выделяется такое, которое доступно как дошкольнику, так и младшему школьнику – это искусство. Его сообразность доказана исследованиями ученых психологического института РАО, которые установили, что способность создавать художественные образы и воспринимать произведения искусства представляет одну из общечеловеческих или родовых способностей. Не каждый человек, имея такую родовую способность, становится поэтом, художником или музыкантом, но впоследствии он проявляет ее в любом виде деятельности (А.А. Мелик-Пашаев).

Одним из видов искусства, используемых в образовательном процессе дошкольников и младших школьников, является музыка. В процессе реализации музыкальной деятельности происходит развитие креативных качеств личности ребенка, связанных с созданием (исполнением, сочинением) и воссозданием (восприятием) художественного образа, в котором воплощается новый взгляд на определенную вещь, переживание реального, жизненного события, отраженного ребенком в художественном продукте, а композитором – в музыкальном произведении.

Для определения направлений деятельности детского сада и школы по развитию творческой активности детей в процессе музыкального образования были выбраны определенные, связанные между собой принципы: преемственность, интеграция и полихудожественность.

В педагогической науке принцип преемственности реализуется во многих направлениях, в том числе и в направлении установления единых методологических оснований для процесса обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях. Опираясь на современные идеи музыкального образования детей (О.П. Радынова, Г.П. Сергеева, Л.В. Школяр и др.), таким методологическим основанием, единым для музыкального образования дошкольников и младших школьников, стало признающее доминантным видом деятельности «восприятие искусства». Известно, что Д.Б. Кабалевский восприятие считал основой музыкального воспитания детей в целом, которое, как считал этот автор, является средством развития музыкальной культуры ребенка. Восприятие является главным моментом в исполнении детьми музыки – пении, пластическом интонировании, ритмическом воплощении сочиненного ребенком музыкального материала. Ребенку, никогда не видевшему поющего или играющего исполнителя, трудно будет освоить эти виды музыкальной деятельности уже потому, что основой обучения дошкольников и младших школьников является, по мнению психологов, подражание. Восприятие-слушание, восприятие-размышление, восприятие-исполнение является тем универсальным видом музыкальной деятельности, который способствует формированию

у детей творческой активности. Научившись воспринимать музыку, ребенок будет воплощать в собственном художественном продукте различные варианты его формосодержания, что является фактором развития его творческой активности.

Принцип преемственности, согласно мнению Л.Г. Савенковой, является на сегодняшний день одним из доминантных в педагогике художественного образования [2]. Он предполагает взаимодействие и взаимосвязь различных компонентов единого педагогического процесса. В практике он реализуется не только в опоре на доминантный вид музыкальной деятельности детей – восприятие, но и на взаимосвязь компонентов урока музыки у младших школьников с музыкальным занятием дошкольников. Что касается взаимосвязи форм музыкального воспитания и образования – урока и занятия, то она реализуется в выборе восприятия в качестве доминантного вида музыкальной деятельности, о чем было сказано выше. Преемственность в музыкальном образовании дошкольников и младших школьников может быть реализована в опоре на еще один важный методологический постулат – взаимосвязь музыки с жизнью. Д.Б. Кабалевский считал эту взаимосвязь самым важным компонентом музыкального образования детей, который является одним из ключевых моментов методических оснований для современных форм музыкального воспитания и образования.

Актуализация восприятия музыки как жизни наиболее ярко раскрывается в такой организации урока или занятия, когда все музыкальное искусство рассматривается с эстетических позиций, а потому определяется как эстетическое восприятие. Восприятие музыкального искусства, считает А.А. Пиличюскас, может протекать по разным типам, в том числе и по художественному или эстетическому. Такое эстетическое восприятие музыки способствует пониманию ребенком и самого себя, и другого человека [3]. «В целостном художественном мире произведения искусства всегда обнаруживаются эмоциональные характеристики изображаемых субъектов. Все они, по замечанию В.В. Медушевского, не могут быть ничьими. За каждым таким эмоциональным отношением, пониманием, чувствованием, эмоционально-смысловой музыкальной интонацией всегда стоит конкретный человек» [4, с. 26]. Поэтому эстетическое восприятие музыкального искусства связано с соотношением ребенком музыки со своей собственной жизнью и жизнью других людей. Сравнение интонации музыкального искусства с теми эмоциями и чувствами, которые были пережиты ребенком в прошлом, расширяет его музыкальный и жизненный опыт, дает возможность появления нового ракурса видения своего собственного переживания и переживания другого человека – композитора, исполнителя, героя музыкального произведения, является стимулом для создания собственного художественного продукта. Опыт освоенных эмоциональных и эмоционально-смысловых интонаций музыки позволит ребенку проявить собственное

творчество, базирующееся на такой психологически значимой основе, как творческая активность. В дошкольном возрасте этот процесс осознания интонационной основы музыки может касаться в основном эмоциональной составляющей музыкальной интонации (собственная эмоция, переживания и чувства героя), а в младшем школьном – эмоционально-смысловой (пережитая эмоция дает возможность воссоздавать по эмоции тот или иной художественный образ, воплощенный в музыкальном произведении).

Принцип полихудожественности тесно связан с двумя выше названными принципами – преемственности и интегративности. Этот принцип, по мнению Б.П. Юсова, предполагает освоение ребенком творчества не в русле одного вида искусства, а в выходе за пределы отдельных его видов в творчество, связанное с жизнью, с окружающим ребенка миром. Поэтому средства одного, конкретного вида искусства могут быть востребованы в таком виде творчества, которое базируется на другом виде искусства. Когда цвет, форма, светотень, композиция и т.д. (характерные средства выразительности изобразительного искусства) или скороговорка, закладка, считалка (формы детского литературного творчества) используются в музыкальной деятельности детей. Характеризуя полихудожественный принцип художественного образования детей, Б.П. Юсов пишет: «Дети должны пройти через полифоническую палитру возможностей художественной формы» [5, с. 115]. Освоение ребенком различных вариантов художественных форм позволяет расширить творческие возможности в любом виде искусства, в том числе, в музыкальном.

Выбор данного принципа для успешного развития творческой активности дошкольников и младших школьников обусловлен и еще одним важным обстоятельством. «Все искусства имеют единую основу, их пронизывают единые законы восприятия» [5, с. 115]. Эти единые законы восприятия действуют при слушании ребенком музыки, при просмотре им картин, восприятии литературных произведений. В дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте все эти законы равнозначны и равносильны, дети данного возраста одинаково предрасположены ко всем видам искусства и ко всем видам художественной деятельности. Эта предрасположенность является психологической основой для введения принципа полихудожественности в процесс музыкального образования детей.

Выявленные принципы развития творческой активности дошкольников и младших школьников составляют целостную взаимосвязанную теоретическую структуру. Каждый принцип, взятый в отдельности, обеспечивает положительную динамику развития творческой активности дошкольников и младших школьников, но взятые в единстве, они способствуют целостному развитию личности ребенка во временной последовательности от дошкольного детства – к начальному общему образованию.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володорская [и др.]. – М., 2011.
2. Савенкова, Л.Г. Интегрированный подход к процессу в школе как одно из важных направлений современной художественной педагогики [Э/п]. – Р/д: // Art iso.ru. 2009, №1. URL: http://art.ioso.ru/integ_podhod.htm
3. Пиличюскас, А.А. Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе. – 1989. – № 1.
4. Тагильцева, Н.Г. Эстетическое восприятие детьми музыкального искусства: моногр. Lap Lambert Academic publishing, 2011.
5. Юсов, Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 1997.
6. Программы общеобразовательных учреждений: Музыка. Начальные классы. – М., 2002.

Bibliography

1. Asmolov, A.G. Kak proektirovat' universal'nihe uchebnihe deystviya v nachal'noy shkole. Ot deystviya k misli: posobie dlya uchitelya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodorskaya [i dr.]. – M., 2011.
2. Savenkova, L.G. Integrirovanniy podkhod k processu v shkole kak odno iz vazhnykh napravleniy sovremennoy khudozhestvennoy pedagogiki [Eh/r]. – R/d: // Art iso.ru. 2009, №1. URL: http://art.ioso.ru/integ_podhod.htm
3. Pilichyuskas, A.A. Poznanie muziki kak pedagogicheskaya problema // Muzhka v shkole. – 1989. – № 1.
4. Tagil'tseva, N.G. Estheticheskoe vospriyat'ie detjmi muzhkal'nogo iskusstva: monogr. Lap Lambert Academic publishing, 2011.
5. Yusov, B.P. Strategiya vzaimodeystviya iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaya paradigma) // Vzaimodeystvie iskusstv: metodologiya, teoriya, gumanitarnoe obrazovanie: materialih mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Astrakhanj, 1997.
6. Programmih obshchobrazovatel'nykh uchrezhdeniy: Muzhka. Nachal'nihe klassih. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 378

Kokolova T.V. REFLEXIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS, PSYCHOLOGISTS, AND THEIR FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICE. This article discusses the concept of reflective skills educational psychologist and the process of their formation during the period of teaching practice.

Key words: reflection, teaching, reflection, reflective skills of educational psychologists, the conditions and stages of their formation in the process of teaching practice student.

T.V. Kokolova, аспирант Института развития образовательных систем РАО, г.Томск, E-mail:sibinedu@tspu.edu.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается понятие рефлексивные умения педагога-психолога и процесс их формирования в период прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, рефлексивные умения педагогов-психологов, условия и этапы их формирования в процессе педагогической практики студента.

В настоящее время отечественная система образования претерпевает серьезные изменения. Эти изменения предполагают переход от знаковой модели специалиста к компетентностной, которая подразумевает овладение интегративными умениями разрешать проблемы, возникающие при решении междисциплинарных практических задач будущей профессиональной деятельности. И.А. Зимняя [1] в качестве ведущих компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, выделяет компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии. Основой становления рефлексии являются рефлексивные умения, которые влияют на успешную самореализацию личности. Формирование рефлексивных умений необходимо начинать в период обучения, когда закладываются основы личностных и профессиональных качеств человека. В науке к настоящему времени имеются определенные теоретические предпосылки для решения исследуемой проблемы. Это труды в области философии (В.А.Лекторский [2], М.К.Мамардашвили [3] и др.), методологии (О.С. Анисимов [4], К.Я. Вазина [5], Г.П. Щедровицкий [6]), психологии (Б.Г. Ананьев [7], В.В. Давыдов [8], В.П. Зинченко [9]), педагогики (К.А. Абульханова-Славская [10], А.А. Вербицкий [11], Г.И. Щукина [12]). Тематика диссертационных исследований последнего десятилетия свидетельствует о значительном интересе к проблемам формирования рефлексии и умений в различных видах деятельности. Для определения сущности понятия «рефлексивные умения» мы обратились к исследованию категорий «рефлексия» и «умения». Исходя из того, что рефлексия есть обращение личности на себя, способность человека к анализу своих качеств и деятельности, а умения – это система осознанных действий, направленных на достижение какой-либо цели, под рефлексивными умениями будем понимать **систему осознанных действий и операций, направленных на понимание, осмысление и оценку субъектом собственное «Я», своей деятельности и поведения.** Рефлексивные умения, сформированные в период прохождения педагогической практики будущих педагогов-психологов, особо значимы для познавательного процесса, поскольку они формируют объективную самооценку субъектом личностных свойств, поведения, деятельности и обеспечивают не только успешность протекания процесса обучения, но и самореализацию личности. Дифференциация рефлексии по направленности на интеллектуальную (деятельностную), личностную и поведенческую дает нам основание для выделения групп рефлексивных умений: рефлексивные умения, направленные на самопознание; на собственную деятельность; на анализ и оценку собственного поведения.

Среди рефлексивных умений, сформированных будущими педагогами-психологами, направленных на собственную деятельность, считаем необходимым выделить следующие:

- оценить сформулированную цель собственной деятельности и соответствующие задачи при прохождении педагогической практики;
- наметить основные этапы выполнения деятельности в период прохождения педагогической практики;
- оценить выполнение каждого этапа прохождения практики;
- оценить результат деятельности, соотнести его с целью и сделать вывод о результативности деятельности.

Функциями рефлексивных умений в этом случае являются: осознание оснований и средств выполнения деятельности, контролирование и регулирование действий и операций, преодоление противоречий в содержании деятельности и возникающих в процессе разрешения проблемной ситуации личностных конфликтов. Рефлексивные умения подразумевают исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем.

Рефлексивные умения в период прохождения педагогической практики, направленные на самопознание, предполагают, прежде всего, умение обнаружить, зафиксировать и оценить собственное изменение.

Специфика рефлексивных умений проявляется прежде всего в их функциях. Рефлексивные умения, сформированные в период прохождения педагогической практики выполняют **интегративную** функцию, так как являются результатом коммуникативно-познавательной деятельности, основой формирования субъектной позиции, инструментом субъектной реализации личности; обеспечивают совершенствование и успешность любой деятельности, т. е. выполняют **преобразующую** функцию.

Рефлексивные умения могут быть основой любых видов деятельности будущих педагогов-психологов в процессе обучения (чтения текста, слушания материала, анализа и решения задачи и т. д.) и в процессе прохождения практики (проведение диагностики, проведение тренинга, проведение занятий и т.д.).

Механизмы формирования могут быть как общими, так и индивидуальными для каждого человека. Задачей нашего исследования, выявить наиболее общие принципы, методы, формы, средства их формирования, а также сформулировать и проверить основные условия успешного протекания процесса формирования рефлексивных умений в период прохождения педагогической практики. Мы понимаем **формирование** как целенаправленный процесс взаимной деятельности педагога и студента, результатом которого являются изменения в личности. Формирование рефлексивных умений происходит в деятельности. Основным видом деятельности студента является познавательная деятельность, которая обеспечивает усвоение определенного опыта, формирование субъектной позиции, воспитание и развитие личности.

Под познавательной деятельностью будущих педагогов-психологов будем понимать такую деятельность, которая обеспечивает познание студентом объекта (природы, техники, общества, себя) на основе коммуникации и результатом которой являются достижение целей обучения, воспитания и развития личности, включая готовность к само- и взаимооценке участников деятельности.

Рефлексивные умения невозможно сформировать вне диалога личности как с самой собой, так и с другими. Так как подлинная жизнь личности, по Е.В. Бондаревской [13], доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно открывает себя. Диалог – особый мир общения свободных личностей, некая общечеловеческая реальность. С одной стороны, он предпосылка, изначальное условие человеческого сознания и самосознания, с другой – основная форма его реализации. Переход внешнего диалога с другими во внутренний (с самим собой) обеспечивает комму-

никативно-познавательная деятельность. Она обладает всеми существенными свойствами деятельности и выполняет мотивационную и мобилизационную функции; обеспечивает создание когнитивной основы для познания и самопознания в процессе коммуникативной деятельности; формирует операциональный компонент рефлексивных умений. Анализ сущности и педагогического потенциала коммуниктивно-познавательной деятельности позволил нам сформулировать следующие условия формирования рефлексивных умений в коммуниктивно-познавательной деятельности:

- актуализация рефлексивных задач познавательной деятельности будущих педагогов-психологов;

- развитие положительной мотивации, обеспечивающей формирование ценностного отношения к познанию себя, своей деятельности, поведения;

- обеспечение усложнения познавательной деятельности и активного субъект-субъектного взаимодействия участников коммуниктивно-познавательной деятельности;

- создание ситуаций взаимо- и самооценки, побуждающих будущих педагогов-психологов к осуществлению рефлексивных действий и обеспечивающих запуск механизмов рефлексии.

Реализация этих условий позволяет формировать направленность субъекта на самопознание и готовность к познанию себя; способствует осознанию необходимости само- и взаимонализа, создает операционально-деятельностную основу для формирования рефлексивных умений.

Коммуниктивно-познавательная деятельность является основой формирования рефлексивных умений, так как в ней происходит:

- соотнесение личных планов, познания себя во взаимодействии с другими участниками процесса с внешней и внутренней самооценкой;

- создание рефлексивной основы самооценки, обеспечивающей преодоление трудностей и решение текущих задач взаимодействия, на основе рефлексии себя, своей деятельности, участников взаимодействия;

- запуск механизмов рефлексии и, как следствие, осознание самодвижения и самореализации в познавательной деятельности через выражение важных для каждого смыслов образования.

В нашем эксперименте для формирования мотивационной, когнитивной и операциональной основы рефлексивных умений мы использовали экстенсивный путь (педагогическую практику будущих педагогов-психологов), предполагающий достижение результата за счет дополнительного времени, на этапах совершенствования и применения рефлексивных умений – интенсивный путь (потенциал учебных предметов, направленных на изучение рефлексивных умений).

Средствами формирования рефлексивных умений студентов выступали:

- содержание спецкурса «Рефлексивные умения педагога-психолога», а также специальный учебно-методический курс «Психолого-педагогическая практика»;

- традиционные (лекции, семинары, практические занятия и консультации) и нетрадиционные (проблемные лекции и семинары, дискуссии, ролевые игры, практические занятия в виде акмеологических тренингов, арт-терапевтических занятий) формы организации обучения;

- системы заданий, реализующие принципы непрерывности, усложнения деятельности, активного взаимодействия, субъектности, позволяющие формировать мотивационную основу и собственно рефлексивные умения.

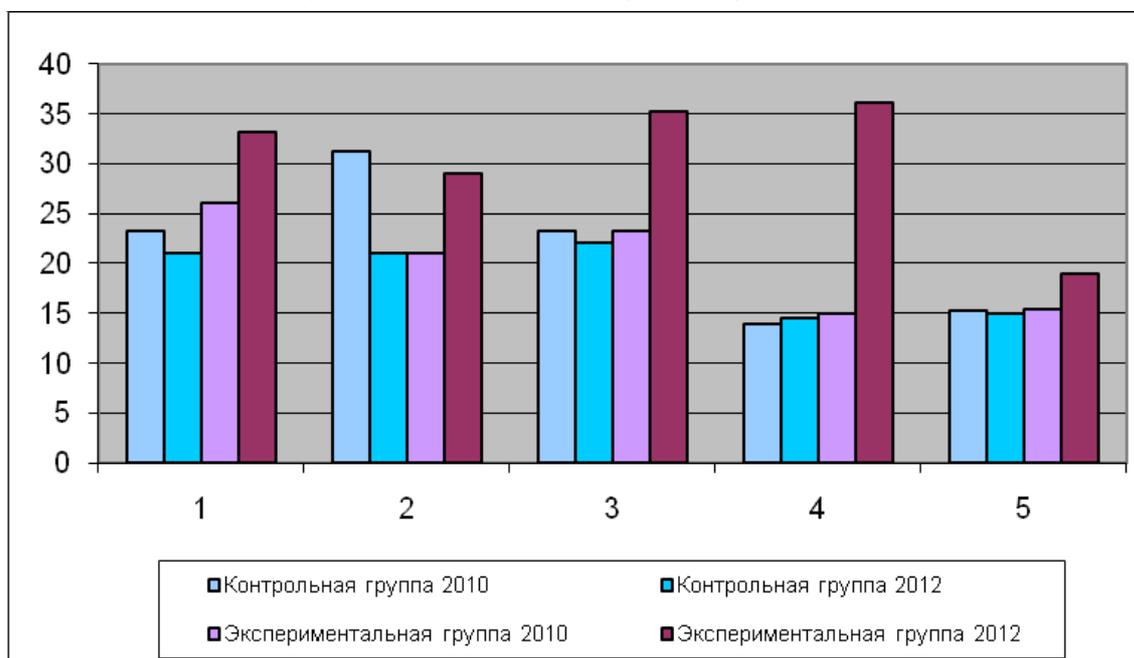
Сформулированные условия экспериментально проверялись на базе Восточной экономико-юридической гуманитарной академии г.Томска, Томского лесотехнического техникума, медицинского колледжа. Результаты представлены графически.

Результаты анализа проведенного эксперимента показывают динамику формирования рефлексивных умений.

Таким образом, рефлексивные умения, являясь важным компонентом профессиональной компетентности будущего педагога-психолога, успешно формируются в процессе его педагогической практики.

Рисунок 1

Динамика формирования рефлексивных умений студентов 2010-2012 гг.



1. Самодиагностика. 2. Целеустремленность. 3. Саморегуляция и самовоспитание. 4. Эмпатийность. 5. Творческое саморазвитие.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание. – М., 1980.
3. Мамардашвили, М.К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. – 1990.
4. Анисимов, О.С. Исследования по педагогической инноватике и культуре педагогического мышления. – М., 1991.
5. Вазина, К.Я. Рефлексивное пространство / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров // Педагогический менеджмент. – М., 1991.
6. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. – М., 1993.
7. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
8. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения. – М., 1996.
9. Зинченко, В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М., 1989.

10. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
11. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М., 1991.
12. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителей. – М., 1986.
13. Бондаревская, Е.В. гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. - № 4 .

Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyucheveihe kompetencii - novaya paradigma rezuljtata obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5.
2. Lektorskiy, V.A. Subjhekt, objhekt, poznanie. – M., 1980.
3. Mamardashvili, M.K. Soznanie kak filosofskaya problema // Voprosih filosofii. – 1990.
4. Anisimov, O.S. Issledovaniya po pedagogicheskoy innovatike i kuljture pedagogicheskogo mihsleniya. – M., 1991.
5. Vazina, K.Ya. Refleksivnoe prostranstvo / K.Ya. Vazina, Yu.N. Petrov // Pedagogicheskij menedzhment. – M., 1991.
6. Thedrovickiy, G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy // Pedagogika i logika. – M., 1993.
7. Ananjev, B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznanija. – SPb., 2001.
8. Davihdov, V.V. O ponyatii razvivayuthego obucheniya. – M., 1996.
9. Zinchenko, V.P. Obrazovanie. Mihslenie. Kuljtura // Novoe pedagogicheskoe mihslenie / pod red. A.V. Petrovskogo. – M., 1989.
10. Abuljkanova-Slavskaya, K.A. O subjhekte psikhicheskoy deyateljnosti. – M., 1973.
11. Verbickiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihsshej shkole: Kontekstnij podkhod. – M., 1991.
12. Thukina, G.I. Rolj deyateljnosti v uchebnoe processe: Kn. dlya uchiteley. – M., 1986.
13. Bondarevskaya, E.V. gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. – 1997. – № 4 .
Статья поступила в редакцию 10.05.12

The attention is drawn to the ambiguous relation of adults to a choice of works for reading at younger school age, methodical recommendations for studying of works from school textbooks with derogations from humanity principles contain.

УДК 373. 1.02:372.8

Bragina T.A., Korzhneva S.I. **THE PROBLEM OF PERCEPTION OF LITERARY WORKS' IDEOLOGICAL CONTENTS BY JUNIOR SCHOOL PUPILS.** The article indicates the problem of the compliance of literary works for reading by junior school pupils with the basic criterion of selecting texts, i.e. the criterion of educational potential. Attention is drawn to adults' ambiguous attitude towards the selection of literary works for reading at junior school age; guidelines for reading and analysis of literary works from school textbooks with an aberration from humanism principles are given.

Key words: *literature reading, junior school age, humanism, humaneness of the author's position, universal human values, literary work, emotional and aesthetic perception of the contents, understanding of the basic idea.*

*T.A. Брагина, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск;
С.И. Коржнева, ст. преп. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail tbragina@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В этой статье обозначена проблема соответствия литературных произведений, предназначенных для чтения детьми младшего школьного возраста, главному критерию отбора текстов - воспитывающему потенциалу. Привлекается внимание к неоднозначному отношению взрослых к выбору произведений для чтения в младшем школьном возрасте, содержатся методические рекомендации для изучения произведений из школьных учебников с отступлениями от принципов гуманизма.

Ключевые слова: *литературное чтение, гуманизм, гуманность авторской позиции, общечеловеческие ценности, литературное произведение, эмоционально-эстетическое восприятие содержания, понимание основной мысли.*

В статье будут использованы термины «гуманизм» и «гуманность». Примем как ориентир для изучения идейного содержания произведений следующее толкование гуманизма: «исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов». [1]. Требуется уточнение - без ущемления жизненно важных прав и свобод другого человека.

Гуманность - (< лат. humanus человеческий, человеческий) - идея и доктрина, основывающиеся на признании верховной ценности человеческой личности, её прав на свободное развитие и проявление способностей, утверждению блага отдельного человека как критерия оценки качества общественных отношений [2; 3].

Девизом в работе учителя должны стать, а для многих и воспринимаются как главный ориентир в работе слова Ш.А. Амонашвили: «Дух Школы имеет свои вечные основания и изменять их не будет. Иначе не будет самой Школы. Этими основаниями являются общечеловеческие ценности, которые определяют норму и качество жизни: Вера, Праведность, Любовь, Гуманизм, Справедливость, Культура, Совесть. То, что возникает в человеке путём образования на основе этих ценностей, можно назвать духовностью и духовной жизнью» [4, с. 3].

Отечественные программы по литературному чтению для начальных классов декларируют идею гуманизации воспитательной системы, нравственного воспитания учащихся средствами художественного слова. Авторы программ и учебно-методических комплектов по литературному чтению для учащихся начальных классов (Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев, М.П. Воюшина, Л.Ф. Климанова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская и др.) важнейшей задачей называют развитие способности детей к целостному эмоционально-смысловому, личностному мировосприятию через осмысление, эмоционально-эстетическое восприятие содержания произведений художественной литературы [5].

Но выбор текстов для изучения в начальных классах остаётся острой проблемой. Главными критериями возможности использования литературного произведения должны быть гуманность содержания, соответствие понятиям «добро», «взаимопомощь», «справедливость» и другим нравственным ценностям.

Как же отражаются эти понятия в литературных произведениях? Как оценить плодотворность или пагубность влияния идейного содержания произведения на развитие личности? На занятиях по методике преподавания русского языка со студентами, будущими учителями начальных классов, стараемся не только оценивать положительный воспитывающий потенциал, но и прогнозировать риски, негативное влияние того или иного

средства обучения на психику детей. Пришли к тревожному выводу, что в школьных хрестоматиях есть тексты, способные зародить зерно жестокости в душах детей. Конечно, их немного, но нужно быть особенно внимательными при подготовке к изучению с детьми таких произведений. Вот один из примеров – заключительная часть сказки «Кот, Петух и Лиса» «Долго ли, коротко ли, воротился кот домой и видит: петушка нет, надо из беды выручать. Кот тотчас же нарядился гусяром, захватил в лапы дубинку и отправился к лисицыной избушке. Пришел и начал наигрывать на гусях: Трень-брень, гусельцы, золотые струночки! Дома ли Лисафья, дома ли с детками, одна дочка Чучелка, другая Подчучелка, третья Поддай-челнок, четвертая Подмети-шесток, пятая Трубу-закрой, шестая Огня-вздуи, а седьмая Пеки-пирого! Лиса говорит: - Поди, Чучелка, посмотри, кто такую хорошую песню поет? Чучелка вышла за ворота, а гусяр стук ее в лобок - да в коробок и снова запел ту же самую песню. Лиса посылает другую дочку, а задругую - третью, а за третьей - четвертую, и так дальше, какая ни выйдет за ворота - гусяр свое дело сделает: стук в лобок - да в коробок! Перебил всех Лисицыных деток поодиночке. Лиса ждет их и не дожидается. "Дай, - думает, - сама посмотрю!" Вышла за ворота, а кот размахнулся дубинкой, как хватит ее по голове - из нее и дух вон! Петушок обрадовался, вылетел в окно и благодарит кота за свое спасение. Воротились они к старику и стали себе жить-поживать да добра наживать».

Длинная цитата необходима, чтобы оценить выразительность очень важного в смысловом отношении фрагмента. Далеки от пацифистских убеждений. Совсем не ратуем за непривлечение злу насилем. Речь о том, чтобы не прививать маленьким детям убеждение, что для искоренения зла хороши любые средства, не вредящие в их сознание сцены насилия, пусть и в целях возмездия. И что интересно, есть ведь адаптированный А.Н. Толстым текст этой сказки, где обошлось без жертв, «лису поколотили, и она убежала». Но авторы хрестоматии для второго класса выбрали вариант, выражаясь современным языком, с более «крутыми разборками»: «Перебил всех Лисицыных деток поодиночке».

Учителям нужно внимательнее читать произведения, оценивать их с позиции гуманизма и при необходимости гасить их негативное воздействие на сознание детей. А составителям хрестоматий ответственнее относиться к проблеме отбора произведений для чтения.

Но такие убеждения поддерживаются отнюдь не всеми коллегами, ответившими на сообщение Т.А. Брагиной на педагогическом сайте (Pedagog.org.ru) и посетителями блога в социальной сети «Мой мир», где Т.А. Брагина инициировала обсуждение этой проблемы.

Приведём несколько комментариев посетителей социальной сети к высказыванию Т.А. Брагиной о возможном негативном воздействии на психику детей младшего школьного возраста проявлений жестокости положительных (!) героев сказки. *Ольга П. (журналистка, г. Бийск). История России - история войн оттого и сказки такие. Но есть и другие - о настоящей любви, дружбе, уважении к родителям. Я уверена, что надо пересматривать список рекомендуемой для маленьких детей литературы вообще. Подобные дискуссии идут на разных уровнях - слишком высок уровень агрессии в детской среде сейчас. И то, что читают детям взрослые, начиная с младенчества, играет здесь не последнюю роль. Спросите у российских подростков: кто такой бесребреник, альтруист, гуманист - многие ли смогут внятно объяснить это самое важное качество характера человека? Зато все знают, кто такие жестокие и бездушные в расправе супер-герои диснеевских или японских мультфильмов, нашумевших боевиков - успевай телеканалы переключать. А экранизацию добрых русских сказок можно только где-нибудь на пиратском диске найти... Можно еще добавить, что кот с топором на обложке этой книги выглядит как настоящий маньяк. О чем только художник думал? Или у него свое отношение к детям, недоброе?*

Марина М. (москвичка, детский врач, бабушка четырёх внуков). *Мой внук очень любит сказку "Гуси-лебеди", особенно тот момент, когда гуси сгорели в пещке. Он считает, что это помогло спасти Иванушке и Аленушке. Гуси-это зло и его надо уничтожить. А где написано, что "стук в лобок"- это уничтожил? Можно домыслить, что положил лисят в коробок и унес куда подальше, и выбросил в дремучий лес. Почему дети радуются, что серому волку разрезали живот (это же больно) и выпустили бабушку с Красной шапочкой? Потому, что они в первую очередь думают о хорошем, о том, чтобы помочь, а не о методах. Для них главное, чтобы все закончилось хорошо. Учить насилем им помогают современные мультики*

и телевидение. Вина не сказки, что она так написана, а тех, кто бездумно составляет программы для школьников.

Высказывание самого непримиримого оппонента В.Ж. (экономиста из Киева, человека эрудированного, наделённого литературным даром, прекрасно знающего русскую и украинскую литературу но с мощной мотивацией дискутировать, за что особая благодарность этому участнику обсуждения) «*Читали ли любители запретов в детстве ЭТИ сказки, и сколько у них прибавилось кровожадности от этого. Приведённое воззрение характерно для оторванных от жизни людей. Они не видят всего спектра воздействующих факторов и, споткнувшись по близорукости о какую-либо кошку, провозглашают её корнем зла. И свято верят, что стоит от неё избавиться, как категория зла станет исторической.*

Переформатируем вопрос: (Имеется ввиду вопрос Т.А. Брагиной: «Это вот обязательно надо читать детям семи-восьми лет: «...какая ни выйдет за ворота - гусяр свое дело сделает: стук в лобок - да в коробок! Перебил всех Лисицыных деток поодиночке???»). От этого обязательно нужно ОГРАЖДТЬ детишек?? Если в ЭТОЙ сказке не будет ЭТОГО момента, человечество будет спасено??? Или представление о внешнем мире у ребёнка, тем более современного, формируется НЕ ТОЛЬКО сказками?? Что они успевают набрать ДО школьной программы??? Но для этого необходимо оторвать голову от хрестоматии.....»

Стиль обсуждения сохранён, чтобы передать его острополюемический характер. Резюмируя содержание высказываний, отмечу, что большинство комментаторов (двадцать человек разных профессий, в возрасте от 30 до 63 лет) считают, что в учебные книги нужно включать литературные произведения без описания сцен насилия и жестокости, совершаемой во имя торжества добра. Но вместе с тем, следует принять во внимание мнение тех, кто считает неприемлемыми любые ограничения круга детского чтения. Ни в коем случае не разделяя их точку зрения, считаю целесообразным принять её к сведению и помочь учителю, родителям в выборе мер, гасящих негативное воздействие на формирование жизненных ориентиров маленьких читателей. Прекрасно, что сказки, где положительные герои творят добро, изводя на корню всех родичей злодея, не мешали маленьким читателям стать нормальными людьми. Но это говорит о том, что было много другого, что гасило тягостное впечатление о победе ЛЮБЫМИ СРЕДСТВАМИ, когда летят головы и невинных. А если среда, в которой развивается ребёнок, не так благополучна?! Риски-то надо прогнозировать. Наши дети почти не читают. Уроки чтения - возможность привить любовь к чтению. И для этого слишком мало времени, чтобы тратить его на сомнительные по воздействию на детскую психику произведения. Более чем достаточно прекрасных текстов. Это не значит, что на уроках надо создавать тепличные условия. Стерильную среду при всём желании не удастся создать. Убеждались на собственном опыте работы в школе, что обсуждение с детьми тёмных сторон жизни неизбежно. Но в школьной программе должны преобладать произведения о безусловных гуманных ценностях. Согласны, детей не спрячешь от мира, формирование представлений о добре невозможно без сопоставления с категорией "зло". Речь об опасности провоцировать ложные представления. Всё-таки важно чувство меры, учёт возрастных возможностей детей при отборе произведений для хрестоматии. Доверие ребёнку, бесспорно, должно быть нормой в работе учителя. Дети, действительно, способны здраво оценивать мотивы и гуманность поступков, действий. Речь не о морализировании, а о более тонком воздействии на ребёнка. Работая в школе с детьми младшего школьного возраста и с подростками, всегда спрашивали детей об их читательской оценке, просили задавать друг другу вопросы по содержанию произведения. Это нормальная практика. Было и такое, что дети сами интересовались мнением учителя, так как старались некоторое время не показывать своей реакции на их суждения.

Учитель стремится создать условия для полноценного восприятия детьми художественного произведения, которое вызывает у читателя эмоционально-образное и интеллектуально-оценочное отношение. Высокий уровень восприятия характеризуется, как показали исследования М.П. Воюшиной, М.Р. Львова, А.А. Леонтьева и др. методистов, сопереживанием героям произведения, воссоздающим воображением, умением устанавливать причинно-следственные отношения между поступками героев и их мотивами, оценивать нравственные качества героев, получать удовольствие от искусства художественного слова, от того, каким образом выражена авторская позиция, пониманием основной мысли, авторской позиции[7;8] Поэтому авторская позиция, основная мысль произведения должны быть гуманными

и по отношению к героям, событиям произведения и к маленьким читателям.

Поскольку в круг чтения детей младшего школьного возраста могут попасть произведения с проявлениями безнравственности героев, негуманных межличностных отношений, с размытыми представлениями о добре и зле, необходимо при подготовке к уроку чтения и анализа такого текста продумать, каким

образом следует читать и анализировать подобные произведения. Кроме того, учителям нужно пропагандировать среди родителей, родственников учащихся знания о том, как помогать детям в их самостоятельной читательской деятельности, чтобы правильно оценивать воспитывающий потенциал произведений для детского чтения и предупреждать негативное воздействие таких произведений на психику детей.

Библиографический список

1. http://mirslouvrei.com/content_fil/gumanizm-v-shirokom-smysle-8505.html
2. http://mirslouvrei.com/content_psy/gumanizm-6514.html
3. Философский словарь: http://mirslouvrei.com/content_fil/gumanizm-v-shirokom-smysle-8505.html
4. Психологическая энциклопедия: http://mirslouvrei.com/content_psy/gumanizm-6514.html
5. Амонашвили, Ш.А. Истина школы. – М., 2008.
6. ФГОС (Школа 2100) Примерная основная образовательная программа. Программа отдел. Предметов для начальной школы. – Баласс, 2011. – Кн. 2.,
7. Леонтьев, А.А. Обучение чтению младших школьников: Из опыта работы школы. – М., 1981.
8. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах школы / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М., 2007.

Bibliography

1. http://mirslouvrei.com/content_fil/gumanizm-v-shirokom-smysle-8505.html
2. http://mirslouvrei.com/content_psy/gumanizm-6514.html
3. Filososfskiy slovarj: http://mirslouvrei.com/content_fil/gumanizm-v-shirokom-smysle-8505.html
4. Psikhologicheskaya ehnciklopediya: http://mirslouvrei.com/content_psy/gumanizm-6514.html
5. Amonashvili, Sh.A. Istina shkolih. – M., 2008.
6. FGOS (Shkola 2100) Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma. Programma otdel. Predmetov dlya nachal'noy shkolih. – Balass, 2011. – Kn. 2.,
7. Leontjev, A.A. Obuchenie chteniyu mladshikh shkol'nikov: Iz opitna rabotih shkolih. – M., 1981.
8. Ljvov, M.R. Metodika prepodavaniya russkogo yazihka v nachal'nikh klassakh shkolih / M.R. Ljvov, V.G. Goreckiy, O.V. Sosnovskaya. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 10.06.12

УДК 513(075.5)

Fomina N.I. AN ALGORITHMIC APPROACH AS A WAY TO IMPLEMENT TASK–S TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS GEOMETRY. The article deals with modern aspects of the implementation task–s technologies in learning geometry students of Pedagogical Universities, reveals the possibility of an algorithmic approach as a way to implement task–s technologies. The presentation is accompanied by specific examples include the algorithmic structure of the regulations in various task–s technologies.

Key words: algorithmic approach, the generalized scheme, task–s technologies, training activities, developing training.

Н.И. Фомина, канд. пед. наук, доц. каф. математики, теории и методики обучения математике Арзамасского гос. педагогического института, г. Арзамас, E-mail: ekvidi@mail.ru

АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГЕОМЕТРИИ

В статье рассматриваются современные аспекты применения задачных технологий в обучение геометрии студентов педагогических вузов. Раскрываются возможности алгоритмического подхода как способа реализации задачных технологий. Изложение сопровождается конкретными примерами, иллюстрирующими включение алгоритмических предписаний в структуры различных задачных технологий.

Ключевые слова: алгоритмический подход, обобщенная схема, задачные технологии, учебная деятельность, развивающее обучение.

Термин технология появился в Древней Греции и является комбинацией двух слов: *techne* – искусство, ремесло; *logos* – учение, знание. Поэтому термин технология можно истолковывать как рассуждение об искусствах. Мысль о технологизации процесса обучения высказал ещё Я.А. Коменский. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «техническим», то есть таким, что все, чему учат, не могло не иметь успеха. Важнейшая идея технологий – гарантированность результата. Успешность обучения является основополагающим принципом организации учебного процесса, его мотивационным звеном.

Задачи выступают одним из основных содержательных компонентов при обучении геометрии студентов педвуза. Только через решение задач можно добиться наиболее полного понимания и усвоения теоретического материала. Задачные конструкции – главное средство организации познавательной деятельности студентов. Эффективность учебной работы напрямую определяется тем, какие именно задачи и в какой последовательности предлагаются учащимся, какими способами они ре-

шались, и как велика была доля самостоятельности в процессе их решения. Поэтому, как утверждает Зайкин М.И., необходим сплав глубоких математических знаний и продуктивных методических идей. Создание задачных конструкций и приёмы раскрытия взаимосвязей этих конструкций, – шаг к технологическому обновлению математического образования [1]. Зайкин М.И. выделяет несколько технологических подходов: технологии исследовательского цикла, технологии развивающейся цепочки взаимосвязанных задач, технологии динамического изменения задачной ситуации, технологии варьирования условия задачи, технологии видоизменения задачи, технологии составления задачи, технологии моделирования задачной ситуации. Особенно трудным этапом представляется поиск плана решения. Д. Пойа утверждал, что учащийся «должен приобрести как можно больше опыта самостоятельной работы. Но если он оставлен наедине с задачей без всякой помощи или если эта помощь недостаточна, – это может не принести ему никакой пользы» [2]. Поэтому в рамках конкретных задачных технологий должны приме-

няться такие способы их реализации, которые позволят усилить их эффект и преодолеть их недостатки. Вполне определённого ответа на вопрос о том, как вести поиск решения задачи нет. Но в ряде случаев, можно дать общие рекомендации, вооружив обучающегося некоторыми знаниями, которые дают субъекту ориентировки его деятельности. Такие знания получили в современной методике определённое название – это метазнания [3]. Здесь особое место должны занять задачные технологии и способы их реализации.

Над проблемой соотношения обучения или развитие размышляли многие выдающиеся педагоги. Обучение и развитие – две равноправные стороны учебного процесса. Однако, никакого развития без первоначальных знаний невозможно. Развитие осуществляется по принципу «от простого к сложному». Принцип постепенного усложнения задачной ситуации изначально закладывается во все перечисленные задачные технологии. Одним из способов реализации этого принципа может служить алгоритмический подход.

Геометрия менее всех других разделов математики поддаётся алгоритмизации. Хотя, иногда, использование алгоритмов бывает очень полезно и способно значительно повысить степень усвоения учебного материала. Алгоритмизация геометрии в учебном процессе может быть представлена следующими направлениями:

- формальное использование готовых алгоритмов;
- выбор алгоритмов из некоторой совокупности алгоритмов для решения поставленной учебной задачи;

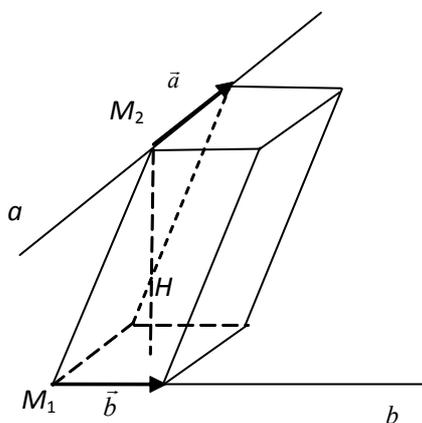


Рис. 1.

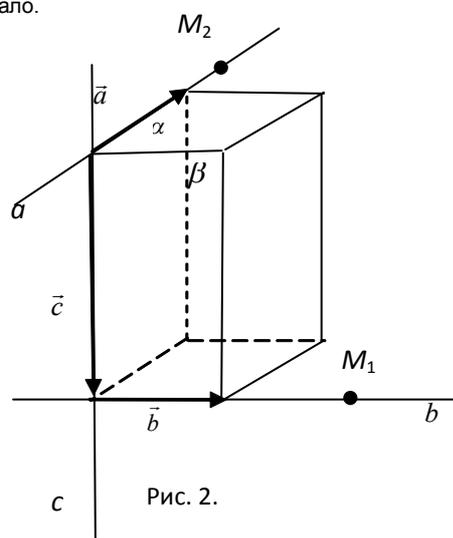


Рис. 2.

Расстояние, между скрещивающимися прямыми a и b , вычисляется как высота параллелепипеда. Объем параллелепипеда, с одной стороны, равен произведению площади основания на высоту параллелепипеда, то есть

$$V = S_{\text{осн}} \cdot H, \text{ с другой же стороны равен абсолютной величине смешанного произведения векторов } \vec{a}, \vec{b}, \overline{M_1 M_2}, \text{ то}$$

$$V = \left| \left(\vec{a}, \vec{b}, \overline{M_1 M_2} \right) \right| \text{ . Здесь } M_1, M_2 \text{ – произвольные точки, принадлежащие прямым } b \text{ и } a.$$

Площадь основания параллелепипеда есть длина векторного произведения.

$$\rho(a, b) = H = \frac{\left| \left(\vec{a}, \vec{b}, \overline{M_1 M_2} \right) \right|}{|\vec{a} \times \vec{b}|}$$

Поэтому искомое расстояние находится по формуле. Алгоритм нахождения расстояния между скрещивающимися прямыми сводится к поэтапному подсчёту элементов полученной формулы.

Алгоритмируется и процесс нахождения общего перпендикуляра двух скрещивающихся прямых a и b (рис. 2).

Пусть вектор $\vec{c} = \vec{a} \times \vec{b}$. Тогда плоскость α может быть задана двумя направляющими векторами \vec{a}, \vec{c} и точкой M_2 , а плоскость β – двумя направляющими векторами \vec{b}, \vec{c} и точкой M_1 . Искомый общий перпендикуляр (прямая c) является линией пересечения плоскостей α и β . Отсюда алгоритм нахождения общего перпендикуляра может быть представлен следующей последовательностью действий:

- найти направляющий вектор \vec{a} прямой a ;
- найти направляющий вектор \vec{b} прямой b ;
- на прямой b найти произвольную точку M_2 ;

– приспособление известного алгоритма к новой учебной ситуации;

– самостоятельное составление алгоритмов студентами.

Выбор алгоритмической деятельности определяется целью, которая ставится для реализации поставленной учебной задачи. К тому же, алгоритмизация должна быть рациональной, оправдывающей своё применение, не являться самоцелью. Ведь, в связи с компьютеризацией учебного процесса, в настоящее время очень большое внимание уделяется формированию алгоритмического стиля мышления, и алгоритмы иногда применяются искусственно, не имея к тому необходимости. Поэтому алгоритмизация должна быть, прежде всего, содержательной, а не внешней. $\vec{a} \times \vec{b}$.

Использование готовых алгоритмов возможно после подробного, поэтапно разобранного решения аналогичной задачи при обсуждении со студентами теоретического материала. Здесь алгоритмы включаются в технологии исследовательского цикла. Так, например, на лекционном занятии предлагается алгоритм нахождения расстояния между скрещивающимися прямыми a и b (рис. 1), результатом которого является формула для нахождения этого расстояния. Изобретать каждый раз способ нахождения расстояния между скрещивающимися прямыми есть неоправданная трата драгоценного учебного времени, которого всегда мало.

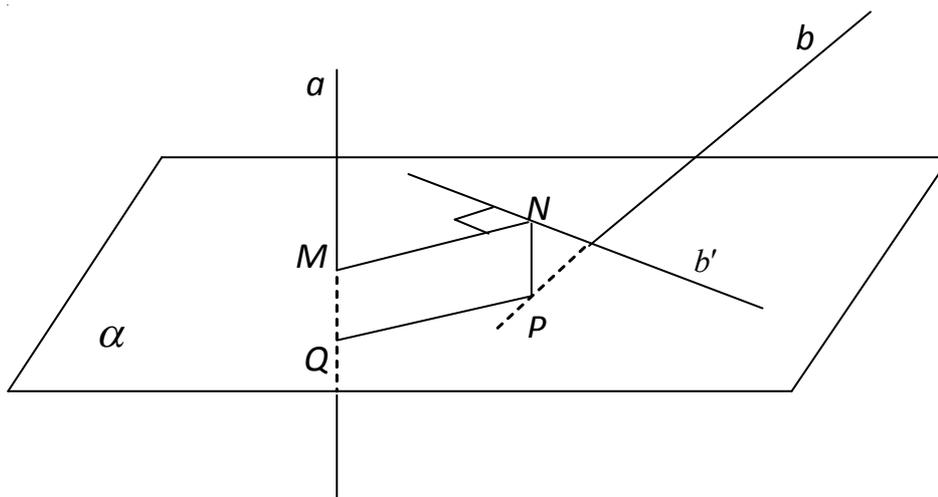


Рис. 3.

– на прямой a найти произвольную точку M_1 ;

– найти вектор $\vec{c} = \vec{a} \times \vec{b}$;

– найти уравнение плоскости α по двум направляющим векторам и точке;

– найти уравнение плоскости β по двум направляющим векторам и точке;

– задать общий перпендикуляр как линию пересечения плоскостей α и β .

Построение общего перпендикуляра двух скрещивающихся прямых также алгоритмизируется.

Схема построения общего перпендикуляра двух скрещивающихся прямых a и b (рис. 3)

1. На прямой a выбирается некоторая точка M .

2. Через точку M проводится плоскость α , перпендикулярная прямой a .

3. Строится прямая b' , являющаяся ортогональной проекцией прямой b на плоскость α .

4. Из точки M на прямую b' опускается перпендикуляр MN .

5. Проводится прямая NP параллельная прямой a (точка P принадлежит прямой b).

6. Проводится прямая PQ параллельная прямой MN . Точка Q принадлежит прямой a . Прямая PQ – искомый общий перпендикуляр.

Задача 1. Построить общий перпендикуляр диагонали DB' и бокового ребра CC' куба $ABCD A' B' C' D'$ (рис. 4) [4].

Решение. Полезно сопоставлять этапы решения с общей схемой рассуждения. На чертеже вводятся те же обозначения точек и прямых, что и в общей схеме рассуждения. Символ $C(M)$ означает, что точке C в схеме соответствует точка M .

Пусть прямая a – это прямая CC' , а прямая b – это прямая DB' .

1. На прямой a выберем точку $C(M)$.

2. Через точку C проходит плоскость $ABCD$ перпендикулярная прямой a .

3. Прямая DB является ортогональной проекцией прямой DB' на плоскость $ABCD$.

4. Прямая CN перпендикулярна прямой DB .

5. Проводится прямая NP параллельная прямой CC' (точка P принадлежит прямой DB').

6. Проводится прямая PQ параллельная прямой CN . Точка Q принадлежит прямой CC' .

7. Прямая PQ – искомый общий перпендикуляр.

В геометрии практически нет смысла использовать алгоритмы в классическом их определении. Здесь фактически используются лишь некоторые алгоритмические предписания, позволяющие применить ранее известные схемы рассуждений.

Выбор алгоритма из некоторой совокупности алгоритмов может быть использован в технологии динамического изменения задачной ситуации. Примером, иллюстрирующим данный тип алгоритмов, служит алгоритм приведения кривой второго порядка к каноническому виду. Здесь различают два случая. Во-первых, алгоритм приведения кривой к каноническому виду путём поворота осей координат, и, во-вторых, путём параллельного переноса осей координат, который фактически сводится к алгоритму выделения полного квадрата.

Общее уравнение линии второго порядка имеет вид

$$a_{11}x^2 + 2a_{12}xy + a_{22}y^2 + 2a_{10}x + 2a_{20}y + a_{00} = 0 \quad (1)$$

С помощью преобразования системы координат уравнение ЛВП может быть приведено к каноническому виду.

1. Если в (1) $a_{12} = 0$, то уравнение имеет вид

$$a_{11}x^2 + a_{22}y^2 + 2a_{10}x + 2a_{20}y + a_{00} = 0 \quad (2)$$

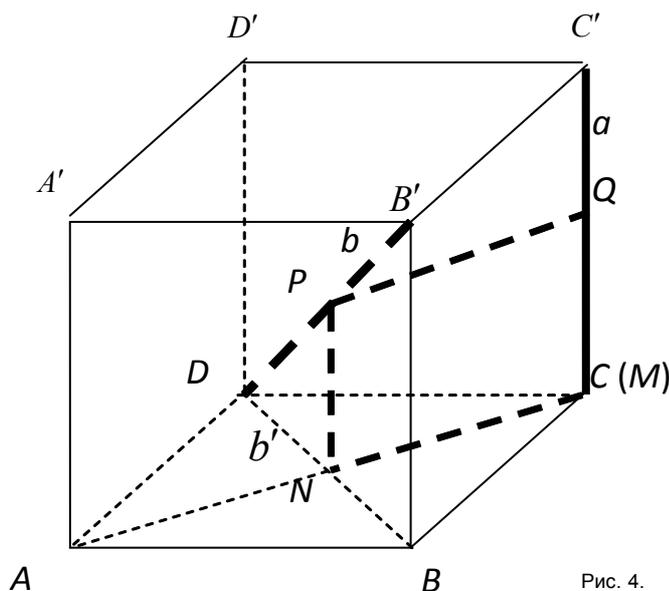


Рис. 4.

Это уравнение преобразуется к каноническому виду с помощью параллельного переноса осей координат по формулам

$$\begin{cases} x = x' + x_0 \\ y = y' + y_0 \end{cases}, \text{ где } O' (x_0, y_0) - \text{координаты начала новой системы координат относительно старой системы координат.}$$

Новые оси $O'x'$ и $O'y'$ параллельны старым. Приведение уравнения (2) к каноническому виду осуществляется методом выделения полных квадратов, который описывается некоторой схемой.

При $a_{11} \neq 0, a_{22} \neq 0$ уравнение (2) можно записать в виде

$$a_{11} \left(x^2 + 2 \frac{a_{10}}{a_{11}} x + \left(\frac{a_{10}}{a_{11}} \right)^2 \right) - \frac{a_{10}^2}{a_{11}} + a_{22} \left(y^2 + 2 \frac{a_{20}}{a_{22}} y + \left(\frac{a_{20}}{a_{22}} \right)^2 \right) - \frac{a_{20}^2}{a_{22}} + a_{00} = 0$$

$$a_{11} \left(x + \frac{a_{10}}{a_{11}} \right)^2 + a_{22} \left(y + \frac{a_{20}}{a_{22}} \right)^2 - \frac{a_{10}^2}{a_{11}} - \frac{a_{20}^2}{a_{22}} + a_{00} = 0.$$

или

$$\begin{cases} x' = x + \frac{a_{10}}{a_{11}}, \\ y' = y + \frac{a_{20}}{a_{22}}. \end{cases} \quad \text{Отсюда} \quad \begin{cases} x = x' - \frac{a_{10}}{a_{11}}, \\ y = y' - \frac{a_{20}}{a_{22}}. \end{cases}$$

Далее вводятся обозначения

Здесь $x_0 = -\frac{a_{10}}{a_{11}}, y_0 = -\frac{a_{20}}{a_{22}}$ – координаты точки O' в старой системе координат. Тогда $A = \frac{a_{10}^2}{a_{11}} + \frac{a_{20}^2}{a_{22}} - a_{00}$ и

$$a_{11}x'^2 + a_{22}y'^2 = A$$

уравнение линии второго порядка будет иметь следующий вид

2. Если в уравнении (1) $a_{12} \neq 0$, то для его приведения к каноническому виду сначала нужно использовать поворот осей координат, а потом их параллельный перенос. Для преобразования уравнения (1) можно предложить следующий алгоритм:

$$\begin{vmatrix} a_{11} - \lambda & a_{12} \\ a_{12} & a_{22} - \lambda \end{vmatrix} = 0$$

1. Составить характеристическое уравнение $\begin{vmatrix} a_{11} - \lambda & a_{12} \\ a_{12} & a_{22} - \lambda \end{vmatrix} = 0$ и найти его корни.

2. Найти тангенс угла β поворота осей координат по формуле

$$\operatorname{tg} \beta_1 = \frac{\lambda_1 - a_{11}}{a_{12}} = \frac{a_{12}}{\lambda_1 - a_{11}} \quad \operatorname{tg} \beta_2 = \frac{\lambda_2 - a_{11}}{a_{12}} = \frac{a_{12}}{\lambda_2 - a_{11}}. \quad (3)$$

3. Ограничиваясь одним из значений $\operatorname{tg} \beta$ из (3), найти $\cos \beta$ и $\sin \beta$ по формулам:

$$\cos \beta = \frac{1}{\sqrt{1 + \operatorname{tg}^2 \beta}}; \quad \sin \beta = \operatorname{tg} \beta \cdot \cos \beta.$$

4. Записать формулы преобразования системы координат

$$\begin{cases} x = x' \cos \beta - y' \sin \beta \\ y = x' \sin \beta + y' \cos \beta \end{cases} \quad (4)$$

5. Преобразовать часть уравнения (1) $a_{10}x + a_{20}y$ по формулам(4)

$$a_{10}x + a_{20}y = a_{10}(x' \cos \beta - y' \sin \beta) + a_{20}(x' \sin \beta + y' \cos \beta).$$

$$(a_{10} \cos \beta + a_{20} \sin \beta)x' - (a_{10} \sin \beta - a_{20} \cos \beta)y' = a_{10}'x' + a_{20}'y'$$

6. Записать уравнение (2) в виде: $\lambda_1 x'^2 + \lambda_2 y'^2 + 2a_{10}'x' + 2a_{20}'y' + a_{00} = 0$. (5)

7. В уравнении (5) $a_{12}=0$ и можно применить описанный ранее алгоритм.

8. Можно проверить правильность решения, подставляя в (1) x и y из пункта (4).

Использование обобщённых схем логики решения некоторой совокупности задач позволяет приспособить общую схему рассуждения к, казалось бы, совершенно разным задачам. Обобщённые схемы могут служить способом реализации технологии варьирования условия задачи. Причём сами схемы полезно составлены совместно с учащимися. Рассмотрим совокупность из трёх задач.

1. Внутри треугольника ABC взята точка M . Доказать, что угол BMC больше угла BAC .

2. Доказать, что против большей стороны в треугольнике лежит и больший угол.

3. Сумма любых двух сторон треугольника больше третьей стороны.

Обобщённая схема решения задач: 1) выделение двух объектов, которые необходимо сравнить; 2) установление отношений между объектами, которые нужно доказать; 3) введение третьего объекта, сравнимого с двумя указанными ранее; 4) сравнение первого объекта с третьим; 5) сравнение второго объекта с третьим; 6) использование свойства транзитивности отношений между объектами; 7) вывод.

Этапы решение первой задачи, соответствующие предложенной схеме:

1) Объекты: $\angle BMC$, $\angle BAC$; 2) Отношения: $\angle BMC > \angle BAC$; 3) Построим $\angle BKC$ (точка K получается в результате пересечения прямых BM и AC); 4) Имеем $\angle BMC > \angle BKC$, так как $\angle BMC$ является внешним углом треугольника MKC ; 5) К тому же, $\angle BKC > \angle BAC$, так как $\angle BKC$ является внешним углом треугольника BKA ; 6) В результате $\angle BMC > \angle BKC > \angle BAC$, следовательно, $\angle BMC > \angle BAC$; 7) Итак, $\angle BMC > \angle BAC$.

Обобщённая схема логики решения некоторой совокупности задач служит средством формирования обобщённых умений, которые позволяют различные задачные ситуации свести к общей схеме рассуждения. Такие схемы позволяют целостно видеть проблемную ситуацию, отбрасывая индивидуальные особенности каждой отдельно взятой задачи. Они определяют структуру решения, технологизируют решение. Но, вместе с тем, они не являются буквальным алгоритмическим предписанием. Обобщающийся, использующий обобщённые схемы, оперирует лишь некоторыми общими логическими конструкциями, которые приводят знание в порядок и способствуют его творческой деятельности.

Методы решения геометрических задач иногда также успешно алгоритмизируются в виде некоторых схем, отражающих структуру каждого метода. Например, обобщённая схема решения задач методом подобия может быть следующей:

– выделить из условия задачи данные, которые определяют форму фигуры;

– выделить из условия задачи данные, определяющие размеры фигуры;

– построить фигуру указанной формы подобную искомой;

– построить отрезок, определяющий размеры фигуры;

– построить фигуру указанной формы и размеров, используя подобную;

– полученная фигура является искомой.

Задача. Построить треугольник по двум данным углам α и β и биссектрисе длины l , проведённой из вершины третьего угла.

В соответствии с пунктами схемы имеем, что:

1. Форму искомого треугольника определяют два угла α и β .

2. Размеры искомого треугольника определяет длина биссектрисы l .

3. Строится произвольный треугольник $A'B'C'$ подобный треугольнику ABC по двум углам α и β .

4. Строится биссектриса угла C' – прямая $C'D'$.

5. На биссектрисе $C'D'$ откладывается отрезок $C'E$ длины l . Через точку E проводится прямая AB параллельная прямой $A'B'$. Находятся точки пересечения прямой AB со сторонами треугольника $A'B'C'$.

6. Полученный треугольник $C'AB$ является искомым треугольником.

Выделение общих этапов решения задач на построение с помощью движений плоскости также позволяет вести рассуждения и построения, руководствуясь некоторой единой схемой.

Задача 1. Построить равносторонний треугольник ABC так, чтобы вершина A находилась в данной точке, вершина B принадлежала данной прямой b , вершина C принадлежала данной прямой c .

Задача 2. Вписать в данный четырёхугольник $ABCD$ параллелограмм $MNKL$, если заданы вершины M и N , принадлежащие соответственно сторонам AB и DC .

Решение второй задачи.

1. Применяется центральная симметрия относительно середины отрезка MK .

2. Рассматриваются две прямые AD и BC . Им принадлежат соответственно вершины L и N искомого параллелограмма.

3. Строится прямая $A'D'$, являющаяся образом прямой AD при центральной симметрии относительно середины отрезка MK .

4. Строится точка N как точка пересечения прямых $A'D'$ и BC .

5. Строится прообраз точки N – точка L .

6. Искомый параллелограмм $MNKL$ построен.

Самостоятельное составление алгоритмов применяется при усвоении теоретического материала, разработке планов доказательства теорем, а также разработке алгоритмов решения задач, различных геометрических построений и методов. Например, полезно для закрепления методов построения сечений многогранников студентам предлагать самостоятельно составить алгоритм построения сечения.

Алгоритм построения сечений многогранников методом следов может быть представлен следующей последовательностью действий.

1. Выбор основной плоскости:
– выбрать основную плоскость;
– найти проекции всех данных точек сечения на основную плоскость.

2. Построение следа секущей плоскости:
– найти точку пересечения двух прямых, одна из которых принадлежит плоскости сечения, а другая является проекцией этой прямой на плоскость основания;
– найти вторую такую же точку пересечения прямых;
– соединить две точки, полученные в предыдущих пунктах (получится след секущей плоскости);

– если такие две точки построить не удаётся, то секущая плоскость параллельна основной и для построения плоскости сечения через известные точки необходимо провести прямые, параллельные рёбрам основания, до пересечения с боковыми рёбрами многогранника.

3. Построение сечения:
– выделить на чертеже грань, которая содержит точку секущей плоскости и пересекает основную плоскость по прямой,

по которой плоскость выделенной грани пересекает основную плоскость;

– провести прямую через построенную точку и точку секущей плоскости, принадлежащую выделенной грани (построенная прямая есть линия пересечения секущей плоскости с плоскостью выделенной грани);

– найти точки пересечения прямой со сторонами выделенной грани (это вершины многоугольника);

– повторить необходимое число раз перечисленные задания из пункта 3, тем самым построить другие вершины сечения;

– соединить последовательно построенные вершины сечения, убеждаясь, что соединяются две точки, принадлежащие одной грани, заданного многоугольника.

В геометрии практически нет смысла использовать алгоритмы в классическом их определении. Здесь фактически используются лишь некоторые алгоритмические предписания, позволяющие применить ранее известные схемы рассуждений. Применение алгоритмов способствует систематизации знаний студентов, позволяет вычленивать основные этапы рассуждения, решения, доказательства. Алгоритмические схемы эффективно работают в различных задачах, которые можно рассматривать как способы существования методической системы обучения студентов геометрии.

Библиографический список

1. Зайкин, М.И. Задачные технологии приобщения школьников к математическому творчеству // Педагогические технологии математического творчества: сб. статей участников международной научно-практич. конф. / под общ. ред. М.И. Зайкина. – Арзамас, 2011.
2. Пойа, Д. Как решать задачу. – М., 1961.
3. Иванова, Т.А. Освоение обучающимися специфики творческой математической деятельности как одно из требований стандарта основного общего образования // Педагогические технологии математического творчества: сб. ст. участников международной н/п конф. / под общ. ред. М.И. Зайкина. – Арзамас, 2011.
4. Атанасян, С.Л. Задачник-практикум по геометрии / С.Л. Атанасян, М.М. Цаленко. – М., 1994.

Bibliography

1. Zaykin, M.I. Zadachnihe tehnologii priobtheniya shkolnikov k matematicheskomu tvorchestvu // Pedagogicheskie tehnologii matematicheskogo tvorchestva: sb. statej uchastnikov mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / pod obth. red. M.I. Zaykina. – Arzamas, 2011.
2. Poya, D. Kak reshatj zadachu. – M., 1961.
3. Ivanova, T.A. Osvoenie obuchayutimisaya specifiki tvorcheskoj matematicheskoy deyateljnosti kak odno iz trebovanij standarta osnovnogo obthego obrazovaniya // Pedagogicheskie tehnologii matematicheskogo tvorchestva: sb. st. uchastnikov mezhdunarodnoy n/p konf. / pod obth. red. M.I. Zaykina. – Arzamas, 2011.
4. Atanasyan, S.L. Zadachnik-praktikum po geometrii / S.L. Atanasyan, M.M. Calenko. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 3.05.2012

Раздел 2

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущий эксперт раздела:

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 008:27

Vinitzkaya N.V. THE MYTHOLOGICAL GENRE IN THE WORKS OF MIROSLAV CHEVALKOV. The article investigates the features of the mythological genre in the works of famous artist Miroslav Chevalkova Altai, reflecting mythopoetic worldview and ethical-aesthetic ideas transmitted to the language of art.

Key words: myth, tradition, mythological genre.

Н.В. Веницкая, доц. ФГБОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ЖАНР В ТВОРЧЕСТВЕ МИРОСЛАВА ЧЕВАЛКОВА

Статья посвящена исследованию особенностей мифологического жанра в творчестве известного художника Алтая Мирослава Чевалкова, отражению мифопоэтической картины мира и этико-эстетических представлений, переданных языком изобразительного искусства.

Ключевые слова: миф, традиция, мифологический жанр.

Сказочно-мифологический жанр – одно из интересных направлений изобразительного искусства. Русское искусство отмечено обращением к «волшебной» картине творчеством Ильи Репина, Михаила Врубеля и Виктора Васнецова. И. Билибин получил известность как один из самых своеобразных и оригинальных мастеров графики, создатель особого типа иллюстрированной книги. И это были иллюстрации к народным сказкам и сказкам Пушкина, также глубоко народными по своему языку, сюжетам, образам... Сказочно-мифологический жанр позволял затрагивать самые сложные стороны жизни, размышлять над серьезными проблемами, глубоко волновавшими общественность. Так, одна из известных работ Н.К. Рериха – «Настасья Микулична» (1943), воспринимается как былинный образ, как символ России никому не угрожающей, но готовой к защите. Маленькие фигурки на руке – символ малых народностей, которые защищал русский народ.

Конец XIX – начало XX века обозначил новый этап в развитии искусства России как многонационального государства. Появление новописьменных культур обогатило литературу, музыку и изобразительное искусство произведениями, созданными на фольклорной основе малочисленных народов. В XX веке параллельно развиваются научно-исследовательское изучение мифопоэтических представлений народа и художественное освоение национальных традиций в рамках авторских произведений. На Алтае оба направления имеют своих представителей. Алтайские сказки начали издаваться с середины XIX века тюркологами В.В. Радловым, Г.Н. Потаниным, В.И. Вербицким при активном сотрудничестве с ними алтайского писателя – просветителя М.В. Чевалкова. Под его редакцией вышел «Аносский сборник», составленный собирателем алтайского фольклора Н.Я. Никифоровым. В начале XX века собиранием местных преданий, сказок и этнографических материалов занимались знаменитый алтайский художник Г.И. Чорос-Гуркин (1870–1937 гг.) и композитор А.В. Анохин (1869–1931 гг.). Примерно в одно и то же время создаются произведения «Хан-Алтай» Гуркиным, Анохиным и известным сибирским писателем Г.Д. Гребенщиковым.

Сюжетно-образная сфера сюиты Анохина «Хан-Алтай» простирается от богатырских образов и гимнического прославления Алтая до тонкой лирики. Сущность его стиля может быть глубоко отражена понятием «музыкальный эпос», в подтверждение использования которого имеется ряд доказательств. К ним

следует отнести в первую очередь характерную образную бесконфликтность, умение чередовать законченные музыкальные картины, не теряя ощущения целостной формы. Развивая исходный тематизм, автор искусно и неторопливо подвергает трансформации его интонационную основу, преобразовывает первоначальные мотивы, широко используя возможности различных повторов, характерных для эпического мышления. Поэтому в художественном мире, созданном Анохиным в сюите, доминирует настроение эпического сказа, повествующего о вечном и раскрывающего основную тему сочинения с повествовательной неторопливостью. Кроме того, особенность произведений Анохина связана с художественным осмыслением важных философских проблем, интересовавших выдающихся русских художников этой эпохи. Например, во втором его произведении нашли отражение мотивы бунтарства и дуалистической основы понимания мира в алтайской мифологии, космологическая и эсхатологическая тема.

Эта же проблема освещена и в произведении Гребенщикова «Моя Сибирь», где дуалистическое понимание мироздания объясняется через противостояние двух богов алтайского пантеона – Ульгена и Эрлика. Но если в литературе и музыке мифопоэтическая картина мира народов Алтая нашла достойное отражение уже в начале XX века, то в изобразительном искусстве интересные образцы мифологического жанра появились лишь во второй половине XX века.

Одним из художников, обратившихся к мифологическому жанру на протяжении всей жизни, стал Мирослав Чевалков. Он автор произведений, созданных на основе изучения мифов, легенд и исторических событий Алтая, Древней Руси и Древней Греции. Большая часть его работ – это изображение сложной традиционной религиозно-мифологической картины мира алтайского народа, воплощенной в легендах, мифах, эпических сказаниях. Ее изучению посвятили свои работы И.В. Октябрьская, А.М. Сагалаев, В.А. Муйтуева и др.

В произведениях Анохина и Гребенщикова «Хан-Алтай» значительное место уделено конфликту богов-демиургов Ульгена и Эрлика. Символичны и сложны образы эти богов в трактовке Чевалкова. Показательно, что он обращался к ним неоднократно. Известны работы карандашом, написанные в 1970 году и одноименные акварели 1980 года. Неоднозначность трактовки этих образов для алтайского пантеона подчеркивает Муйтуева: «Одни исследователи считают, что первопричиной мира яв-

ляется Ульгень. В этом случае он понимается как творец мира и общенациональное высшее божество алтайцев. Другие утверждают, что мир создан двумя божествами – Ульгением и Эрлик-Бием. Ульгень фигурирует как главное действующее лицо. Он – верховное божество коренного населения Горного Алтая, обитающее далеко на небе... Эрлик-Бий является второстепенным лицом, хотя и принимает активное участие в создании всего сущего» [1, с. 14]. Сложны и совершенно не похожи образы этих мифологических персонажей в трактовке Чевалкова. Легкие воздушные облака, пятью вершинами-ступенями поднимающиеся к далекому бескрайнему космосу – это борода и волосы мудро седого задумчивого старца, в образе которого представлен Ульгень. Этот мифологический персонаж был известен не только алтайцам. Слово «Ульгень» присутствует в монгольском и многих тюркских языках. По мнению Муйтуевой «..Это обожествленный легендарный человек, предок, родовой покровитель нескольких секов...» [1, с. 20].

Именно эта функция Улгения-покровителя людей подчеркивается в работе художника. Пять групп людей, молящих о помощи, расположены ступенчато на плоскости картины и направляют взгляд зрителя вверх, к ее главному персонажу. Числовая и цветовая символика в произведениях, связанных с мифологией всегда имеет большое значение. «По этнографическим материалам нечетные числа считаются «чужими, потусторонними, мифологическими», четные «своими, реальными, земными» [2, с. 8]. Так, величественному божеству – представителю иного мира – противопоставлены группы людей с четным количеством участников обряда.

Расположенная в правом нижнем углу картины сцена камлания – это символ национальной религии. Именно шаманизм стал колыбелью мифологии Алтая. С 1904 года алтайцы начали исповедовать две национальные религии. В пантеон бурханизма были включены некоторые духи-покровители, в том числе и Ульгень. Новую веру стали называть «белая вера». Особым почетом стали окружать березу. Взгляды и руки второй группы людей на акварели «Ульгень» обращены к белоснежной молодой березе, отбрасывающей насыщенную по цвету голубую тень. Белый и голубой цвет как символы чистоты и святости становятся в бурханизме очень важными. «Последователи бурханизма боролись не только против черного цвета, ассоциировавшегося с шаманизмом и Эрликом, но и против красного. По бурханистским представлениям красный цвет олицетворяет кровь и напоминает о жестоких камланиях. Человек, носящий красный пояс, считался врагом бурханизма» [1, с. 52]. Однако в группе людей, обративших свои взоры к березе, выделяется центральная фигура в огненно-оранжевой одежде. И это не нарушение цветовой гаммы, приемлемой в бурханизме, а глубоко символическая его трактовка с позиции современного состояния религиозно-мифологической картины мира Алтая. Противопоставляющийся в начале XX века шаманизму, бурханизм выбрал в себя некоторые его положения. Кроме того, существует не только религиозная трактовка определенного цвета этнической группой, но и биологический, психологический и эстетический аспекты его восприятия. Проблемам восприятия цвета посвящена статья С.П. Тюхтеневой – «О символике цвета в культуре алтайцев». Освещается эта проблема и в работе А.В. Эдокова: «...в целом можно отметить, что красный цвет воспринимается алтайцами в психологическом и эстетическом аспектах как хороший – красивый и благоприятный цвет» [3, с. 142]. Таким образом, в картине слились религиозные и фольклорные аспекты восприятия окружающего мира, мифологии и религии. Именно такая спаянность характерна для обывденного сознания современного человека.

«Сегодня в мировоззрении алтайцев присутствуют только некоторые бурханистские догматы, тогда как основные положения шаманизма, его первостепенные, базисные, аксиоматические принципы исповедуются всеми верующими данной конфессии как фундаментальные (его дуалистические представления)» [1, с. 61]. В этом случае становится логичным и понятным присутствие шамана в самой нижней группе людей и той пары, которая уже получила возможность общения с Ульгением. Действие началось с камлания в мире людей на земле. Пройдя сложные переходы, преодолев высокие подъемы, дух шамана и человека, ради которого было начато камлание, достигли своей цели. Испытыв влияние православия и ислама, ламаизма и бурханизма, шаманизм с его поклонением разумному космосу и величественной природе, вновь обрел свою значимость для народов Алтая.

Совершенно иначе представлен Эрлик. В сценической мультимедийной поэме Анохина ему дана следующая характеристика [4, с. 107]: «Моя борода и усы черной угля. Лицо у меня и глаза

черной сажи». Мрачным, атлетически сложным чудовищем, раздвигающим горы и прокладывающим себе путь, предстает он на картине Чевалкова. Глубоко символично и его окружение. «Владыка нижнего мира» и его спутник людоед Дьелбеген показаны на фоне тревожного пейзажа в полнолунную ночь. Дьелбеген – антропоморфный многоглавый персонаж мифов и сказок. Как носитель отрицательного темного начала он сопровождает Эрлика или изображается в схватке с богатырями («Алып-Манаш и Дельбеген» 1972).

Анализируя кажущуюся пестроту мифологических персонажей, представленных в творчестве М. Чевалкова, можно выделить определенные группы:

- Образы космогонических мифов.
- Эпические герои и их противники.
- Женские образы.

К первой категории могут быть отнесены изображения богов (духов), имеющих отношение к мирозданию. Образы славянского пантеона («Стрибог», «Ярило», «Сварог, Дажьбог, Сварожич», «Перун» и др.). Работы, связанные с изображением дуалистической основы миропонимания тюркской мифологии («Ульгень», «Эрлик»). К этой же категории могут быть причислены образы «Суйла-хан» (1988) и «Бай-терек». (2002). Образ священной птицы-посредника, сопровождающей шамана из земного мира в верхний и нижний, встречается в алтайской мифологии достаточно часто. В качестве помощника шамана, совершающего обряд камлания, он упоминается в сценической мистерии А.В. Анохина «Талай-хан»: «Мой верный Кан-Сюйля, Сюйля конячийный с светящими глазами в пути руководящий...» [4, с. 97]. Могучим беркутом с золотым оперением показан он художником. «Судя по сохранившимся произведениям народного фольклора, предки алтайцев придавали символическое значение цветам: красному, желто-оранжевому, синему, черному» [3, с. 141]. Золотисто-желтый цвет ярким красочным пятном выделяется в центре работы и связан, видимо, с солярной символикой. Лучи яркого света направлены от птицы и к снежным вершинам горного пейзажа, и к лику небожителя Ульгения. Под их недремлющим взглядом, под их заботливым покровительством живет и здравствует Алтай, название которого тоже в переводе с тюркского значит «золотой».

Мотив священной «мирового дерева» можно встретить и в декоративно-прикладном искусстве алтайцев, и в профессиональном творчестве сибирских художников часто. Его роль как оси мира велика. Мировое дерево мыслится в середине мира и является осью симметрии. Оно объединяет верх и низ, небо и землю. В разных культурных традициях Мировое дерево называется «древом жизни», «мировой осью», «древом познания добра и зла». «Само мировое дерево в известном смысле и в определенных контекстах становится моделью культуры в целом, своего рода «древом цивилизации» среди природного хаоса» – писал исследователь алтайской культуры А. Эдоков [3, с. 35]. «Бай-терек» (Священный тополь) Чевалкова дополнен зооморфными символами алтайских сказаний, легенд и сказок. Парные изображения волков, беркутов и кукушек, расположенные в три яруса, словно напоминают о трех мирах (земном, небесном и подземном) которые соединены в одних мифах стволом священного дерева, а в других конювью, расположенной вместе со священным конем (Аргымаком) рядом.

Образы эпических героев также занимают значительное место в творчестве художника. К первой группе могут быть отнесены богатыри и кезеры-силачи с точки зрения их этического восприятия народным сознанием. «Эпический герой в героическом сказании представлен в гармонии с природой. Он защитник рода, земли и является гарантом гармонии и порядка в мире» [5, с. 40]. В работах «Ак-Тойчи» и «Сартакапай» герои изображены на фоне величественного горного пейзажа. И сами выглядят такими же могучими как величавые и неприступные горные хребты. Вторая группа изображений эпических героев связана с испытанием их силы, с выполнением сложных задач, с героическими поединками во имя спасения родной земли. Могучее атлетическое сложение богатырей красочно описывается в народных сказаниях [6, с. 19]:

«.. Он был мощнее горных глыб: скалой вздымалась голова, Две синих утренних звезды – глаза всевидящи, мудры, В густом урмане бороды-мечи зубов его – остры, Мрак черно-бархатных бровей, ресницы – ели в куржаке, Лицо – маральника красней, свет радуг летних на щеке. На поясице место есть двумстам отарам разойтись, На крепко сложенной спине – стадам бесчисленным пастись».

Богатыри Чевалкова в несколько раз выше обычных людей («Малчи-Мерген подвезжает к стойбищу хана» 1972, «Мал-

чи-Мерген с чашей огня» 1972), они могут возвышаться над вековыми деревьями («Малчи-Мерген и два быка» 1972) и доставать головой облака («Алып-Манах и Ак-каан» 1974). Но величавое спокойствие уступает место сосредоточенным лицам, напряженным ракурсам и тревожным ритмам в сценах поединков. Прекрасны и величавы женские образы, созданные художником. Это персонажи алтайского пантеона и эпоса. Неоднократно обращался художник к образу Май-Эне. Известны работы 1988 и 2002 года, выполненные в различных техниках (акварель, карандаш). В мифологии древних тюрков Май-Эне (Умай) олицетворяла женское, земное начало и плодородие. Она упоминалась в рунических текстах еще в 7-8 вв. Примечательно, что ранний и более поздний образ богини отличаются друг от друга. В акварели 1988 г. Май-Эне изображена белокурой и величественной, в работах 2000-х г. (акварель и карандаш) – поднявшейся выше облаков брюнеткой. Необходимо уточнить, что определенные цвета могли иметь противоположную трактовку (красный в бурханизме и в народной эстетике имели разные толкования). Подобное двойственное отношение было к белому и черному цвету. «Назначение белого цвета у алтайцев соответствует традиционной культуре центральноазиатских кочевников: белый, чистый, невинный, честный...» [3, с. 143]. Отношение к белому цвету как положительному усилилось в XX веке, благодаря влиянию бурханизма. Однако, и отношение к черному было связано не только с темным миром Эрлика, но в описании внешности представителя тюркского этноса было окрашено и положительным отношением. При изображении мифологических образов Чевалков точен в этнографических деталях, внимателен к символам. В более раннем изображении богиня показана в наряде, напоминающем теленгитскую шубу (эмеен тон), левая пола которой выкраивалась в виде четырехугольного выступа и украшалась вышивкой [7]. Ярким контрастным пятном выглядит на зеленой одежде широкий розовый пояс – кур. Имен-

но такая цветовая гамма была одним из излюбленных сочетаний в алтайском народном декоративно-прикладном искусстве. Сочетание зеленого и розового, синего и желтого сохранено в одежде Май-эне (2000 г.) и От-Ээзи (2002 г.). В том и другом случае изображен чегедек – одежда замужних алтайских женщин. И возможно это связано с функцией мифологических персонажей. Первая была покровительницей детей и матерей, другая – хранительницей домашнего очага. В работах художника много символов и смысловых параллелей. От-ээзи-хозяин огня – представлен в виде женщины, осторожно склонившейся к трехгранному очагу. Функции огня (как и солнца) давать людям свет и тепло, в мифологической картине огонь (как и шаман) считался посредником между богами и людьми. В двух работах Чевалкова, посвященных От-Ээзи (акварель и карандаш 2002 г.) присутствуют огонь и солярная символика, шаманский бубен и треножник, светлые пушистые облака как символ неба и высокого ранга изображенного образа.

Чуткое внимание к деталям, глубокое понимание особенностей национальной культуры и искусства, прекрасное знание национальных традиций – все это характерные черты творчества Мирослава Павловича Чевалкова (1929-2006). Реалии современного цивилизационного процесса разворачиваются в направлении толерантного развития культур с признанием равноправными и равноценными любых культурных «моделей мира», в уважении чужих культур. Мировая цивилизация, по определению К. Леви-Стросса, не может быть ничем иным, кроме как коалицией культур, каждая из которых сохраняет свою самобытность. И творчество Чевалкова, отражавшего с одинаковым мастерством мифологические образы далекой Греции, бескрайней России и родного Алтая, удивительный пример такого понимания культур, провозглашенный не громким плакатным словом, а мягкими интонациями старинных легенд и сказок, выполненных прозрачной акварелью.

Библиографический список

1. Муйтуева, В.А. Традиционная религиозно-мифологическая картина мира алтайцев. – Горно-Алтайск, 2004.
2. Тадина, Н.А. Символика чет-нечета в эпосе «Маадай-кара» / Алтай и тюрко-монгольский мир (тезисы, статьи). – Горно-Алтайск, 1995.
3. Эдоков, А.В. Декоративно-прикладное искусство Алтая. – Горно-Алтайск, 2006.
4. Композитор Андрей Викторович Анохин. Сказание об Алтае / сост. В.Ф. Хохолков. – Горно-Алтайск, 1989.
5. Чочкина, М.П. Художественное освоение мира в алтайской устной поэзии // История алтайской литературы. – Горно-Алтайск, 2004. – Кн. 1.
6. Алтайские героические сказания / Сказитель А. Калкин; пер А. Плитченко. – М., 1983.
7. Алтайский национальный костюм / сост. Е.П. Зайцева. – Горно-Алтайск, 1990.

Bibliography

1. Muiytueva, V.A. Tradicionnaya religiozno-mifologicheskaya kartina mira altajjcev. – Gorno-Altajjck, 2004.
2. Tadinina, N.A. Simvolika chet-necheta v ehpose «Maadayj-kara» / Altajj i tyurko-mongoljskij mir (tezisih, statji). – Gorno-Altajjck, 1995.
3. Ehdokov, A.V. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Altaya. – Gorno-Altajjck, 2006.
4. Kompozitor Andreyj Viktorovich Anokhin. Skazanie ob Altae / sost. V.F. Khokholkov. – Gorno-Altajjck, 1989.
5. Chochkina, M.P. Khudozhestvennoe osvoenie mira v altajjskoj ustnoy poehzii // Istoriya altajjskoj literaturih. – Gorno-Altajjck, 2004. – Kn. 1.
6. Altajjskie geroicheskie skazaniya / Skazitelj A. Kalkin; per A. Plitchenko. – M., 1983.
7. Altajjskij nacionaljnijj kostyum / sost. E.P. Zajjeva. – Gorno-Altajjck, 1990.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 741.02

Nazimko E.G. SOME TERMINOLOGICAL SPECIFICATIONS AND MODERN PROBLEMS OF CLASSIFICATION OF TECHNICS OF THE DRAWING. Article is devoted the analysis and revealing of plural discrepancies of definitions and classification of technics of a drawing in the scientific and educational literature. On the basis of the received data specifications are brought in definitions and classification of technics of a unique drawing.

Key words: a drawing, the printing drawing, the unique drawing, a water color, grattage, grattography.

Е.Г. Назимко, доц. каф. рисунка живописи и скульптуры Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии, E-mail: ikonograf@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ УТОЧНЕНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ГРАФИКИ

Статья посвящена анализу и выявлению множественных несоответствий определений и классификации техники графики в научной и учебной литературе. На основе полученных данных внесены уточнения в определения и классификацию техники уникальной графики.

Ключевые слова: графика, печатная графика, уникальная графика, акварель, граттаж, граттаграфия.

В русском искусстве и художественной критике термин «графика» (от греч. *γραφο* — пишу) в его современном значении был неизвестен на протяжении всего XIX века. Первоначально этот термин употреблялся исключительно применительно к письму и каллиграфии. В конце XIX — начале XX веков термин «графика» приобретает новое значение в связи с распространением нового типа рисунка, который оказался наиболее пригоден для открытого тогда фотомеханического воспроизведения изображений полиграфическим способом.

Академик Алексей Алексеевич Сидоров в своей книге «Русская графика начала XX века» посвятил значению термина «графика» в русском и иностранных языках более шести страниц текста [1, с. 7-13], в котором приводит большое количество определений, извлечённых из разноязычных словарей, существенно отличающихся друг от друга по содержанию. Вывод, который делает в своём исследовании термина А.А. Сидоров — английский язык термина «графика» вообще не знает, а в других языках понятие «графика», то сливается с понятием «искусства печати», то противопоставлено им, то включает в себя рисунок и гравюру, то обособляется от этих понятий [1, с. 11-13]. На сегодняшний день это мнение нуждается в корректировке, так как в 2004 году на русском языке вышел оксфордский словарь «Путеводитель по искусству» Яна Чилверса [2], который является переводом англоязычного издания 1996 года. В этом словаре мы находим термин «графика» в близком к русскому языку значении: «Графика — термин употребляется в различных значениях в современной литературе по изобразительному искусству. Как правило, относится к тем видам искусства, в основе которых лежит не столько цвет, сколько линия и тон, — то есть рисунок и различные виды гравюры. Но некоторые авторы включают из этого определения рисунок, и у них термин «графика» обозначает разные способы создания гравюр. В другом смысле термин «графическое искусство» охватывает всю область коммерческой печати, включая не только иллюстрации, но и текст» [2, с. 161]. Помимо неопределённости в понимании термина, связанной с принадлежностью к нему рисунка, которая упоминается в данной статье, возникает вопрос, как с этим термином соотносятся те виды печатной графики, которые гравюрой не являются. Это определение не даёт чёткого понимания того, следует ли включить в данное определение технику уникальной графики красками (акварелью, гуашью, пастелью), в которой работают многие художники-плакатисты и иллюстраторы книг.

Не будем повторяться и цитировать определения графики извлечённые А.А. Сидоровым из отечественных словарей и энциклопедий, остановимся только на их качественной оценке, которую автор формулирует кратко в следующих фразах: «...определение, которое, не являясь прямо неверным, ничего в сущности не даёт», «Из всех определений графики в больших энциклопедиях это едва ли не самое сбивчивое», «определение, которое надо признать очень не полным», «Сейчас это определение представляется неточным», «Описание графических техник здесь неполно, в ином не точно, но всё же оно здесь полнее, чем в упомянутых выше словарях», «И это снова всё верно, если и расплывчато» [1, с. 8-11]. Этот свод кратких рецензий даёт представление о состоянии научного понятийного аппарата в этой области науки об искусстве.

В отечественной современной учебной и искусствоведческой литературе графику принято подразделять на печатную и уникальную. В некоторых изданиях порой не корректно используются как синонимы термины «печатная графика» и «тиражная графика». В их определениях есть отличия, которые придают структурное своеобразие и обособленность этим понятиям. Например, техника «монотипия» является печатной графикой, но может иметь всего один оттиск и по этому к тиражной графике её отнести нельзя. Потенциально возможно получение и второго оттиска, но в художественной практике это бывает крайне редко. На эту возможность в технике монотипии указывает Исаак Яковлевич Айзеншер: «При умеренном первичном давлении пресса с той же доской можно отпечатать и второй оттиск, который будет отличаться от первого нежными и мягкими тонами, напоминающими собою легкий рисунок, написанный акварельными красками» [3, с. 145].

В монографии Валентины Моисеевны Бялик монотипия выделена, как отдельный вид между уникальной и печатной графикой [4, с. 7]. Сомнения В.М. Бялик понятны, но решающим фактором в определении места монотипии в классификации техники графики является все же наличие в технологическом процессе стадии печати, по этому правомерно отнести монотипию к печатной графике, как это делает большинство изданий.

Печатная графика по способу печати делится большинством авторов, касающихся в своих трудах этого вопроса, на: высокую

печать; глубокую печать: плоскую печать: трафаретную печать. Этап печати в этом виде графики является продолжением творческого процесса создания произведения графического искусства. Все оттиски печатной графики являются авторскими оригиналами. Не ко всем произведениям тиражной графики правомерно употребить термин «печатная графика». К тиражной графике относятся плакат и книжная иллюстрация, которые тиражируются полиграфическим способом и не являются авторскими оттисками. Оригинал для полиграфического тиражирования часто бывает выполненным в технике уникальной или печатной графики. В качестве примера некорректного применения терминов графики можно привести книгу Владимира Владимировича Полякова «Европейская тиражная графика от Гойи до Пикассо» [5]. Уже в первом предложении текста термин «тиражная графика», заявленный в названии книги, заменяется на «печатную графику», а во втором предложении на «гравюру» [5, с. 1]. Термин «гравюра» обозначает только ту часть печатной графики, где для изготовления матрицы применяется гравирование, а та часть печатной графики, где гравирование не применяется, гравюрой не является, сюда относятся: литография, монотипия, шелкография и т. д.

Следует отметить различие определений терминов «граттаж» и «граттография». Граттаж (франц. *grattage*, от *gratter* — скрести, царапать), способ выполнения рисунка путём процарапывания пером, иглой или другим острым инструментом бумаги или картона, залитых тушью. Основу (бумагу или картон) предварительно покрывают воском или парафином. В этой технике удобно выполнять эскизы для ксилографии или линогравюры, она хорошо эмитирует гравюру высокой печати.

Термин граттаж имеет и второе значение, относящееся к масляной живописи и обозначает технику процарапывания непросохшего красочного слоя заострённым инструментом до грунтованной основы (холста или картона). Граттаж в живописи изобрёл художник Э. Франчес. Известны так же живописные опыты в технике граттажа Макса Эрнста («Пейзаж с озером и химерами»).

В литературе существует распространённое заблуждение, что синонимом термина «граттаж» является «граттография». Вот сведения из «Большой Советской Энциклопедии» [6]: «Граттаж (франц. *grattage*, от *gratter* — скрести, царапать), способ выполнения рисунка путём процарапывания пером или острым инструментом бумаги или картона, залитых тушью. Процесс работы в Г. напоминает выскребание по асфальту в литографии. Произведения, выполненные в технике Г., отличаются контрастом белых линий рисунка и чёрного фона и похожи на ксилографию или линогравюру. Г. встречается в графике XX в. В России Г. под названием граттографии впервые использован М.В. Добужинским в работах 1920-х гг.». В действительности граттография относится к комбинированным техникам на которую граттаж, в его первом и основном значении, входит как составная часть.

Граттография (франц. *gratter* — скрести, царапать и греч. *γραφο* — пишу), способ выполнения тушевого рисунка при помощи пера и кисти на загрунтованном картоне или плотной бумаге с последующим процарапыванием тонированных участков рисунка острым инструментом. Граттография является авторской техникой, её изобрёл русский художник Мстислав Валерианович Добужинский. Ему же принадлежит и название этой техники. Впервые художник применил её в иллюстрациях к собственной книге «Воспоминания об Италии» (Пг., «Аквилон», 1923). В дальнейшем Добужинский часто применял граттографию в книжной и журнальной графике. Книжная графика Добужинского оказала значительное влияние на развитие этого вида искусства в России. Наиболее удачно художник выполнил в этой технике иллюстрацию к «Белым ночам» Ф.М. Достоевского (Пг., «Аквилон», 1923). По сути граттография является удачным синтезом трёх техник тушевой графики (рисунок пером, рисунок кистью и граттаж). Добужинский не просто обогатил граттаж соединив его с другими техниками тушевой графики, а в корне изменил его суть. В своём модернизированном виде граттаж перестал быть имитацией гравюры высокой печати и превратился в самостоятельную технику рисования и потому требовал нового терминологического обозначения (граттография). Эта техника приобрела популярность среди русских художников начала XX века работающих в области книжной и журнальной графики. Граттография была удобна для создания обложек, иллюстраций и графических заставок в книги и журналы, прежде всего тем, что отвечала полиграфическим требованиям.

Множество понятийных противоречий мы обнаруживаем в учебной и научной литературе касающейся графики красками (плакаты, книжные и журнальные иллюстрации, станковые произведения). Прежде всего, это относится к технике акварели.

Порой одни и те же произведения выполненные акварелью разными авторами именуется то графикой, то живописью.

Несогласованность в этом вопросе заметно обозначилась в публикациях, относящихся к началу XX века и сохраняется по сию пору. И хотя искусствоведы в своем мнении в основном едины, со стороны некоторых художников и архитекторов не однократно высказывалось несогласие.

В архитектурном образовании обязательным предметом была живопись, курс которой традиционно сводился к освоению техники акварели, хотя параллельно в курсе архитектурного проекта выполнялись технически аналогичные задания, которые именовались проектной графикой. Многие поколения архитекторов в процессе обучения пользовались учебниками Петра Петровича Ревякина «Техника акварельной живописи» [7] или Алексея Архиповича Горбенко «Акварельная живопись для архитекторов» [8], из названий которых ясна позиция авторов по вопросу места акварели в классификации пластических искусств.

Того же мнения придерживались некоторые художники. Анна Петровна Остроумова-Лебедева в своих автобиографических записках очень эмоционально высказалась по этой проблеме: «Современные искусствоведы и музейные работники относят акварельную живопись и гуашь к графическому искусству, утверждая, что акварель и гуашь не живопись... Мне приходилось много раз со знакомыми искусствоведами говорить и спорить по этому вопросу. В доказательство того, что акварель есть живопись, я делала акварели глубоких тонов, по силе не уступающих масляной живописи, как, например, натюрморт «Рояль, шляпа и ноты», «Яблоки и мандарины», «Мой рабочий стол, освещенный лампой» и многие другие. Они по силе, колориту не уступают масляной живописи, но искусствоведы и люди, ведающие современным искусством, упрямо относят их к графике. Неужели акварель и гуашь надо считать графикой!» [9, т. 3, с. 383]. Из этого и других подобных отрывков в мемуарах художницы видно что основная причина в категоричном неприятии автором традиционной классификации пластических искусств – в увлеченных профессиональных амбициях и приниженом, непрестижном положении графики в ряду других искусств в сознании некоторой части художников. Основные аргументы против слабо обоснованного мнения А.П. Остроумовой-Лебедевой по проблеме места акварели в классификации

пластических искусств мы находим в том же тексте «Автобиографических записок» художницы, но в разделах посвященных техническим особенностям акварели.

1. «...её размер не может быть велик, он ограничен величиной ватманского листа бумаги» [9, т. 3, с. 384],

2. «Для акварелей наиболее опасный враг — солнечный свет, краски, освещенные ультрафиолетовыми лучами, постепенно бледнеют и, наконец, совсем выцветают» [9, т. 3, с. 376]. «Так же акварель, освещенная электрическим светом, страдает от него, особенно если она находится недалеко от источника света» [9, т. 3, с. 376]. «Самое для них лучшее положение – это находиться в папках...» [9, т. 3, с. 376].

3. «Еще очень вредна для акварелей пыль, которая носится в воздухе, особенно тогда, когда щели между рамой и картоном сзади акварели не заклеены полосками бумаги» [9, т. 3, с. 376].

4. «Понятно, что висеть вместе акварели и масляной живописи нельзя» [9, т. 3, с. 384].

В какой то степени художников и архитекторов ввела в заблуждение искусствоведческая наука, так как во всех определениях графики данных в словарях, энциклопедиях, научных и учебных изданиях акцентируется, что цвет в графике используется не так полно, как в живописи (БСЭ) или что роль цвета остаётся в ней сравнительно ограниченной. Эти указания противоречат художественной практике и часто вызывают обоснованные возражения у художников. Роль цвета в графике ограничивается в том случае, если этого требует поставленная художником изобразительная задача. Потенциально выразительных возможностей в цветовом решении произведения у графика не меньше, чем у живописца. Тому множество примеров от акварелей Джозефа Мэллорда Уильяма Тёрнера до, популярного сегодня художника, ректора Академии акварели и изящных искусств, Сергея Николаевича Андрияки. Графика красками может быть полноценно живописной, а современная живопись может быть графичной.

Графика — это обширная область «терминологических неопределённости», что делает само понятие весьма «аморфным». Для его «кристаллизации» требуются значительные усилия научного понимания и понятийного размежевания всех его терминов.

Библиографический список

1. Сидоров, А.А. Русская графика начала XX века. – М., 1969.
2. Путеводитель по искусству / под ред. Яна Чилверса. – М., 2004.
3. Айзеншер, И.Я. Техника офорта. Гравюра на металле. – Л.; М., 1939.
4. Бялик, В.М. Графика. – М., 2010. .
5. Поляков, В.В. Европейская тиражная графика от Гойи до Пикассо. – М., 2002.
6. Большая советская энциклопедия. – М., 1970-1977.
7. Ревякин, П.П. Техника акварельной живописи. – М., 1959.
8. Горбенко, А.А. Акварельная живопись для архитекторов. – Киев, 1982.
9. Остроумова-Лебедева, А.П. Автобиографические записки. – М., 2003.– Т. I-III.
10. Анализ и интерпретация произведения искусства: уч. пособие / Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая, Т.П. Чаговец и др.; под ред. Н.А. Яковлевой. – М., 2005.
11. Немировский, Е.Л. Изобретение Иоганна Гутенберга. Из истории книгопечатания. Технические аспекты. – М., 2000.
12. Флекель, М.И. От Маркантонио Раймонди до Остроумовой-Лебедевой. Очерки по истории и технике репродукционной гравюры. – М., 1987.
13. Художественно-педагогический словарь / сост. Н.К. Шабанов, О.П. Шабанова, М.С. Тарасова, Т.Д. Пронина. – М., 2005.

Bibliography

1. Sidorov, A.A. Russkaya grafika nachala XX veka. – M., 1969.
2. Putevoditelj po iskusstvu / pod red. Jana Chilversa. – M., 2004.
3. Ajzensher, I.Ya. Tekhnika oforta. Gravyura na metalle. – L.; M., 1939.
4. Byalik, V.M. Grafika. – M., 2010. .
5. Polyakov, V.V. Evropejskaya tirazhnaya grafika ot Goyji do Pikasso. – M., 2002.
6. Boljshaya sovet'skaya ehnciklopediya. – M., 1970-1977.
7. Revyakin, P.P. Tekhnika akvarel'noj zhivopisi. – M., 1959.
8. Gorbenko, A.A. Akvarel'naya zhivopisj dlya arkhitektorov. – Kiev, 1982.
9. Ostroumova-Lebedeva, A.P. Avtobiograficheskie zapiski. – M., 2003.– T. I-III.
10. Analiz i interpretaciya proizvedeniya iskusstva: uch. posobie / N.A. Yakovleva, E.B. Mozgovaya, T.P. Chagovec i dr.; pod red. N.A. Yakovlevoj. – M., 2005.
11. Nemirovskij, E.L. Izobretenie Ioganna Gutenberga. Iz istorii knigopечатaniya. Tekhnicheskie aspektih. – M., 2000.
12. Flekelj, M.I. Ot Markantonio Rayjmondi do Ostroumovoj-Lebedevoj. Oчерki po istorii i tekhnike reprodukcioнной gravurih. – M., 1987.
13. Khudozhestvenno-pedagogicheskij slovarj / sost. N.K. Shabanov, O.P. Shabanova, M.S. Tarasova, T.D. Pronina. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 75/76 (470.67)

Geybatova L. G. REFLECTION OF THE DAGESTAN THEME IN THE RUSSIAN AND WEST EUROPEAN DRAWING OF THE MIDDLE OF A XIX-TH CENTURY. In a context designated the general tendencies in working out of the Dagestan theme in the Russian and European drawing of the middle of a XIX-th century are considered features of individual art experience of its interpret through revealing of specificity of thematic, is figurative-substantial, stylistic aspects of art language. The special attention is given the analysis of the ideologically-art maintenance of graphic products in aspect of a concrete historical and cultural situation of the Caucasian war.

Key words: heritage, image, perception, development, Dagestan, a drawing, orientalism.

Л.Г. Гейбатова, канд. искусствоведения, младший науч. сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского научного центра РАН, г. Махачкала, E-mail: akhmad-a@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ТЕМЫ В РУССКОЙ И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ГРАФИКЕ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА

В контексте обозначенных общих тенденции в разработке дагестанской темы в русской и европейской графике середины XIX века рассматриваются особенности индивидуального художественного опыта ее осмысления через выявление специфики тематических, образно-содержательных, стилистических аспектов художественного языка. Особое внимание уделено анализу идейно-художественного содержания графических произведений в аспекте конкретной историко-культурной ситуации Кавказской войны.

Ключевые слова: наследие, образ, восприятие, освоение, Дагестан, графика, ориентализм.

В период Кавказской войны (1829–1864) потребность в познании горской культуры в русском обществе объективно усиливалась, и по мере накопления знаний о ней складывался определенный комплекс ее идентификации, формировались мнения и оценки. Художественной графике в этом процессе принадлежала особая роль, ибо находясь на переднем крае тех исторических потрясений, следствием которых стала смена культурной парадигмы русско-кавказских отношений, она осуществляла функцию передачи в зрительных образах индивидуального художественного опыта непосредственного «живого» восприятия наблюдаемых фактов действительности. Свойственная графическому языку демократичность, «одухотворенная» романтизм, была важным фактором в репрезентации кавказской темы. Свобода творческого выбора, поиск нового, независимость оценок, использование широких информационно-художественных возможностей тиражной графики, альбомной формы, в целом, не только популяризировало кавказскую тему, но и более правдиво и непредвзято по сравнению с другими видами изобразительных искусств отражало реальные факты действительности и воспринималось современниками как художественный документ времени.

В наследии графики на северокавказскую тему можно выделить два основных проблемно-тематических направления ее разработки: первое – этнографическое (типовые портреты, отражение быта и культурных традиций горских народов), где главная задача заключалась в передаче образа «чужого». И второе, которое может быть условно названо как военно-историческое, связано с посвящением зрителя в ситуацию Кавказской войны через отражение разных событий, явлений, исторических образов (портреты героев войны, изображение батальных сцен, военных смотров, укреплений и т. д.), здесь главным было показать характер войны и взаимоотношения сторон. Представляется, что в целом объективным мотивирующим фактором обозначенных направлений художественной практики являлась информационно-просветительская задача, понимаемая как историческая и общественно значимая миссия искусства.

При рассмотрении творчества персоналий следует учесть, что Кавказская война явилась мощным мотивационным фактором творческого обращения к Кавказу в целом и Дагестану в частности, вместе с тем, в восприятии художников середины XIX века Дагестан еще плохо отделялся от других областей Северного Кавказа в этнокультурном плане, эта была территория войны. Рисунки на дагестанскую тему включались их создателями в большие графические серии, посвященные Кавказу («Кавказские походные рисунки» Т. Горшельта), которые могли быть оформлены в альбомы («Живописный Кавказ», «Костюмы Кавказа», «Альбом Кавказский» Г.Г. Гагарина) или размещены на страницах художественно-публицистических журналов («Русский художественный листок» В.Ф. Тимма).

Художники, о творческом наследии которых идет речь в данной статье были участниками и наблюдателями реальных событий Кавказской войны. Их пребывание на Кавказе охватыва-

ет разные временные отрезки: Г.Г. Гагарин (40-е, 50-е гг.) [1, с. 19–20], В.Ф. Тимм (с осени 1849 по декабрь 1850 года) [2, с. 49], Т. Горшельт (с 1858 по 1863 год) [3, с. 171]. Следует отметить, что Г.Г. Гагарин и Т. Горшельтом, уже в условиях мирной жизни, вдали от Кавказа, были созданы живописные полотна на дагестанскую тему, однако, в настоящей статье эти произведения не являются предметом нашего обсуждения.

Изучение наиболее раннего этапа освоения дагестанской темы в русском искусстве, представленное главным образом творчеством Г.Г. Гагарина (1810–1893), показывает, что задача художественного освоения этнического многообразия края была выдвинута как одна из главных. Большой корпус графических работ Г. Гагарина составляют типологические портреты, многие из которых сопровождаются надписями (художник всегда аккуратно подписывал свои рисунки), обозначающие этнический или этнотерриториальный признак идентификации изображенного («Аварец» или «Житель Чиркея», «Горец из Аварии», «Женщина из Темир-Хан-Шуры», «Ахтынки» и др.). Однако среди этих работ мало тех, где художнику удалось убедительно выразить национальный типаж, портретная характеристика ограничивалась условной, рафинированной трактовкой, однотипностью представленных моделей, варьированием одного и того же изобразительного мотива. Художественная интерпретация в сентиментально-поэтических интонациях нередко приобретала отвлеченный характер, поскольку проникнутое художественным чувством субъективное восприятие (в силу не только художественных, но и социальных причин) искало преобразования реального образа в объект эстетического созерцания, наделяя его изяществом, мечтательностью, окутывая романтическим флером утонченного артистизма. При этом выраженность эстетического чувства нивелирует острохарактерное в натуре, и в определенной степени смещает фокус внимания от выявления портретного типажа к передаче костюмного ансамбля, экзотическое своеобразие которого мыслилось главным средством выражения национального. Стилистика графических портретов дагестанского цикла произведений художника близка форме альбомного рисунка очень популярного в середине XIX века. Об истории альбомной моды и ее влиянии на творчество Г.Г. Гагарина писала известный искусствовед А.В. Корнилова [4], выводы ученого находят подтверждение в данной проблемной конкретике.

В работах художника ясно читаются художественно-эстетическая и информационно-ознакомительная функции рисунка. Первая связывалась с выявлением декоративных качеств объекта изображения, вторая – с подробностью визуального описания, детализацией, отсюда портретные композиции художника нередко напоминают иллюстрацию, «картинку» с акцентом на экзотическом своеобразии натуры. Обозначенные творческие установки в принципе были определяющими для всего художественного наследия Г.Г. Гагарина на дагестанскую тему.

Художник стремился передать разные стороны жизни дагестанского общества, воспринимаемого мозаичной картиной множества этносов еще не совсем ясно отделяемого им от других

областей центральной Кавказа. В своих сюжетно-тематических композициях, не лишенных иронии, Г. Гагарину удалось запечатлеть бытование глубоко своеобразных горских традиций, ввести зрителя в круг явлений современной жизни горцев уже в значительной степени связанной с русским присутствием в крае. В своих работах он не только указывает на стадийный уровень в целом еще довольно примитивного горского общества, но и дает представление об ее глубоком внутреннем кризисе. Примером могут служить несколько портретов, в которых Г. Гагарину удалось ближе подойти к передаче национального образа. Его подход связывается с анализом индивидуальных особенностей и выявлением наиболее характерных качеств личности изображенного путем художественного, образно-поэтического и во многом субъективного осмысления личности изображенного в контексте конкретных исторических обстоятельств. В этих изображениях (например, «Портрет переводчика князя Барятинского Касима Курмова», «Портрет Хаджи-Мурата», «Портрет Шамхала Тарковского») значительно лучше разработанных по этно-типологической характеристике отмечаются различия в образно-стилевой разработке, выражающей отношение художника к изображенному лицу.

Новая страница в истории художественного осмысления дагестанской темы связана с именем известного в середине XIX века художника В.Ф. Тимма (1820–1895). Стремление попасть в действующую Кавказскую армию для сбора материала (а именно так В. Тимм определил цель своей поездки в официальном прошении) и сам факт выхода в свет в 1851 году первого номера «Русского художественного листка», почти сразу после возвращения художника с Кавказа, позволяет нам предположить, что идея создания журнала и, главное, ее практическое воплощение было подготовлено творческой работой В. Тимма на Кавказе.

Графические работы, созданные во время поездки художника по Кавказу в конце 40-х, были размещены на страницах организованного им сразу после возвращения в Санкт-Петербург издания журнала «Русский художественный листок». Идея создания художественного историко-публицистического издания патристического толка отвечала художественным потребностям широкого зрителя, шла вслед основным тенденциям в области развития современной тиражной графики как в аспекте идейно-художественной направленности, формально-содержательного наполнения, так и в отношении технологии печати. Оставаясь в рамках своего творческого кредо, излюбленной формой которого была «картинка», В.Ф. Тимм превратил изображение в историческое свидетельство, наглядно-образный документ, стремясь к полноте в описательности события, явления, к богатству визуальной образности. Ярким свидетельством могут служить замечательные литографии, объединенные общим названием «Виды Дербента» и помещенные в журнале «Русский художественный листок» за 1852 год, все они были созданы на основе рисунков с натуры, выполненных художником в 1849 году.

Многие графические произведения В.Ф. Тимма о Дагестане в своем стилистическом решении напоминают иллюстрацию со свойственным ей повествовательным тоном и декоративной выразительностью рисунка (к примеру, цветная литография «Подъем осадной артиллерии на Турчидаг»). Его увлеченность деталями носит характер подробного описания, но стремление к полноте высказывания нередко приводит к утрате цельности образа, отчего композиция воспринимается фрагментарно.

Акварельный рисунок В. Тимма «Дочь князя Ахтынского» представляет пример несколько иного порядка. Здесь утонченная декоративность изобразительного мотива привлекательна своей пластической соразмерностью, гармонической согласованностью пространственных элементов композиции. Следуя натурным наблюдениям, исследованию реальной формы, художник преобразует действительность, выдвигая на первый план ее экзотическое своеобразие. В тонких линиях рисунка, композиционной пластике, цветовой гамме считаются важные содержательные аспекты художественной формы, связанные с одной стороны со стремлением быть верным фактическому, с другой выраженной тенденции к идеализации образа, его украшиванию.

Стилистика этих произведений имеет тесную связь с французским ориентализмом первой половины XIX, известно, что В.Ф. Тимм некоторое время жил в Париже, сотрудничал с известным французским художником О. Верне, а их совместная поездка на Ближний Восток сыграла важную роль в последующем обращении В.Ф. Тимма к кавказской теме. Вместе с тем, эти произведения художника рассматриваются нами как продолжение этнографической линии освоения дагестанской темы в русской графике середины XIX века демонстрирующей тесную преемственную связь с предшествующим опытом.

Значительную историко-художественную ценность в творческом наследии В.Ф. Тимма представляет графическая серия, посвященная прибытию имама Шамиля 26 сентября 1859 года в Петербург. Рисунки этой серии были выполнены в манере простой карандашной зарисовки, в спокойном повествовательном тоне в них представлялись разные события, объединенные общей темой. Идеино-художественная задача репортерской передачи реального действия и смысла события как документального свидетельства оказываются здесь в значительной степени ограниченной эмоциональной, субъективной интерпретацией образа события и конкретных персоналий в контексте политической конъюнктуры. Вместе с тем, бесспорно, эти работы, имели важное и позитивное общественно-политическое значение, поскольку открывали другой, отличный от прежних представлений, и значительно более реалистичный образ имама. Теперь он представлялся как личность своеобразная, но благородная и терпимая к русской культуре, а иногда даже слишком открытая и доверительная к окружающим, что конечно он не соответствовало действительности. В значительной степени преодолеть эту упорную поверхностную трактовку через серьезный вдумчивый анализ художника-интерпретатора стремящегося увидеть и выразить в своем произведении сущностные качества личности портретируемого, подчеркнуть ее уникальность В.Ф. Тимму удалось в портрете Шамиля, выполненным с натуры в том же 1859 году. Этот портрет можно отнести к самым реалистично убедительным образам имама в истории русской графики. В.Ф. Тимм представляет Шамиля как личность значительную и чрезвычайно своеобразную, человека сурового и религиозного, вместе с тем в его портрете угадываются черты усталости и отчужденности. Об умении художника понять и выразить эмоциональное состояние человека исследователь М.М. Коркмасов, анализируя эту работу В.Ф. Тимма, писал: «Тимм следует принципу раскрытия главных характерных черт оригинала в данный момент: чувство собственного достоинства и... покорность. Покорность судьбе. И этим добивается поразительного сходства. Тимм психологически глубоко постиг модель и тем придал данному портретному образу убедительность» [5, с. 90].

В создании журнала (издавался с 1851 по 1862 год) проявился не только талант В.Ф. Тимма – художника, но и мастера репродукционной графики, литографировавшего как собственные произведения, так и работы других известных художников: Г.Г. Гагарина, А.И. Заурвейда, А.Ф. Чернышова, К.Н. Филиппова, А.И. Шарлемань, М.И. Зичи, многие из которых посвятили свои произведения Кавказской войне. Издание репродукций не только популяризировало творчество этих художников и обогащало иллюстративную сторону издания, но и служило цели исторического осмысления событий недавнего прошлого в изменяющихся условиях российской действительности и динамике политических процессов на Северном Кавказе.

Обосновывая тезис о том, что интерес к Кавказу в русском искусстве развивался под сильным влиянием европейского ориентализма, его рассмотрение в аспекте разработки северокавказской темы обретает большую значимость, как для понимания специфики европейского взгляда на Кавказ, так и степени влияния этих позиций на русское искусство.

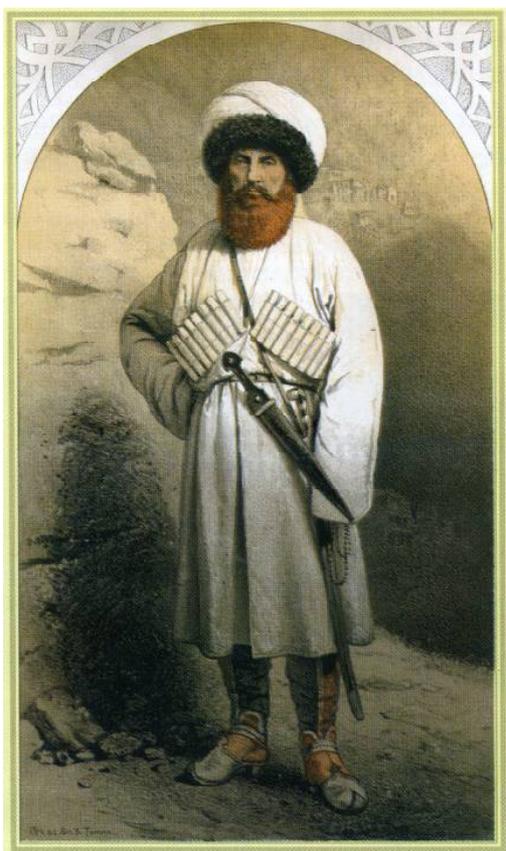
Известно, что среди тех, кто стремился увидеть Кавказ в период Кавказской войны и уже после ее окончания, было немало европейцев, вдохновленные ближневосточными темами и движимые новыми впечатлениями они мечтали побывать в краю смелых, отважных горцев. Дагестан в творчестве немецкого живописца и графика Теодора Горшельта (1829–1871) – интересная и значимая страница в истории европейского ориентализма, она открывает во многом новое понимание наблюдаемых явлений кавказской жизни, осмысленных в русле идейно-художественных задач реализма, движения к демократизации творчества, внимания к социальным факторам и их критическому анализу. Вместе с тем, реализм Т. Горшельта был тесно связан с sentimentalностью позднего романтизма, что особенно просматривается в ряде рисунков, посвященных военной жизни горцев (например, «Мюрид с набихом знаменем», «Лезгин»), где обыденность сцен одухотворяется созерцательно-поэтической образностью героев. Множество зарисовок с натуры изображающих всадников, мюридов, представителей разных народностей, демонстрируют не только стремление художника запечатлеть разные типы и характеры горцев, но и способ достижения «воссоздания реального» в художественной форме. Определяющим было стремление к объективному, как непосредственно данному и открытому художником в опыте визуального наблюдения, отсюда тяготение к ясности и полноте выражения целостного восприятия объекта изображения через выявление наиболее существенных граней проявления его характера, выраженных в чертах лица, позе, одежде (например, «Тавлинец»).



Ил. №1



Ил. № 2



Ил. №3



Ил. №4

Убежденный правдоискатель и просто мужественный человек Т. Горшельт не мог остаться в стороне от выражения трагических моментов войны, отразив в своих графических работах разные ситуации бедственного положения простых горцев («Пленные лезгины», «Разорение аула»). В тоже время для него было важным показать те усилия русской армии, которые были направлены не только на укрепление своих военно-политических позиций в крае, но и на содействие мирным преобразованиям в жизни горцев («Обустройство горных дорог в Дагестане»). Творчество Т. Горшельта не только отразило конкретный исторический момент становления русско-дагестанских отношений,

но и внесло вклад в палитру европейской художественной жизни середины XIX в., обогатив ее новыми темами и образами.

Итак, в графике Г.Г. Гагарина впервые в русском изобразительном искусстве была открыта богатая палитра этнографических образов Дагестана. В творчестве В.Ф. Тимма был представлен художественный комментарий итогового события Кавказской войны – пленения Шамиля и в последующем освещении событий его жизни в Калуге (знакомство в доступной, журнально-репортерской форме российского читателя с личностью имама). И, наконец, в искусстве Т. Горшельта были критически осмыслены разные явления социальной жизни. Вместе с тем,

необходимо отметить, что при различии индивидуальных творческих подходов к общим тенденциям могут быть отнесены стремление художников к правдивому отражению наблюдаемых фактов и открытости в выражении личной позиции.

В художественной графике XIX века дагестанская тема была тесно связана с историей Кавказской войны, потомутворчеством художников, вдохновленных Кавказом, было движимо не только интересом к открытию самобытной культуры края как источника экзотического материала, но и возможностью представить в художественной форме картину важных исторических процессов. Эта задача во многом определяла тесную связь искусства с политикой и идеологией. В исследовании отражения в произведениях графики XIX века отношения к горцам и событиям Кавказской войны можно выделить несколько идеологических аспектов: первый – характеризуется восприятием горцев как примитивного общества, завоевание которого может быть оправдано его агрессивной культурой, дикостью, отсталостью. В этой парадигме Россия выступает в роли миссионера, проводника бо-

лее развитой культуры, несущей прогресс, просвещение на «отсталый» Восток. Вместе с тем, эта логика не была лишена проявления дружеской симпатии к некоторым представителям горского общества и толерантности по отношению к мирному населению. И другой аспект, менее выраженный в изобразительном искусстве чем, например, в русской литературе, возникающий из оценки состояния собственной культуры, реакции протеста к официальной власти, сложившимся общественным стереотипам и порядкам. В этом ракурсе сопротивление горцев воспринималось символом борьбы за свободу, очень идеализированным, субъективным, но созвучным умонастроениям многих творческих личностей этого времени. В контексте индивидуального художественного опыта познания инонациональной культуры и образа «чужого» проявление этих идеологических позиций обретает сложный неоднозначный характер с фиксацией разных смысловых оттенков, что в определенной степени отражает объективные процессы этапа становления русско-дагестанских связей, когда система взаимоотношений только формировалась.

Список иллюстраций

1. Г.Г. Гагарин. Ахтынки. Центральный Дагестан. 1841. Цв. лит. 34x24. «Костюмы Кавказа», ДМИИ, инв. № г–27.
2. В.Ф. Тимм. Дочь князя Ахтынского (40-е годы XIX в.) Б., акв. 35x25. ДМИИ, инв. № 1447.
3. В.Ф. Тимм. Портрет имама Шамиля. 1859. Лит. Русский художественный листок. СПб., 1859. № 32.
4. Т. Горшельт. Разорение аула. 1861. Фототипия. 24x33. Кавказские походные рисунки Горшельта. Вып. 1. Л. 11. СПб., 1895. ДГОМ, инв. № 4980.

Примечания

ДМИИ – Дагестанский музей изобразительных искусств им. П.С. Гамзатовой.
ДГОМ – Дагестанский государственный объединенный музей им. А. Тахо-Годи.

Библиографический список

1. Доногоно-Коркмас, М. Кавказский художник князь Г. Гагарин / сост. М. Доногоно-Коркмас, Б.С. Гамзатова. – Махачкала, 1993.
2. Гейбатова, Л.Г. Дагестан в творчестве русских художников XIX – начала XX веков: дис. ... канд. искусствовед. – М., 2011.
3. Магомедова-Чалабова, М.И. Русские художники и Дагестан (XIX–XX вв.) // Возрождение. – 2009. – № 11-12.
4. Корнилова, А.В. Гагарин. Творческий путь от романтизма к русско-византийскому стилю. – М., 2001. – Гл. вт. Иллюстрации и альбомная графика 1830-х годов; Корнилова, А.В. Мир альбомного рисунка. – Л., 1990.
5. Коркмасов, М.М. К иконографии портретов Шамиля // Художественная культура Дагестана XIX века: сб. ст. / сост. А.М. Умаханова. – Махачкала, 1989.

Bibliography

1. Donogono-Korkmas, M. Kavkazskiy khudozhnik knyazj G. Gagarin / sost. M. Donogono-Korkmas, B.S. Gamzatova. – Makhachkala, 1993.
2. Gejbatova, L.G. Dagestan v tvorchestve russkikh khudozhnikov XIX – nachala XX vekov: dis. ... kand. iskusstvoved. – M., 2011.
3. Magomedova-Chalabova, M.I. Russkie khudozhniki i Dagestan (XIX–XX vv.) // Vozrozhdenie. – 2009. – № 11-12.
4. Kornilova, A.V. Gagarin. Tvorcheskiy putj ot romantizma k rusko-vizantijskomu stilyu. – M., 2001. – Gl. vt. Illyustracii i aljbonnaya grafika 1830-kh godov; Kornilova, A.V. Mir aljbonnogo risunka. – L., 1990.
5. Korkmasov, M.M. K ikonografii portretov Shamilya // Khudozhestvennaya kuljtura Dagestana XIX veka: sb. st. / sost. A.M. Umakhanova. – Makhachkala, 1989.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 7808

Grinchenko I.V. THE ORIGIN OF CHORAL MINIATURE OF ROMANTICISM EPOCH IN CONTEXT OF RUSSIAN ART TRADITIONS. The article is devoted to the history of choral miniature. The question of genetic roots of a genre at early steps of its development is mentioned. The special attention is given to samples of a small form in different types of arts in which specifics lines of a choral miniature developed.

Key words: choral miniature, genre, short form, folklore, miniature portrait, minor plastique, applied art.

И.В. Гринченко, соискатель Ростовской гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, педагог дополнительного образования МБОУ ДОД «ДТДиМ», г.Ростов-на-Дону, E-mail: grin-kirill1@yandex.ru

ИСТОКИ ХОРОВОЙ МИНИАТЮРЫ ЭПОХИ РОМАНТИЗМА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена истории хоровой миниатюры. Затрагивается вопрос о генетических корнях жанра на ранних ступенях его развития. Особое внимание уделяется образцам малой формы в различных видах искусств, в специфике которых развивались черты хоровой миниатюры.

Ключевые слова: хоровая миниатюра, жанр, романтизм, малая форма, фольклор, миниатюрный портрет, мелкая пластика, прикладное творчество.

Мир жанра русской хоровой миниатюры, полный ярких художественных открытий прошлого и современности, обладает необыкновенной привлекательностью. Феномен миниатюры – концентрированная «формула» поэтики романтизма, возникший в фортепианной западноевропейской музыке на

рубеже XVIII–XIX столетий, нашел свое отражение и в русском искусстве [1].

Общение с западноевропейским романтизмом было преисполнено напряженной диалектикой притяжения и отталкивания. Еще в XVII веке в России появились признаки притяжения западно-

европейской культуры с отрицательным отношением к своей собственной, традиционной. Начало этому процессу положил период царствования Петра I. «Петр придал русскому пограничью чрезвычайно большое значение, перенес столицу государства на самый край державы... основное значение придал пристаням этой столицы... Причалы Петербурга, однако, знаменовали собой не только «другой» культуры, но и отрицательное отношение к своей, традиционной. Важно, впрочем, что это привело не к полной гибели традиционной древнерусской культуры, а только к раздвоению русской культуры на два русла. Одно русло повело культуру по самой границе с западной Европой, а другое враждебно отделилось от Запада – это сохранившаяся до двадцатого века культура старообрядчества и крестьянства, в которой продолжалась жизнь культуры народной» [2, с. 106]. Таким образом, осмысливая историческую судьбу России, придавшую ей вектор двухосновного развития культуры, в процессе становления русского романтического сознания мы можем констатировать впитывание общего опыта европейского романтизма с одной стороны, и зарождение его в недрах русской культуры с другой.

Романтической настроенности русского общества, способствовала победа в войне 1812 года, показавшая величие и силу русского народа. Русское общественное сознание XIX века выработывало и развивало новые идеи, раскрывающие рациональный взгляд на мир, привлекало внимание к проблеме человека – к смыслу его жизни, морали, творчества, эстетических взглядов, что, конечно же, готовило почву для восприятия нового направления. Российская философская мысль продолжала решать спорный вопрос западного (Чаадаев П.Я.) и самобытного русского взглядов (Хомяков А.С., Киреевский И.В.) на прошлое, настоящее и будущее России, вошедшего в историю как противостояние западников и славянофилов. Но историко-философские идеи западноевропейской культуры (Ф.В. Шеллинг, Г.В. Гегель) уже декларировали осмысление сущности стиля, так глубоко отразившего время: «В романтический период форма попадает под власть содержания. Образ бога сменяется образом рыцаря. Угасание классического искусства – не упадок, а лишь переход от созерцания к представлению. Духовное начало торжествует над материальным, равновесие духовного и материального, как было в классическую эпоху, нарушается, начинает преобладать музыка и поэзия. В музыке художник может проявить больше свободы, чем в других видах искусств» [3, с. 92].

Напряженное общение с западноевропейским романтизмом, его философской концепцией (Ф. В. Шеллинг, Г.В. Гегель), созревшие идеи русской мысли о национальной особенности развития России, подготовленность общественного сознания обусловили возникновение некоего русского понимания сущности этого художественного явления. «Романтизм, – писал Аполлон Григорьев, – и притом наш, русский, в наши самобытные формы выработавшийся и отличившийся, романтизм был не простым литературным, а жизненным явлением, целой эпохой морального развития, имевшей свой особенный цвет, проводившей в жизнь особое воззрение... Пусть романтическое веяние пришло извне, от западных литератур и западной жизни, оно нашло в русской натуре почву, готовую к его восприятию, – и поэтому отразилось в явлениях, совершенно оригинальных...» [4, с. 233-234].

Прежде всего, эти явления были отличны от западных меньшим претворением субъективности творческого сознания и ориентацией на фундаментальную традицию русского православия – подчинения индивидуального сознания представлениям, выработанным коллективно в далеком прошлом. Может быть поэтому, выдвинув на культурно-историческую арену жанр *хоровой миниатюры*, русское искусство в своем самобытном романтическом мироощущении сочетало традиции песенности, как национальную особенность своей культуры и пафос православия, опирающийся на «соборность», которая представляла собой принципы организации личностей, имеющих единую цель, но выбирающих индивидуальный путь к ней.

Итог эволюции русской культуры не только одарил хоровую миниатюру всеми достижениями хорового искусства, но и представил ее как яркое отражение романтической эстетики, новых представлений о глубинном единстве всех видов искусств, о возможности их смешения и синтеза. Вследствие этого было бы логично рассматривать истоки возникновения хоровой миниатюры не только с позиции ее развития в одном родовом искусстве, но и определить роль жанров-прототипов в других видах художественного творчества. Они, словно малые драгоценные крупинки, разбросанные в разных исторических эпохах и искусствах, несущие эстетическую сущностную красоту жанра малой формы, вбирающие и синтезирующие в себе принципы вырази-

тельности разных видов искусств, представляя «биографию» художественного феномена хоровой миниатюры.

Обратимся к некоторым видам русского искусства, в малых формах которого сформировались черты жанра миниатюры, воспринятые хоровой миниатюрой эпохи романтизма. Ее генетические корни уходят в далекую древность, апеллируя к творчеству русских иконописцев. Как известно, икона и фреска были призваны изображать божественный мир. Художественное качество любого изображения в храме понималось как второстепенное по отношению к его главной цели – воспроизведению священного события. Истинность изображений (и словесных, и красочных), понимаемая в духе чувственно-материального тождества с первообразом, – бесконечно важнее их красоты. Подобие лика иконы человеческому изображению, обращение его к внутреннему миру молящегося, то есть глубокая человеческая сущность искусства будет «впитана» последующими эпохами, станет, в частности, важной составляющей эстетики романтизма.

И.Н.Лосева пишет: «В древности слову придавалось необычайно большое значение. «Сказать» и «Создать» были тождественными понятиями. Слово, как определяла древняя философия, считалось моделью мира, включающей материальные, чувственные и идеальные элементы» [3, с. 126]. К этому правомочно прибавить и еще одно тождественное понятие: «Представить» [5]. Подтверждение тому – сопровождение заглавных букв в рукописных книгах рисунками, выявляющими глубокий мировоззренческий смысл текстов. Позже, книжная миниатюра материализовывала духовное наполнение в изображении символов, в орнаментах и, наконец – в самих знаках книжного шрифта. Как пишет исследователь новгородского искусства Э.С. Смирнова, это есть «знак, символ святости текста, предупреждение и присутствие глубинному содержанию книги» [6, с. 59]. В некоторых лицевых рукописях есть украшения миниатюры, *подлинно иллюстрирующие* текст. Они действительно обладают качествами особого искусства, как бы осознающего свой малый размер и не склонного копировать приемы монументальной живописи. Определенное смысловое и эмоциональное наполнение книжного текста, в сочетании с украшающей функцией будут восприняты хоровой миниатюрой и принесут в нее впоследствии изобразительные черты, что выразится в тяготении к программности и декоративности.

Другим важным источником, формирующим генезис будущей хоровой миниатюры, явился фольклор. Былины, сказки, пословицы, поговорки создавали поэтику малых форм в древнерусской литературе, в них проявлялась связь с ситуацией, бытом, развивалась композиционная структура текста, речевая интонация [7]. Все эти черты литературного искусства воспримет музыкальная миниатюра. В связи с этим интересно отметить, что своеобразие композиций былины и сказки было связано с такими «микроразделами» как «запев», «исход» и «присказка». Например, сказочная присказка, небольшая по размеру, настраивала слушателя на занимательное повествование, подчеркивая вымышленность и фантастичность сказки. А былинные запевы, несмотря на свою лаконичность, рисовали величественные картины природы, передавали торжественный пафос, настраивали слушателя на восприятие чего-то важного, значительного. Функциональная роль этих разделов заключалась в предвзвешивании, предвосхищении сюжета, создании определенного настроения в небольшом поэтическом построении. Указанные черты, несомненно, явились предтечей жанра миниатюры.

Обратимся к музыкальному искусству. Е.М. Орлова указывает, что к XV веку в русском фольклоре формируется жанр лирической протяжной песни [8, с. 97]. В отличие от былины и сказки, где обязательно имелся развернутый сюжет, в основе протяжной песни лежала сжатая сюжетная ситуация, которая являлась лишь поводом для выражения определенных чувств и мыслей. В синтезе слова и музыкальной интонации русская песенная кантилена рождала неисчерпаемый потенциал психологической выразительности, оказавший несомненное влияние на природу хоровой миниатюры.

Рассматривая контекст разных видов искусства, в рамках которых складывались те или иные особенности миниатюры, становится очевидным, что этот процесс нашел свое продолжение в XVI веке. Искусство этого времени устремилось от церковного аскетизма к светскости, от абстракции к реальным человеческим эмоциям и ясности мысли. Яркое проявление эти темы получили в русской архитектуре. «Архитектор-поэт... объединял скульптуру, покрывающую резьбой созданные им фасады, и живопись, ... и музыку, приводящую в движение колокола» [8, с. 94]. Рельефы, украшавшие соборы Москвы, Вологды, Новгорода, представляли собой пластичную резьбу, в которой обнаруживалось стремление к трехмерному объему и смелым ра-

курсам фигур. Скульптурное дарование русских мастеров сказывалось и в мелкой пластике: образки, кладни, кресты-пангии (дерево, камень, кость). По характеру трактовки формы их можно сравнить со скульптурным рельефом, по тщательности работы, миниатюрности деталей – с ювелирным искусством. Эти образки малой формы изобразительного искусства также несли в себе специфичные черты, которые позже в опосредованном виде проявились себя в хоровой миниатюре. Прежде всего, это стремление к пространственности, тонкая филигранность отделки произведения.

Накопление художественного опыта работы с малыми формами различных искусств, приводит к появлению миниатюры как самостоятельного вида искусства, что происходит на рубеже XVII-XVIII столетия в живописи. Ее расцвет приходится на XVIII-XIX века и связан с развитием жанра портрета и пейзажа. Портретные и пейзажные миниатюры в самом начале своего пути были теснейшим образом связаны с живописью маслом. Эта связь прослеживалась в сюжетах, в подчинении единым эстетическим канонам, в общих стилевых чертах. В силу этого в начале XVIII века миниатюра была свойственна характерная для живописи парадность и декоративность. Но постепенно миниатюра вливается в общее русло развития графического камерного портрета. Миниатюры пишутся с натуры, становятся непосредственнее, живее передают характерные черты модели, обретают демократичность. Расцвет данного жанра был связан с появлением камерного портрета, раскрывшего серьезность и глубину изображаемого образа. Интимный и лирический характер воплощения тем брал свое начало из традиций живописи В.Л. Боровиковского и А.Г. Венецианова.

Свои особенные черты миниатюра черпала не только из профессионального изобразительного искусства, но и из народного творчества. Прочными нитями она связана с прикладным искусством. В древности миниатюра выполнялась на камне, дереве, серебряном и медном литье. В более позднем периоде мастерами использовались фарфор, кость, золото, серебро, терракота, керамика и другие нетипичные материалы. Развитие традиционного крестьянского и декоративно-прикладного древнерусского искусства, иконописи и живописи в XVIII веке подготовило возникновение такого художественного явления как русская лаковая миниатюра. Федоскино, Палех, Мстера, Холуй представили миру самобытное искусство лаковой миниатюры – одно из ярчайших явлений культуры России.

Библиографический список

1. Зенкин, К.В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма. – М., 1997.
2. Лихачев, Д.С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб., 1999.
3. Лосева, И.Н. Проблема человека в западно-европейской и русской философии: учеб. пособие для студентов гуманитарных и творческих вузов. – Ростов н/Д, 2010.
4. Григорьев, А.А. Литературная критика. – М., 1967.
5. Ванцлов, В.В. Изобразительное искусство и музыка. – Л., 1983.
6. Петров-Стромский, В.Ф. Тысяча лет русского искусства: история, эстетика, культурология. – М., 1999.
7. Лазутин, С.Г. Поэтика русского фольклора: учеб. пособие для филолог. фак. ун-тов. – М., 1981.
8. Орлова, Е.М. Лекции по истории русской музыки: учеб. пособие. – М., 1979.
9. Власов, В.Г. Словарь изобразительного искусства: в 10 т. – Л.; М., 2006. – Т. V.
10. Назайкинский, Е.В. Поэтика музыкальной миниатюры // Израиль XXI. – 2012. -№ 2.

Bibliography

1. Zenkin, K.V. Fortepiannaya miniatyura i puti muzikal'nogo romantizma. – M., 1997.
2. Likhachev, D.S. Ocherki po filosofii khudozhestvennogo tvorchestva. – SPb., 1999.
3. Loseva, I.N. Problema cheloveka v zapadno-evropejskoj i russkoj filosofii: ucheb. posobie dlya studentov umanitarnihkh i tvorcheskikh vuzov. – Rostov n/D, 2010.
4. Grigorjev, A.A. Literaturnaya kritika. – M., 1967.
5. Vanclov, V.V. Izobrazitel'noe iskusstvo i muzhka. – L., 1983.
6. Petrov-Stromskij, V.F. Tysyacha let russkogo iskusstva: istoriya, ehstetika, kul'turologiya. – M., 1999.
7. Lazutin, S.G. Poetika russkogo fol'klora: ucheb. posobie dlya filolog. fak. un-tov. – M., 1981.
8. Orlova, E.M. Lekcii po istorii russkoj muzhki: ucheb. posobie. – M., 1979.
9. Vlasov, V.G. Slovarj izobrazitel'nogo iskusstva: v 10t. – L.; M., 2006. – T. V.
10. Nazayjinskij, E.V. Poetika muzikal'noj miniatyurh // Izrailj XXI. – 2012. -№ 2.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК:7.072.2: [378]

Zolotareva L.R. ARTISTIC INTERRELATIONS IN CONTEXT OF ART HISTORY STUDY: INTERRELATION OF ARTS IN POETICS OF IMPRESSIONISM. The article considers the interrelation of arts in poetics of impressionism in context of art history study. It analyses the correspondences of pictorial, literary and musical impressionism by examples of works by Guy de Maupassant, Claude Monet, Charles Baudelaire, Paul Verlin, Claude Achille Debussy and others. It suggests a table «Interrelation of musical and pictorial texts».

Key words: correspondences of pictorial, literary and musical impressionism, pictorial reading book.

Л.Р. Золотарева, канд. пед. наук., проф. КарГУ, г. Караганда, E-mail: zolotareva-larisa@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА: ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСКУССТВ В ПОЭТИКЕ ИМПРЕССИОНИЗМА

В статье рассматриваются взаимосвязь искусств в поэтике импрессионизма в контексте изучения истории искусства. Анализируются соответствия живописного, литературного и музыкального импрессионизма на примере творчества Ги де Мопассана, Клода Моне, Шарля Бодлера, Поля Верлена, Клода Ашиля Дебюсси и др. Предлагается таблица «Взаимосвязь музыкальных и живописных текстов».

Ключевые слова: соответствия живописного, литературного и музыкального импрессионизма, живописная хрестоматия.

Художественно-графические и профессионально-художественные факультеты в современных условиях должны готовить специалистов полихудожественного профиля, так как им предстоит работать в условиях 12-летней общеобразовательной школы по новым интегрированным программам «Мировая художественная культура». Полихудожественная подготовка предполагает освоение пластических, изобразительных искусств как основополагающих по специальности «Изобразительное искусство» во взаимосвязи с родственными видами искусства, в частности с литературой и музыкой. В данной статье рассматрива-

ется один из аспектов этой проблемы. Статья является логическим продолжением научного сочинения «Художественные взаимосвязи в контексте изучения истории искусства: взаимосвязь искусств в поэтике романтизма».

Хотя эстетическая система импрессионизма наиболее полно могла реализовываться в живописи, тем не менее, движение импрессионистов проявило себя во всех основных областях художественного творчества. И только учитывая это обстоятельство, можно представить его масштабы и культурно-историческое значение.

Основные положения эстетической программы Э. и Ж. де Гонкуров-романистов	Поэтика импрессионизма
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Идеал, к которому нужно стремиться: посредством искусства создавать самое живое впечатление человеческой правды ▪ Видеть, чувствовать, выражать – в этом все искусство ▪ Оригинальное рядом Стремление раскрыть «современную красоту»; сохранить для потомства живые образы наших современников, дать «стремительную стенограмму» действительности, «биение жизни» ▪ Искусство – это увековечение в высшей, абсолютной, окончательной форме какого-то момента, какой-то мимолетной человеческой особенности ▪ Стремление создавать «трепещущее» искусство; способное передавать «теплоту живого» Должна быть найдена линия, которая бы верно передавала жизнь, схватывала индивидуальное, особенное; линия живая, человеческая, интимная ▪ Ограниченность эстетики Гонкуров-романистов: недооценка общего, характерного, мыслительного удерживала писателей у поверхности вещей 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Импрессионизм есть одно из звеньев в развитии реалистического искусства ▪ Импрессионизм – это искусство, и в основе его лежало новое художественное видение, новая поэтика ▪ Динамическое восприятие мира. Взаимосвязь человека с окружающей городской и природной средой ▪ Индивидуализация образа мира: контрастность (Э.Мане, Э.Дега); лиризм (А.Сислей, К.Моне); прекрасное зрелище (О. Ренуар) и т.п. ▪ Острота зрительных восприятий – главный критерий искусства Живописная стилистика: импрессионистическая картина – это «длительное колебание между светом и смыслом»; «отстраненность видения»; пленерность; тщательный анализ цвета ▪ Односторонность импрессионизма: эстетическая ценность окружающего мира – мир как оптическое явление

возникла «общая тенденция к расширению семантического поля слова «импрессионизм» и к переносу этого названия на разные области искусства», – пишет С. Яроцинский [1, с. 27].

Разработанная Гонкурами-романистами эстетическая программа и художественные принципы живописцев-импрессионистов в основном совпадают.

Говоря о влиянии импрессионизма во французской литературе, следует назвать имена Э.Золя и братьев Э. и Ж. де Гонкуров; импрессионистические влияния обогатили завоевания психологического метода Ги де Мопассана и особенно Марселя Пруста.

Как же проявилось творческое взаимовлияние? Проследим его основные направления, хотя сделаем оговорку, что «чистого» импрессионизма в литературе не было. Отметим тот факт, что многие писатели и поэты выступили в поддержку нового направления одновременно как критики: Ш. Бодлер, Э.Золя, Ги де Мопассан.

Черты импрессионистического новаторства весьма ощутимо вплетаются в литературную художественную систему; так, в частности, читая Золя, Мопассана, Пруста, нетрудно почувствовать, что у писателей глаз живописцев – в их художественном методе занимает значительное место «словесная живо-

пись». Достаточно сослаться на необходимые страницы романа Э. Золя «Творчество»: описание пейзажа набережной около острова Сите, на котором находится собор Парижской богородицы [2, с.254].

Ги де Мопассан в очерке «Жизнь пейзажиста» рассказывает о своей встрече с Клодом Моне. Способность «жить глазами», вбирая в себя все краски, свет и тени, малейшие оттенки окружающей природы, приводят писателя в восторг.

«...В прошлом году в этой самой местности я часто сопровождал Клода Моне, когда он отправлялся на поиски впечатлений. Поистине, это был уже не живописец, а охотник. За ним шли дети; они несли его полотна, пять-шесть полотен, изображающих один и тот же пейзаж в разные часы и при различном освещении. Художник брался то за одно, то за другое из этих полотен, сообразно состоянию неба. И, сидя перед изображаемым пейзажем, он выжидал, подстерегал солнечный свет и тени, схватывал несколькими ударами кисти блеснувший луч, плывущее облако и быстро переносил их на полотно.

Я видел, как он схватил таким образом сверкающий водопад света, брызнувший на белую скалу, и закрепил его с помощью потока желтоватых тонов, – они странным образом передали, во всей его разительности и мимолетности, впечатление

от этой неуловимой и ослепительной вспышки света. В другой раз он набрал полные пригоршни ливня, пронесшегося над морем, и бросил его на полотно. Он написал именно дождь, только дождь, затянущий своей пеленой волны, утесы и небо, – их едва можно было различить за этим потоком.

Мне вспоминаются и другие художники, работавшие здесь, в Этрета» [3, с. 323–325].

Марсель Пруст дает несколько превосходных примеров описания импрессионистической картины. Описание прудика, заросшего кувшинками, – это, в сущности, словесная транскрипция картин Клода Моне – серии «Нимфеи», их своеобразные поэтические мотивы, образец «живописно-пластической», «картинной» композиции в литературе.

«...Немного дальше Вивоне преграждают путь водяные растения. А дальше река замедляет течение; она проходит по имени, но публику пускал туда владетель – любитель водяных растений, насадивший в прудиках, которые образует Вивона, целые сады кувшинок. Лесистые в тех местах берега бросали на воду густую тень, и поэтому основной тон воды чаще всего был темно-зеленый; когда же мы шли домой послегрозным ясным вечером, я видел на воде прозрачную, яркую синь, которая отливала лиловью и напоминала эмаль в японском вкусе. Там и сям на водной поверхности краснели, как земляника, цветки кувшинок с пунцовым сердечком, белым по краям. На середине росло больше цветов, но эти цветы были бледнее, не такие глянцевоцветные, более шершавые, более складчатые, и прихотливая

случайность располагала их такими изящными завитками, что казалось, будто это плывут по течению, как после печального опадения галантного празднества, развязавшиеся гирлянды белопенных роз.

Один уголок был как будто бы отведен для простых сортов – для напоминавших ночные фиалки, белых с розовым, а поодаль некие подобия анютиных глазок теснились, как на плавающей клумбе, и, словно мотыльки, простирали лощеные голубоватые крылышки над прозрачной покатостью этого водного цветника; и небесного цветника тоже, потому что грунт, который он накладывал на водяные цветы, был редкостнее и трогательнее окраски самих цветов..., – он создавал впечатление, будто цветы цветут на просторах неба...» [4, с.145-146].

Но с наибольшей ясностью тяга к импрессионистической поэтике обнаружилась в творчестве профессиональных поэтов Ш. Бодлера, П. Верлена, а в творчестве А. Рембо мы узнаем даже мотивы позднего Э. Дега и Тулуза де Лотрека. Она сказывается в передаче пронзительного чувствосовременности («Парижские картины» Бодлера), вслед за романтиками – в «картинности» поэтического языка, в «живописности» поэтической композиции, в передаче первых зрительных впечатлений:

Ночь. Дождь. Тусклое небо,
дробящееся на башни.

И ажурные шпили силуэтов
готического собора, погашенного на далеком
сером фоне (Поль Верлен. «Ночной эффект»).

<i>Живопись</i>	<i>Литература</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Творческая личность художника. Установка на постижение творческого метода, живописного новаторства импрессионистов ▪ Установка на восприятие импрессионистической картины: Э. Мане К. Моне. Серия «Руанский собор» К. Моне. «Этрета. Ворота д' Аваль»; «Ворота Маннпор в Этрета»; «Скалы в Этрета» К. Моне. «Бульвар Капуцинок в Париже» ▪ Образ мира и человека. Э. Дега. Тулуз де Лотрек (поздние мотивы) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Э. Золя. «Творчество»; писатель поставил своего героя – художника Клода Лантье – на перекрестке художественной истории нового времени. Ги де Мопассан. «Жизнь пейзажиста»: встреча писателя с Клодом Моне, «охотником за удивительными эффектами живой природы» ▪ Э. Золя о картинах Э. Мане: «Музыка в Тюильри», «Завтрак на траве», «Флейтист», «Олимпия» Э. Золя. «Творчество» – фрагменты о создании картины Клодом Лантье: описание Ситэ и собора Парижской богородицы в разные времена года, в различные часы дня и при разной погоде Ги де Мопассан. Очерк «Этрета» Ги де Мопассан. Новелла «Воспоминание»; «От церкви Мадлен до Бастилии» ▪ Поэты эпохи импрессионизма: Бодлер; Верлен; Рембо; Дега Ш. Бодлер. «Цвета зла», «Соответствия», «Парижские картины», «Лола из Валенсии» П. Верлен. «Искусство поэзии», «Осенняя песня» Поэзия А. Рембо («Париж опять заселяется»)

К сближению с принципами импрессионистической поэтики шла и новая французская музыка.

Взаимосвязь музыки и живописи в поэтике импрессионизма обнаруживается в следующих направлениях:

- родственность тематики живописного и музыкального импрессионизма: колоритные жанровые сценки, портретные зарисовки, пейзаж;

- общность художественного метода – стремление к передаче первого непосредственного впечатления от явления; импрессионизм образно-эмоционального воплощения;

- тяготение к малым формам: к этюду-картине, к пейзажу, портрету – в живописи; к фортепианной и инструментальной миниатюре – в музыке;

- влияние живописного импрессионизма на музыкальный в области средств выразительности – передача в музыке картинно-образного и колористического начала.

Одним из представителей импрессионизма в музыке был выдающийся французский композитор Клод Ашиль Дебюсси.

И.И. Мартынов видит близость Дебюсси к импрессионизму в том, что его музыку «отличает картинность, она почти всегда выражает состояние, а не становление. Подобно мастерам импрессионистической живописи, он обогатил палитру множеством новых оттенков, добился исключительного мастерства в передаче световых и цветовых оттенков, воздушной перспек-

тивы – всего, что так трудно поддается музыкальному воплощению» [5, с. 88–89].

Чувственно-эмоциональное постижение явлений окружающего мира, ассоциативные приемы художественного мышления, звуко-образительные способы письма характеризуют большую часть сочинений Дебюсси. На существо его творческой манеры указывают уже сами названия: «Отражения в воде», «Сады под дождем», «Колокола сквозь листву», «Терраса, освещенная лунным светом» и т.п.

Музыку Дебюсси отличает богатство и разнообразие оркестровых красок, напоминающих о палитре художников-импрессионистов.

Наиболее доступными для восприятия являются «Образы» (две серии); «Ноктюрны» (симфонический триптих); «Эстампы»; «Прелюдии» (I и II тетради). «Живописная пластика» музыкального звука выявляется при восприятии «Ноктюрнов» Дебюсси: «Облака» – пасмурная серая гамма, графическая манера; «Празднества» – ослепительная яркость красок, динамика ритмов; «Сирены» – матово-серебристая гамма, изменчивость бликов.

«24 прелюдии» Дебюсси – это цикл миниатюрных музыкальных картин, в каждой из которых заключен совершенно самостоятельный художественный образ. Сами названия прелюдий имеют программный характер, вызывают различные ассоциации с произведениями изобразительного искусства.

I тетрадь: «Дельфийские танцовщицы», «Паруса», «Ветер на равнине», «Звуки и ароматы реют в вечернем воздухе» (Ш. Бодлер), «Холмы Анакапри», «Шаги на снегу», «Девушка с волосами цвета льна», «Прерванная серенада», «Затонувший собор», «Танец Пека», «Менестрели».

II тетрадь: «Туманы», «Мертвые листья», «Ворота Альгамбры», «Феи – прелестные танцовщицы», «Вереск», «Терраса, освещенная лунным светом», «Ундина», «Чередующиеся терции», «Фейерверк» и другие.

Взаимосвязь музыкальных и живописных текстов («живописная хрестоматия» к «Прелюдиям» К.А. Дебюсси)

Музыка	Живопись
<p><i>К.А. Дебюсси (I тетрадь):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Дельфийские танцовщицы»; «Феи – прелестные танцовщицы» (II) ▪ «Паруса» ▪ «Ветер на равнине» ▪ «Шаги на снегу» ▪ «Девушка с волосами цвета льна» ▪ «Затонувший собор» <p><i>К.А. Дебюсси (II тетрадь)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Туманы» ▪ «Мертвые листья» заставляют думать о долгих рыданиях скрипок – осени ▪ «Вереск» 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Э. Дега. «Голубые танцовщицы» ▪ К. Моне. «Лодки в Аржантейле»; «Регата в Аржантейле при пасмурном небе» ▪ К. Коро. «Порыв ветра» ▪ К. Моне. Зимние пейзажи в Ветее («Снежный эффект в Ветее»; «Въезд в Ветей»; «Улица в Ветее. Зима») ▪ О. Ренуар. «Причесывающаяся молодая женщина»; «Читающая девушка» ▪ К. Моне. Серия «Руанский собор (циклы: «Утро», «День», «Вечер») ▪ К. Моне. «Чайки. Темза, парламент» ▪ В.Э. Борисов-Мусатов. «Осенняя песнь»; А.А. Мильников. «Осень»; Н.М. Ромадин. «Осень» (из цикла «Времена года»); «Последние листья»; «Глубокая осень» ▪ В.Э. Борисов-Мусатов. «Куст орешника»

Библиографический список

1. Яроцинский, С. Дебюсси, импрессионизм и символизм / пер. с пол.; вст. ст. И. Бэлзы. – М., 1978.
2. Золя, Э. Собр. Соч.: в 26 т. – М., 1960 – 1967. – Т. 11.
3. Мопассан, Ги де. Полное собр. Соч.: в 12 т. – М., 1958. – Т. 11.
4. Пруст, М. По направлению к Свану / пер. фр. Н.М. Любимова. – М., 1992.
5. Мартынов, И.И. Клод Дебюсси. – М., 1964.

Bibliography

1. Yarocinskiy, S. Debyussi, impressionizm i simbolizm / per. s pol.; vst. st. I. Behlizh. – M., 1978.
2. Zolya, E. S. Sbr. Soch.: v 26 t. – M., 1960 – 1967. – T. 11.
3. Mopassan, Gi de. Polnoe sobr. Soch.: v 12 t. – M., 1958. – T. 11.
4. Prust, M. Po napravleniyu k Svanu / per. fr. N.M. Lyubimova. – M., 1992.
5. Martihnov, I.I. Klod Debyussi. – M., 1964.

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 741.02

Nazimko E.G. MODERN PROBLEMS OF DEFINITIONS AND CLASSIFICATION OF TECHNICS INTAGLIO IN THE PRINTING DRAWING. Article is devoted the analysis of existing technics of an engraving of an intaglio printing, its versions and terminology in art criticism.

Key words: intaglio, an intaglio printing, the printing drawing, an etching, a dry needle, an etched stroke.

Е.Г. Назимко, доц. каф. рисунка живописи и скульптуры Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск, E-mail: ikonograf@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ИНТАГЛИО В ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКЕ

Статья посвящена анализу существующей техники гравюры глубокой печати, ее разновидностям и терминологии в искусствоведении.

Ключевые слова: интаглио, глубокая печать, печатная графика, офорт, сухая игла, травленный штрих.

Техника гравюры глубокой печати, в её двух основных разновидностях, резцовой гравюре и офорте, существует в изобразительном искусстве уже пять веков. За это время сложился понятийный словарь специальных терминов в среде художников и посвящённой гравюре литературе.

Одним из первых русскоязычных изданий, посвящённых технологии офорта стала книга Сомова А. И. «Краткое руководство к гравированию на меди крепкою водкой» 1885 года [1]. Книга была составлена из фрагментов различных французских изданий по офорту, переведённых А.И. Сомовым. Но уже в 1898 году появляется фундаментальный труд М.Д. Рудомётова «Опыт систематического курса по графическим искусствам» [2], в кото-

ром автор обобщил зарубежный и отечественный опыт по техникам печатной графики. Затем был длительный перерыв и в 1913 году издаются сразу две книги Леман И.И. «Гравюра и литография: Очерки истории и техники» [3] и Гданский Л. «Гравер и травильщик по металлу: Практическое руководство для изучения гравирования по меди, стали и цинку» [4]. Эти первые издания содержат определения терминов и первые классификации техник гравюры глубокой печати. Отметим что М.Д. Рудомётов в первом томе своего труда рассматривает резцовую гравюру, офорт, сухую иглу, мягкий лак и ряд других техник как ма- неры гравюры глубокой печати [2, с. 270]. В дальнейшем наблюдается устойчивая преемственность и мы встречаем эту

классификацию во всех учебных, научных и энциклопедических изданиях вплоть до нашего времени.

Изданная в 1971 году книга Василия Михайловича Звонцова и Владимира Ивановича Шистко «Офорт» [5], нарушила общность взглядов по этому вопросу. В части касающейся техники гравюры глубокой печати учебник заслуживает самой высокой оценки, но предложенные авторами определения и классификации приведённых в тексте техник частью не точны, а местами сомнительны и лишены логики. О традиционном определении офорта, как углублённой гравюры на металле, выполненной способом травления авторы пишут, что «такое определение чаще всего встречается в научно-исследовательской, музейной работе, в искусствоведении» [5, с. 7]. Данное утверждение не совсем верное, так как не только искусствоведы, но и художники-педагоги, технологи по глубокой печати в изданных до 1971 года учебниках, монографиях и статьях придерживались традиционного определения. Это касается и всех книг, приведённых в списке рекомендуемой литературы в учебнике В.М. Звонцова и В.И. Шистко 1971 года [5] и в расширенном списке его переиздания 2004 года [6]. Не имея возможности сослаться ни на одного авторитетного предшественника, В.М. Звонцов и В. И. Шистко утверждают: «Новым, более современным и расширенным является определение офорта как углублённой гравюры на металле, включающей в себя манеры, связанные с травлением, а также ряд механических манер» [5, с. 7]. Обращает на себя внимание оговорка, что не все механические способы гравирования гравюры глубокой печати включаются авторами в число офортных манер. Резцовой гравюре сохранили самостоятельный статус, а сухой игле нет, хотя резцовая гравюра так же часто используется для корректировки офортных досок, а сухая игла в наше время значительно чаще, чем раньше используется как самостоятельная техника и не обязательно выполняется на металле, а может быть выполнена на оргстекле. Логическая несостоятельность предложенного определения и классификации офорта и офортных манер привела к абсурду выраженному авторами в фразе: «Напомним, что основная манера техники офорта также носит название офорт» [5, с. 7]. Обращает на себя внимание не мотивированное утверждение: «Такое толкование, более правильно отражающее состояние и задачи искусства офорта, прочно вошло в нашу жизнь» [5, с. 7]. Трудно понять, что имели ввиду авторы данного учебника, но авторы более поздних изданий по офорту не поспешили принять новое определение, хотя в Санкт-Петербурге среди многочисленных учеников В.М. Звонцова и В.И. Шистко их терминология непрочно усвоилась. Но и в их среде бытует ироничное определение: «Травленный штрих — есть самый офортный офорт». Эта шутка даже попала в учебник для высшей школы «Анализ и интерпретация произведения искусства», изданный в 2005 году в Москве, и составленный из глав написанных петербургскими педагогами [7, с. 351].

В современной литературе посвященной печатной графике с 1970-х годов существует скрытая полемика по проблеме определений и классификации печатных техник. Возникшие противоречия ни кем из искусствоведов до сих пор не выявлялись и не рассматривались.

Леонид Николаевич Зорин, преподающий на кафедре рисунка Московского архитектурного института, организатор и руководитель офортной студии МАРХИ, в своей книге «Эстамп» (2004 г.) констатирует, что разнообразные техники применяющиеся для изготовления клише глубокой печати часто называют

офортом. Но далее автор замечает: «...хотя на самом деле офорт — является лишь часть из них. Строго говоря, офорт — техника изготовления металлического клише с помощью кислоты и вид гравюры на металле, где углублённые элементы печатной формы создаются травлением металла кислотами. Так что ни резцовая гравюра, ни сухая игла, ни меццо-тинто офортами не являются — в этих техниках кислота не применяется. Объединяет их только способ печати» [8, с. 44]. Аналогичный традиционный подход в определениях и классификации мы находим и в других публикациях.

Резюмируя сказанное, необходимо ещё раз отметить, что учебник В.М. Звонцова и В.И. Шистко в его основной технической части для художественного образования в России трудно переоценить, но в первом разделе, содержащем общие сведения об офорте, авторы проявили необоснованную оригинальность суждений, вводя несогласованность в отечественную теорию искусства и умножая терминологические несоответствия между отечественной и зарубежной наукой об искусстве.

Терминологическую ошибку в части касающейся гравюры глубокой печати мы находим и в капитальном монографическом труде, посвящённом технической истории книгопечатания профессора Евгения Львовича Немировского «Изобретение Иоганна Гутенберга» [9]. Автор пишет: «Химическим вариантом меццо-тинто является способ, называемый лависом, или акватинтой» [9, с. 119]. В этой фразе содержатся две ошибки. Действительно в оттисках меццо-тинто, напоминает акватинту и лавис, но в остальном эти техники принципиально отличаются, так как в меццо-тинто гравирование ведётся от чёрного к белому, а в акватинте и лависе — наоборот: от белого к чёрному. Здесь и далее по тексту Е.Л. Немировский использует термины «лавис» и «акватинта» как синонимы, но они таковыми не являются. И хотя современные графики, работая в технике лависа, для подготовки поверхности доски используют материалы те же, что и в акватинте, но травление ведётся специальными составами и кистью, а не погружением доски в раствор кислоты. В старом лависе к запылению доски вообще не прибегали, а использовали неоднородную структуру металла, дающую зернистость на протравленных местах.

Из общепринятых терминологических нововведений необходимо упомянуть термин «интаглио», который в настоящее время широко применяется в искусствоведческих статьях и каталогах графических выставок и конкурсов как синоним термина «глубокая печать». Очевидно, что термин заимствован из переводной литературы по полиграфии. Правомерность применения этого полиграфического термина к художественной печатной графике объясняется трудностями в размежевании данных понятий. В период появления и ранней стадии развития техники глубокой печати, изготовление как художественного эстампа, так и страницы с иллюстрацией для книги были в техническом отношении идентичны. В дальнейшем типографская технология и техника глубокой печати быстро менялась под давлением требований массового тиража, а художники консервативно сохраняли в этом процессе ручной труд. Но на сегодняшний день ручковательность не является абсолютным требованием к художественной печатной графике и на выставках современного искусства мы часто видим графические листы напечатанные на полиграфических станках.

Приведённый выше анализ источников выявляет проблему терминологических и классификационных несоответствий в этой области печатной графики.

Библиографический список

1. Сомов, А.И. Краткое руководство к гравированию на меди крепкою водкою. — СПб., 1885.
2. Рудомётов, М.Д. Опыт систематического курса по графическим искусствам. — СПб., 1898.
3. Леман, И.И. Гравюра и литография: очерки истории и техники. — СПб., 1913.
4. Гданский, Л. Гравёр и травильщик по металлу: практическое руководство для изучения гравирования по меди, стали и цинку. — СПб., 1913.
5. Звонцов, В. Офорт / В. Звонцов, В. Шистко. — М., 1971.
6. Звонцов, В.М. Офорт / В.М. Звонцов, В.И. Шистко. — СПб., 2004.
7. Анализ и интерпретация произведения искусства: учеб. пособие / Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая, Т.П. Чаговец и др. — М., 2005.
8. Зорин, Л.Н. Эстамп: руководство по графическим и печатным техникам. — М., 2004.
9. Немировский, Е.Л. Изобретение Иоганна Гутенберга. Из истории книгопечатания. Технические аспекты. — М., 2000.

Bibliography

1. Somov, A.I. Kраткое rukovodstvo k gravirovaniyu na medi krepkoyu vodkoyu. — SPb., 1885.
2. Rudomyotov, M.D. Opiht sistematičeskogo kursa po graficheskim iskusstvam. — SPb., 1898.
3. Leman, I.I. Gravyura i litografiya: ocherki istorii i tekhniki. — SPb., 1913.
4. Gdanskiy, L. Graver i travil'jshchik po metallu: praktičeskoe rukovodstvo dlya izučeniya gravirovaniya po medi, stali i cinku. — SPb., 1913.
5. Zvoncov, V. Ofort / V. Zvoncov, V. Shistko. — M., 1971.
6. Zvoncov, V.M. Ofort / V.M. Zvoncov, V.I. Shistko. — SPb., 2004.

7. Analiz i interpretaciya proizvedeniya iskusstva: ucheb. posobie / N.A. Yakovleva, E.B. Mozgovaya, T.P. Chagovec i dr. – M., 2005.
 8. Zorin, L.N. Ehstamp: rukovodstvo po graficheskim i pechatnim tekhnikam. – M., 2004.
 9. Nemirovskiy, E.L. Izobrenie loganna Gutenberga. Iz istorii knigopechataniya. Tekhnicheskie aspektih. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 371.03

Bragina L.A. MEMORIAL LANDSCAPE IN WORKS OF ALTAI PAINTERS. The given study is devoted to the problem of the establishing and development of memorial landscape in pictorial art of Altai. The problem is now becoming even more relevant because of unique value of sincerity of plastic imaginative perception. That requires some generalization in one of the advanced aspects of scientific research.

Key words: painter, landscape, memorial, Altai.

Л.А. Брагина, ст. преп. каф. теории искусства и культурологии ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. университет», г. Барнаул, E-mail: bragina@list.ru

МЕМОРИАЛЬНЫЙ ПЕЙЗАЖ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АЛТАЙСКИХ ХУДОЖНИКОВ

Данное исследование посвящено проблеме становления и развития мемориального пейзажа в изобразительном искусстве Алтая. Актуальность изучения этой проблемы возрастает в связи с уникальной ценностью – ценностью человеческой искренности пластического образного суждения. Это также требует изучения и некоторого обобщения в одном из перспективных направлений научного исследования.

Ключевые слова: художник, пейзаж, мемориальный, алтайский.

Пейзаж – русское национальное достояние, имеющее непреходящее значение для воспитания, подрастающего поколения. Отличительной особенностью алтайской живописи является преимущественное развитие пейзажного жанра. Вопросы изучения пейзажа в произведениях алтайских художников занимают многие известные отечественные исследователи. Обобщающие труды, аналитические статьи Т.М. Степановой посвящены истории становления изобразительного искусства и архитектуры Алтая, пейзаж как целостное, динамичное, развивающееся явление в обобщающей работе о пейзажной живописи Алтая 1960-1970-х годов рассматривает Л.И. Нехвядович, отражает самобытность пейзажной живописи XX века Е.И. Дариус и т.д. [1, с. 8-12].

Цель настоящей статьи – рассмотреть в очень сжатом виде процесс развития мемориального пейзажа в творчестве алтайских художников, как важной составляющей связанной с образом человека. Основными источниками при обращении к мемориальному пейзажу являются произведения искусства алтайских художников.

Талантливый самородок, самобытный и глубоко национальный мастер, живописец и рисовальщик Григорий Иванович Гуркин (1870-1937) – основоположник алтайского изобразительного искусства. Его живописное и графическое наследие составляет гордость художественных коллекций России, Сибири, Алтая. Он стал продолжателем реалистического русского пейзажного искусства второй половины XIX века. Творчество Г.И. Гуркина посвящено Горному Алтаю. Первую известность получил как мастер рисунка, многие работы в технике графики выдающегося художника выполнены в его окрестностях. Краеведческий музей им. А.В. Анохина (Республика Алтай) обладает самой большой коллекцией живописных и графических работ Г.И. Чорос-Гуркина, среди которых дом-мастерская художника («Усадьба с домом»). Усадьба в Аносе является знаменитой музеем-усадьбой республики Алтай одного из первых профессиональных художников Сибири, сохранившей его образ. Расположение, планировка, комплекс строений, история усадьбы – достояние отдельного человека. В формообразовании усадьбы учтены особенности местности, рельефа и растительности [2]. Тема мемориальной картины прошла через живопись Гуркина в работе «Уголок гостиниой И.И. Шишкина» (1897), «Алтайцы. Юрта» (ГХМАК) и др. Непреходящая жизненная сила творчества Гуркина в авторской мировоззренческой концепции целостного восприятия мира, и сегодня остается органичной школой художественности. Важной составляющей мировоззрения Гуркина как художника является поклонение природе, глубокое переживание ее красоты и любви к ней, ее символизация [3].

Первый сибирский импрессионист А.О. Никулин (1878-1945) более тесно связан с городским пейзажем, чем основатель-реалист национального искусства Г.И. Гуркин. Живописным окраинам родного Барнаула посвящены работы «Последние лучи. Барнаул», «Барнаул. Вечер» (ГХМАК). Кроме программных произведений «Голубой Алтай» (Алтайские белки) художник пишет пейзажные этюды «Великие останки Великой

Италии», (Рим. Вход в Колизей), «Палермо», «Равенна. Церковный дворик» и др. [4].

В 1920-е годы складывается вид мемориального пейзажа. Тематика ее раскрыта и в творчестве алтайских художников (М.Я. Будкеев, А.А. Югаткин, Л.П. Цесюлевич, В.И. Еврасов, Ю.Б. Кабанов, В.В. Коньков, А.В. Арестов и др.).

Архитектурные пейзажи алтайских художников в 70-е гг. были посвящены старинным русским городам Союза Советских Социалистических Республик: Рига, Таллин, Переславль-Залесский, Загорск и Углич, Ростов Великий и Новгород, Псков и Печора, Волхов и Трубеш, Торжок, Тверь, Кострома, Ярославль, древняя азиатская культура и старые сибирские города (Тобольск, Барнаул). Выставка 1976 года «По старым русским городам» запечатлела живые, непосредственные путевые впечатления, этюды, наброски, привезенные из поездок по стране. Художники показали ощущение сопричастности к этим ожившим в красках памятникам – творениям рук человеческих [5]. Городской пейзаж г. Барнаула любимая тема ведущих алтайских художников **М.Я. Будкеева, Ю.Б. Кабанова, А.А. Югаткина, В.В. Конькова** и др.

Михаил Яковлевич Будкеев (р.1922) – первый и единственный Народный художник России на Алтае. Горы, озера, улицы и дома провинциального города, снова долины, белая лошадь на белом снегу, просторная монгольская степь, цветущий бадан и всадник в степи – так характеризует часть сюжетов творчества М.Я. Будкеева известный отечественный ученый, чл. СХ России, доктор искусствоведения Т.М. Степанская, чья сфера научных интересов представлена в трудах посвященных изучению и сохранению культурного наследия России. Характерной чертой времени остается поэтика его пейзажа, органично включающего городской мотив, не ставшего эпизодом в творчестве живописца. Художник обратился к барнаульской теме в конце 60-х годов, создавая серию «Старый Барнаул». Мастер создал живописную серию архитектурных образов Барнаула (1999), «Мой Барнаул» (2002). Создание натурального этюда – основа творческого метода художника, основа его творческого мировосприятия, художник продолжает традиции русского пейзажа. Выбор мотива в его творчестве, часто незаметного, непритязательного, совпадает с личностными качествами мастера, удивительной скромностью, простотой, любовью к жизни. Его удивительно-гармоничные по цвету архитектурные композиции: «Большая вода. Улица Анатолия» (1960-е гг.), где изображен уголок старого города с двухэтажными деревянными купеческими особняками, дощатыми заборами, горбатым узким мостиком через разлившуюся речку Барнаулку. Этот пейзаж великолепный штрих исторической среды сибирского города; «Дом И.Ф. Носовича» (1970-е гг.), «Крестовоздвиженская церковь. Планетарий» (1970-е гг.) [6]. М. Я. Будкеев не просто любит узорочье деревянной резьбы наличников, карнизов, передавая документально точно архитектурные детали барнаульских особнячков, он вносит в изображение свою душевную теплоту и мягкость, тем самым, одухотворяя и возвеличивая предмет изображения.

Культурное наследие России разрушается или превращается в новодел. Нет уже дома архитектора И.Ф.Носовича, написанного художником в 60-70-е годы прекрасного, а лепкой кружевной вязью дома на ул. Чехова, превращенного в новодел, Дома литераторов на ул. Анатолия, исчезла первозданная красота дома А.А. Лесневского и других архитектурных памятников.

Народный художник России Будкеев принадлежит к поколению мастеров, для которых достоверность природы и традиционное профессиональное мастерство всегда являлись приоритетными. Суть живописи Будкеева в естественности, в открытии природы, в развитии видения. Теперь только в ранних работах М.Я. Будкеева можно увидеть многие архитектурные памятники Барнаула, их былую красоту, иногда сопоставить, сравнить с поздними композициями автора. И мы представляем «будкеевский» мир барнаульских образов, живую натуру города, переданный автором тонкими живописными средствами.

В историю изобразительного искусства Алтай заслуженный художник России, член Союза художников России (1980) Алексей Югаткин (1926-2001) вошел, в первую очередь, как художник-график, мастер тонкой, филигранной техники акварели, отдающий предпочтение жанру пейзажа. В наследии мастера пейзаж-картина стала способом выражения природного настроения города: Проспект Ленина после дождя. 1978. (ГХМАК); «После дождя». 1978. (ГХМАК); Старый Барнаул. 1979. (ГХМАК); Октябрьская площадь. 1980. (ГХМАК) [1].

Юрий Борисович Кабанов (р. 1938). Заслуженный художник России. Член Союза художников России (1964), председатель Алтайского краевого общества Всероссийской творческой общественной организации Союза художников России (1992-1996 г.), лауреат премии Ленинского комсомола (1982г), Демидовского фонда Алтайского края (1998), муниципальной премии г. Барнаула (2000). **Кабанов** – художник-график. Серия офортов посвящена барнаульской теме, вершина которой – «Панорама Барнаула. Начало XX века». Более четырех лет художник работал в музеях, архивах, изучал и осмысливал материал. Обобщенный эпический образ родного города был создан в духе зубовских гравюр XVIII века во всей торжественности и красоте. Композиция с низкой линией горизонта, которая позволила показать огромное пространство, силуэты и вертикали большого количества церковных сооружений, украшающих и уравновешивающих композицию, придавая значение духовной опоры города. Черно-белая гравюра передает колористическое богатство и гармонию, создающих ощущение времени. Близок образ родного Барнаула в архитектурных композициях памятников: «Дом Полякова (магазин «Красный»), «Покровский собор» и др.

Ю.Б. Кабанов – многогранная личность. Обращение к теме революционного прошлого Алтая, приводит к рождению романтической серии «Партизаны Алтая», изучение жизни и творчества ученого, изобретателя Ю. Кондратюка рождает серию офортов «Хлеб и звезды». Государственный архив Алтайского края хранит эскизные наброски к графической серии «По страницам мира» [7]. Таким образом, живописные и графические панорамы Барнаула – это город, которого уже никогда не будет, но который есть только, благодаря полотнам художника.

Владимир Владимирович Коньков (р. 1954). Член Союза художников (1995). Действительный член Петровской академии наук и искусств. **Особое место в творчестве художника занимает городской пейзаж**, представляя в живописном творчестве свое видение Барнаула. **Изучая историю Барнаула, прикоснулся к интереснейшей теме, уходящей в истоки возникновения города, его строительства и развития.** В его композиционной серии «Старый Барнаул» любимые горожанами архитектурные памятники: «Магазин «Красный» зимой», «Дом Авенина», «Демидовская площадь» и др. Художник не просто документально точно передает знакомый силуэт, он фантазирует, представляя жизнь старого города XIX века, где из далекого прошлого врываются конные пролетки, лихие извозчики и видятся за этим романтические дамы в шляпках, элегантные кавалеры. Художник-библиофил профессионально отбирает материал, находит правильное решение в построении композиции, цветом передает задуманное состояние. **В картинах** Конькова словно оживает романтический образ старых сибирских улочек, наполненных рублеными теремами, купеческими особняками красного кирпича, храмами и часовнями. Художник не ставит цели точного воспроизведения архитектурного облика эпохи. Его задача наполнить старый город живым дыханием, позволить зрителю мысленно войти в городскую жизнь конца XIX-начала XX века, почувствовать рядом с его жителями купцами и извозчиками

ми, дамами и гимназистами, дворниками и работными людьми, рядом с красивейшими домами эпохи русского модерна (Конюшенный переулок. 1995.; Соборная площадь, 1994.). Живописца беспокоит проблема архитектурного Барнаула, возможность гармоничного сочетания старой городской архитектуры с современными решениями. Об этом работы: «Башенки на Красноармейском», «Дом под шпилем» и др.

Тобольск единственный город в Сибири имеющий Кремль. А.В. Арестов в своих произведениях постоянно обращается к образам старинного города («Тобольский кремль». 1991. (ГХМАК) и др. [2].

Леопольд Романович Цесюлевич (р. 1937). Заслуженный художник России. Член Союза художников (1968). Художник с академическим образованием (Латвийская Академия Художеств) в творчестве отдает предпочтение мемориальному пейзажу двух Отечеств: России и Латвии. «Коридор. Музей истории Риги». (1971), Рижские башни (1973), «Дом на Никитина. Барнаул», «Октябрьская площадь» (1978), «Терема» (1978). Это изящные, тонкие по цвету картины настроения, ощущения художника, попытка передать зрителю свои раздумья. Особое чувство вызывает картина «Студенческий проспект», где заснеженный зимний город не просто фон для идущей по проспекту веселой нарядной молодежи, а добрый хранитель памяти [8].

Таким образом, художники через любовь к родному городу вносят свой вклад, в художественную летопись Барнаула навсегда увековечив память ушедшего культурного наследия.

А.С.Пушкин близок всем поколениям. Он вдохновляет, побуждает к творчеству. Пушкинская тема всегда волновала живописцев, графиков, скульпторов Алтайского краевого отделения Союза художников России. Литературные места России в серии графических работ А. Вагина, образ юного поэта заинтересовал С.Дедова. Пушкин в пору творческой зрелости нашел воплощение в больших полотнах И.С. Хайрулинова и Г.Ф. Борунова. И сегодня, работая со студентами, И.С. Хайрулинов продолжает выбирать тематику произведений, связанных с различными периодами жизни великого соотечественника. Об этом говорит работа выпускника Новоалтайского государственного художественного училища М. Руднева «А.С.Пушкин» (1996). Вершиной празднования стало открытие памятника (1999), великому русскому пииту, созданного по инициативе творческой интеллигенции на народные деньги известным алтайским скульптором России М.А. Кульгачевым [7].

Михайловское, Тригорское, Болдино... Старинные села на Псковщине и Нижегородской земле изображают художники в своих полотнах эти исторические уголки России, где присутствует дыхание пережитого волнения авторов от «встречи» с великим поэтом. Решение «мемориального пейзажа» Пушкинских мест мы находим у В.И. Еврасова, чья первая персональная выставка (1999), приуроченная к двухсотлетию со дня рождения А.С.Пушкина, проходила в картинной галерее Алтайского государственного университета. Валерий Иванович Еврасов художник (специальность палехская миниатюра), график, оформитель книжных изданий, член Союза художников России (1990) посвящает свои работы любимому времени года поэта, а также сибирским видам [9]. Галерея «Универсум» факультета искусств АлтГУ в 2011 году экспонировала произведения живописца, члена Союза художников России В.С.Шубина (1996). Среди работ выставки «*Милые сердцу сюжеты*» — многофигурная композиция «А.С.Пушкин и его окружение».

Итак, пушкинская тема – развивающаяся линия в творчестве алтайских художников. Изображения любимой пушкинской поры, любимых мест – стало объединяющей для большинства алтайских художников.

Более четверти века художники края продолжают разрабатывать алтайскую шукшиниану. Всероссийский мемориальный музей-заповедник В.М.Шукшина в селе Сrostки Бийского района Алтайского края ежегодно собирает поклонников творчества на Шукшинских чтениях. 2009 год был объявлен Годом В.М.Шукшина на Алтае. Шукшинская тематика в творчестве алтайских художников многогранна. Воспоминания о нем воплощены в графических и живописных пейзажах разных времен года, исторических местах родного села (И.Попов «Шукшин в Сrostках» (2003), «Изда, где родился В.М.Шукшин» (1986, 1991), «Домик у озера Раменское», (1986), Л.Р. Цесюлевич «Белая родина Шукшина» (1999), В.И. Еврасов «Не просто говорить о Шукшине (1989)» и многие другие [2].

Таким образом, кисти алтайских художников устремлены к вдохновенным местам своего земляка, где создавал любимые народом произведения известный талантливый российский гражданин, писатель, драматург, режиссер и актер.

Библиографический список

1. Дариус, Е.И. Коллекция работ с видами Барнаула в Государственном художественном музее Алтайского края: комплектование и изучение / Е.И. Дариус, А.В. Федотов // Алтайский текст в русской культуре. — Барнаул, 2004.— Вып. 2.
2. Степанская, Т.М. Очерки истории искусства Алтая. — Барнаул, 2009.
3. ГААК. Ф.Р-1.оп.1.д.13
4. Государственный художественный музей Алтайского края. Иконопись. Живопись. Графика. — М., 2002.
5. 21-я краевая выставка «По старым русским городам». — Барнаул, 1976.
6. МИХАИЛ БУДКЕЕВ Заслуженный художник РСФСР. Живопись / вступ. ст. В. Эдокова. — Барнаул, 1983.
7. Степанская, Т.М. Некоторые штрихи развития изобразительного искусства Алтая // Культурное наследие Сибири. — Барнаул, 2008.
8. Митина, Н.В. Образ г. Барнаула в произведении Л.Р. Цесюлевича «Терема» // Молодежь — Барнаул: материалы н/п конф. — Барнаул, 2007.
9. Валерий Еврасов Кат. выст. / вступ. ст. Т.М. Степанской. — Барнаул, 1999.
10. Нехвядович, Л.И. Виды Барнаула в произведениях алтайских художников 1960-1970-х гг. // Барнаул на рубеже веков: итоги, проблемы, перспективы. — Барнаул, 2005.
11. Нехвядович, Л.И. Типология тем и мотивов пейзажной живописи Алтая 1960-1970-х гг. // Вестник Алтайской науки. Культура. — Барнаул, 2005. — Вып. 1.
12. Степанская, Т.М. Первый видописец Барнаула В.П.Петров. — Барнаул, 2009.

Bibliography

1. Darius, E.I. Kolleksiya rabot s vidami Barnaula v Gosudarstvennom khudozhestvennom muzee Altajskogo kraja: komplektovanie i izuchenie / E.I. Darius, A.V. Fedotov // Altajskij tekst v russoj kuljture. — Barnaul, 2004.— Vihp. 2.
2. Stepanskaya, T.M. Ocherki istorii iskusstva Altaya. — Barnaul, 2009.
3. GAAK. F.R-1.op.1.d.13
4. Gosudarstvennij khudozhestvennij muzej Altajskogo kraja. Ikonopisj. Zhivopisj. Grafika. — M., 2002.
5. 21-ya kraevaya vihstavka «Po starih russkim gorodam». — Barnaul, 1976.
6. MIKHAIL BUDKEEV Zasluzhennij khudozhnik RSFSR. Zhivopisj / vstup. st. V. Ehdokova. — Barnaul, 1983.
7. Stepanskaya, T.M. Nekotorihе shtrikhі razvitiya izobraziteljnogo iskusstva Altaya // Kuljturnoe nasledie Sibiri. — Barnaul, 2008.
8. Mitina, N.V. Obraz g. Barnaula v proizvedenii L.R. Cesyulevicha «Terema» // Molodezhj — Barnaulu: materialih n/p konf. — Barnaul, 2007.
9. Valerij Evrasov Kat. vihst. / vstup. st. T.M. Stepanskoyj. — Barnaul, 1999.
10. Nekhvyadovich, L.I. Vidih Barnaula v proizvedeniyakh altajjskikh khudozhnikov 1960-1970-kh gg. //Barnaul na rubezhe vekov: itogi, problemih, perspektivih. — Barnaul, 2005.
11. Nekhvyadovich, L.I. Tipologiya tem i motivov peyzazhnoy zhivopisi Altaya 1960-1970-kh gg. // Vestnik Altajskoj nauki. Kuljtura. — Barnaul, 2005. — Vihp. 1.
12. Stepanskaya, T.M. Pervihyj vidopisec Barnaula V.P.Petrov. — Barnaul, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 7. 034 + 726.6

Grechneva N.V. THE MODERN ORTHODOX CHURCHES OF THE NOVOALTAYSKTOWN. In article the author analyses architectural and planning peculiarities of the modern Orthodox churches of Novoaltaysk town. She also designates the main stylistic tendencies in temple building. At present a great interest for stylization on a theme of the Old Russian architecture is becoming apparent in Altai region. This tendency is also noticeable in the architectural appearance of the churches of Novoaltaysk. In this brief historical review there is a description of the first churches built in the town.

Key words: style, method, architecture, church, Russian style, neoeclecticism, tradition.

Н.В. Гречнева, ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства факультета искусств ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. университет», г. Барнаул, E-mail: grechneva-nata@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАВОСЛАВНЫЕ ХРАМЫ ГОРОДА НОВОАЛТАЙСКА

В статье автор рассматривает архитектурно-планировочные особенности православных храмов города Новоалтайска, обозначает основные стилистические тенденции в современном культовом строительстве. В настоящее время на Алтае более всего проявляется интерес к стилизации на темы древнерусского зодчества, эта тенденция прослеживается и в архитектурном облике современных храмов Новоалтайска. В краткой исторической справке дается описание первых церквей, возведенных с момента основания поселения.

Ключевые слова: стиль, метод, архитектура, храм, «русский стиль», неоклассика, традиции.

Современная культовая архитектура Алтая представляет собой интересную, малоизученную область искусствоведческого и культурологического знания.

Каждый город края имеет свою неповторимую историю, связанную с возведением культовых зданий. История города Новоалтайска начинается в XVIII веке с основания в 1717 году Белоаярской крепости. Под защитой гарнизона крепости русские переселенцы стали обживать правый берег реки Оби. Поток переселенцев рос с каждым годом. Рядом с Белоаярской крепостью были основаны деревни Фирсово, Чесноковка, Бажово и др. Для отправления православных религиозных обрядов в Белоаярской

крепости возводилась первая деревянная церковь во имя первоверховных апостолов Петра и Павла, простояла она около 20 лет, потом «за ветхостью» была разобрана. Вторая деревянная церковь в селе Белоаярск была возведена в 1898 году, церковь была большая, а престол освящен также во имя первоверховных апостолов Петра и Павла, но в 1938 году в сильную грозу от удара молнии случился пожар, и церковь сгорела [1]. Село Чесноковка постепенно разрасталось, в 1897-1900 годах здесь построили деревянную церковь Святителя и Чудотворца Николая, в приход входили жители Чесноковки, Фирсово, Санниково. Строительство железной дороги, которая прошла рядом с Чесноков-



Рис. 1. Свято Георгиевская церковь. Южный фасад

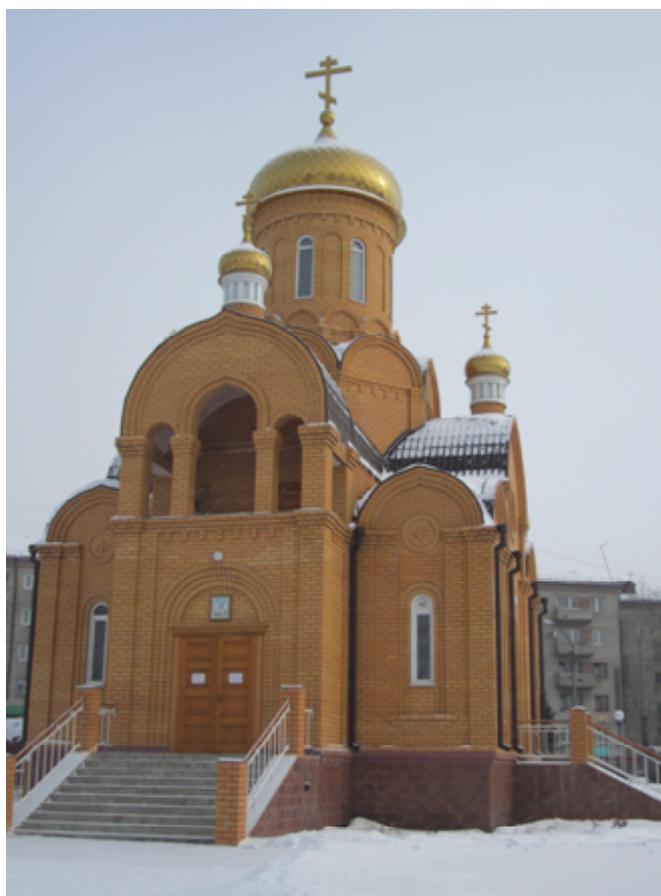


Рис. 2. Храм Архистратига Божия Михаила. Западный фасад

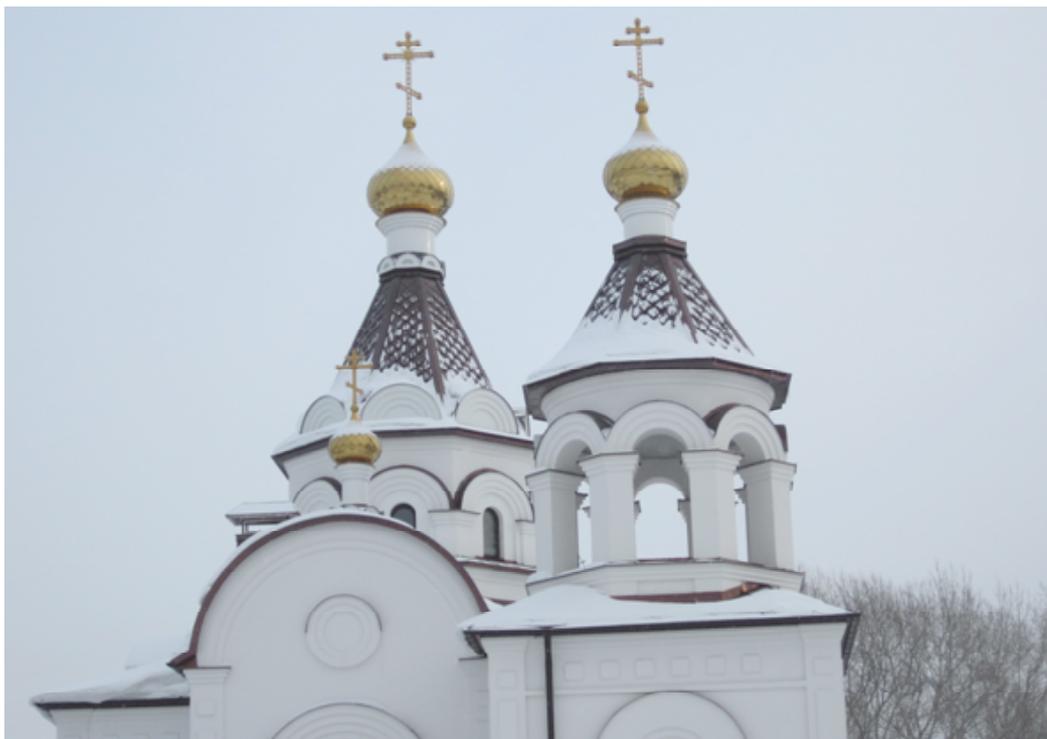


Рис. 3. Храм первоверховных апостолов Петра и Павла. Фрагмент

кой, сыграло главную роль в дальнейшей истории села. В октябре 1915 года дорога была сдана в эксплуатацию, рядом с вокзалом образовался станционный поселок, население поселка резко возросло. А во время Великой Отечественной войны в Чесноковку был эвакуирован Днепродзержинский вагоностроительный завод, который стал градообразующим предприятием. В 1942 году указом президиума Верховного Совета СССР рабочий поселок Чесноковка получил статус города (село Бажово вошло в состав города), а в 1962 году его переименовали в город Новоалтайск [1].

В 30-е годы XX века в стране началось уничтожение храмов и монастырей, постигла эта тяжелая участь и храмы Алтая. В селе Бажово в 1930 году на общем собрании решили церковь разобрать и из этого леса построить избу-читальню. С конца 1930-х годов в течение более 50 лет церквей в Новоалтайске не было, традиции храмостроения были прерваны.

История возрождения культового строительства в городе Новоалтайске начинается с 1988 года, когда была зарегистрирована православная община. На средства прихожан открыли молитвенный дом на Почтовом (район города) в честь святого великомученика Георгия Победоносца. В 1989 году из Ленинграда на Алтай приезжает священник Михаил Погиблов, выпускник Ленинградской духовной академии. Приступив к своим обязанностям, он выбирает место под строительство нового большого храма. Подходящее место было выделено в старом парке за ул. Прудской. Закладной камень на месте будущего Свято-Георгиевского храма был освящен 30 мая 1991 года. Отец Михаил сам выбрал проект будущего храма, этот проект он приглядел еще будучи студентом духовной академии. Проект храма в честь святого великомученика Георгия Победоносца был первоначально выполнен для польского города Белосток. Это обусловило некоторые архитектурно-планировочные особенности храма, его необычный по выразительности облик: динамичные, устремленные ввысь формы, ритмически чередуясь, словно уносят взгляд в небо. В плане церковь представляет собой «корабль», к основному объему церкви примыкает развитый притвор и над ним высокая, крытая шатром колокольня (рис. 1). Массивный основной объем церкви завершается традиционным пятиглавием. Легкие луковичные куполов опираются на высокие восьмигранные барабаны. Выложенное гранитом парадное крыльцо («всход») несет, как и прежде, глубокое символическое значение: это символ восхождения к духовному, еще древние храмы на Руси возводили на высоком подклете и они имели высокие крыльца. В храм проникает много света: центральный световой барабан прорезан двумя рядами окон, северный и южный фасады прорезаны тройными высокими щелевидными

ми окнами. Храм возведен из облицовочного красного кирпича. Помогали строить храм многие предприятия города и края. Благодаря тому, что храм возведен на возвышенности и рядом нет плотной многоэтажной застройки, силуэт храма хорошо просматривается со всех сторон.

На центральной площади города, напротив железнодорожного вокзала засверкал золотыми куполами небольшой, очень гармоничный по своим пропорциям храм Архистратига Божия Михаила (архитектурная мастерская П.И. Анисифорова, архитекторы Е.А. Назарова, Е.Г. Федорова 2005-2009 гг.). Этот малый храм, рассчитан на небольшое количество прихожан, внутри он больше напоминает часовню. Авторы проекта удачно вписали здание церкви в уже давно сложившийся облик привокзальной площади города. Архитектурный проект храма выполнен в сочетании «неорусского» стиля с элементами русско-византийского стиля. Об этом можно судить по традиционному планировочному решению: это крестово-купольный тип храма, квадратный в плане основной объем завершен пятиглавием (рис. 2). Центральный купол на большом световом барабане господствует над композицией, боковые главки поставлены гораздо ниже, чем центральная. Алтарь и боковые приделы с крыльцами придают зданию крестообразность. Фасады здания имеют позакомарное завершение, стены не перегружены декором, двойные пилястры и кресты украшают прясла, ряд килевидных арок декорирует центральный барабан.

В настоящее время завершается возведение храма по ул. Белоярской, в том же районе, где когда-то стояла первая деревянная Петропавловская церковь. Новый храм будет иметь два предела: верхний в честь иконы Иверской Божией матери, а нижний предел в честь святых первоверховных апостолов Петра и Павла. Проект этого храма был также разработан в архитектурной мастерской П.И. Анисифорова архитекторами Е.А. Назаровой и Е.Г. Федоровой. Архитектурное решение в целом можно назвать удачным: небольшой шатровый храм вписался в местный ландшафт, где преобладают невысокие деревянные постройки. Проект церкви выполнен в стиле эклектики с явными элементами русского стиля, который проявляется в декоративных кокошниках, которые украшают шатер и основание барабана собственно церкви, в обрамлении оконных проемов арками и пилястрами. Небольшая луковичной формы глава венчает восьмигранный шатер. Колокольня пристроена к основному объему храма с юго-запада и выполнена в том же стиле. Возводится храм на частные пожертвования (рис. 3).

Все три храма, которые были рассмотрены выше, являются вариантом одного и того же стиля, хотя и отличаются друг от

друга по внешнему облику. Это стилизация на темы русского зодчества разных эпох. Важная тенденция в современной культурной архитектуре провинции – это предпочтение проектов культурных зданий в «неорусском» стиле. Интерес к национальному образу православного храма отвечает религиозным представлениям современного российского общества о храме, как о Небесном царстве, что так ярко выражено в архитектурных формах древнерусских церквей. Необходимое духовное возрожде-

ние возможно именно на основе национальной культуры, считают современные заказчики храмов, архитекторы, строители и православные прихожане.

Храмы всегда играли важную градообразующую роль, и сейчас с их возведением облик Новоалтайска изменился, шатровые завершения колоколен, купола и главы церквей сделали панораму города праздничной и красивой.

Библиографический список

1. Новоалтайск. К 60-летию города. – Барнаул, 2002.
2. Степанская, Т.М. Архитектура Алтая XVIII-XX вв. – Барнаул, 2006.
3. Шульгина, Д.П. Региональные особенности архитектуры эклектики в российской провинции. – М., 2010.
4. Энциклопедия Алтайского края. – Барнаул, 1997.- Т. 1.

Bibliography

1. Novoaltayjsk. K 60-letiyu goroda. – Barnaul, 2002.
2. Stepanskaya, T.M. Arkhitektura Altaya XVIII-XX vv. – Barnaul, 2006.
3. Shuljgina, D.P. Regionalnihe osobennosti arkhitekturih ehklektiki v rossijskoj provincii. – M., 2010.
4. Ehnciklopediya Altajskogo kraja. – Barnaul, 1997.- T. 1.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 7.07

ZhukS.A. SYMBOLS ANDIMAGES OF ALTAY MYTHOLOGY IN THE WORK OF THE ARTIST-TEACHER Z.M. IBRAGIMOV. In article the picturesque and graphic works of Ibragimova Zaura Mametovicha created on the basis of ethnocultural traditions of the people of Mountain Altai are analyzed.

Key words: tradition, ethnicity, archetype, myth, symbol of the spirit.

С.А. Жук, доц. каф. Изобразительного искусства, АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск,
E-mail: sergei.zhuk2010@mail.ru

СИМВОЛЫ И ОБРАЗЫ АЛТАЙСКОЙ МИФОЛОГИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА З.М. ИБРАГИМОВА

В статье анализируются живописные и графические работы Ибрагимова Заура Маметовича, созданные на основе этнокультурных традиций народов Горного Алтая.

Ключевые слова: традиция, этнос, архетип, миф, символ, дух.

Зауру Маметовичу Ибрагимову, художнику универсального дарования, живописцу, графику, скульптору, педагогу исполняется 75 лет. Постоянный участник краевых, региональных, все-российских, зарубежных выставок, организатор своих персональных выставок, он много лет является преподавателем рисунка и живописи в Бийской государственной академии образования им. В.М. Шукшина.

З.М. Ибрагимов родился в 1937 г. в Симферополе. В 1967 г. закончил Театрально-художественный институт им. А.Н. Островского в Ташкенте; с 1969 г. живет на Алтае, в городе Бийске. О себе однажды художник сказал: «В Крыму родился, в Азии учился, Алтаю пригодился».

В творчестве З.М. Ибрагимова счастливо сочетаются и лирика, и романтика, и открытая радость от общения с природой, и рассудочность профессионала, дисциплинированный разум и опыт мастера, который позволяет сразу писать с натуры не этюды, но законченные картины. При всем разнообразии, но внутренней цельности творчества художника, графика всегда занимала в нем огромное, если не ведущее место. Графика З. Ибрагимова исключительно богата по техникам (рисунки, офорт, линогравюра, меццо-тинто, акварель, пастель), по рисовальным материалам (карандаш, уголь, сангина, тушь, чернила, фломастер, гелиевая ручка), по видам или назначению (станковая, плакат, книжная иллюстрация). Художник живет в постоянном поиске новых тем, сюжетов, новых форм образности в рисунке и гравюре.

В стремлении по-новому выразить свое видение действительности признанный мастер графического искусства прежде почти никогда не отклонялся от реально-натурных изображений. В начале 2000-ых гг. в его творчестве появилось новое направление: этнокультура и искусство Горного Алтая. Художник подошел к новой теме серьезно: основательно изучил легенды и мифы Алтая, глубоко осмыслил и прочувствовал характерную для мироощущения древних алтайцев органическую связь мира человека с миром природы, выразившуюся через фольклорные архетипы и символы.

Одним из основателей понятия «архетип» в современной науке является швейцарский психолог К.Г. Юнг. Под архетипом Юнг понимал некие структурные схемы, структурные предпосылки образов (существующих в сфере коллективно-бессознательного и, возможно, биологически наследуемых) как концентрированное выражение психической энергии, актуализированной объектом. Он развил свою теорию, исходя из конструктивных представлений понятия «архетип», которые имелись у Платона, Аристотеля и Августина. Аналогией с архетипами можно найти у «коллективных представлений» Дюркгейма, у «априорных идей» Канта. Первое обращение к понятию «архетип», как первообразу, идея прослеживается в учении Платона о врожденных идеях. Первообраз по Платону – это то, что пребывает целую вечность, а «идея» – это формообразующая сила, представляющая собой вечные образы, парадигмы, по которым из бесформенной материи организуется все множество реальных вещей. Высшей идеей Платон считал «Мировой разум» [1, с. 78].

Аристотель утверждал, что архетип представляет собой врожденные условия постижения внешнего мира, врожденные идеи, которые находятся в душе в скрытом состоянии, как априорные формы, которые передаются по наследству. Юнг и обозначает архетип как некие первичные врожденные структуры «коллективного бессознательного», архаический психический «осадок» повторяющихся жизненных ситуаций, задач переживаний человека, «типичный способ понимания». Именно «архетипическая матрица», априори формирующая деятельность фантазии и творческого мышления, объясняет существование повторяющихся мотивов в мифах, сказках разных народов, «вечных» образов мировой литературы и искусства. В своих работах «Символическая жизнь» и «Душа и миф» К.Г. Юнг выделил шесть архетипов и показал взаимосвязь между мифологическими образами и архетипами как элементами психологических структур. Архетипы лежат в основе общечеловеческой символики, выявляются в мифах и верованиях, сновидениях, произведениях литературы и искусства. Следовательно, архетипы – это первичные схемы образов, их психологические предпосылки, их воз-

возможность воспроизводимые бессознательно и априорно формирующие активность воображения. Мифы, в свою очередь, есть непреходящая форма видения мира, форма мышления. И они же – результат первичных форм сознания. Устойчивость их необычайна крепка. Пронизывая все поколения, все эпохи, мифопоэтическое творчество и поныне благотворно влияет на развитие культуры любого народа. В исследованиях К.Г. Юнг определяет взаимозависимость мифологических образов как продуктов первобытного сознания. Поэтому, подразделив архетипы на виды: архетип души, архетип духа, самости, священного и тени, он связал их с веками устоявшимися мифологическими образами [1, с. 343].

Первообразами алтайской мифологии художник посвятил серию графических работ «Духи Горного Алтая» и ряд живописных произведений, над которыми активно работал в течение последних лет. Мифология Алтая продолжает оставаться необходимым и важнейшим элементом самобытной культуры народов Горного Алтая, являясь своего рода корневой системой этноса, коллективным опытом сохранения, укрепления и развития самосознания общества. Мифология принадлежит к числу самых больших загадок духовного творчества по той степени влияния, которое она оказала на формирование нравственных ценностей, религии, практически на все стороны культурной жизни, особенно на художественную культуру, на повседневный быт, мировоззрение. Миф – архаичная, но в то же время живучая форма творческой фантазии, которая является своеобразным ключом к решению наиболее значимых проблем и форм современного бытия этноса. В мифологию алтайцев органически входят дорегиональные, в основном магические, религиозные и внерегиональные идеи, образы, сюжеты и смыслы. Сюжеты алтайских мифов — это сложный конгломерат различных эпох и племен, отголосков родового и племенного строя, отзвуков разнообразных религиозных воззрений, древней, выношенной веками мудрости и результатов духовных исканий. Алтайская мифология, как и любая другая национальная мифология, есть рассказ о вечности, о творении мира, природы, человека сверхъестественными силами и о других деяниях этих сил. На земле Алтая становится ясно, что мифология — это не просто давние предания, уходящие вглубь веков, а сама жизнь. Она органично вплетена в современные представления о мире, соучаствуя, таким образом, в повседневной жизни [2, с. 11].

В своих черно-белых рисунках художник находит язык, адекватный этим представлениям, и дает зримое выражение борьбы и единства светлого и темного, используя возможности компьютерной графики. Рисунки, выполненные черной гелиевой ручкой на белой бумаге, сканировались и дорабатывались на компьютере. Их изображение инвертировалось, создавая имитацию негатива. Полученный при этом эффект вполне отвечал творческому замыслу художника. Традиционным способом рисования белой гуашью на черной бумаге добиться подобного результата было бы намного сложнее.

Всем рисункам серии «Духи Горного Алтая» присущи черты стилизации отдельных форм алтайского народного искусства, древних наскальных изображений, а также уравновешенность, спокойная ясность и гармония композиций, построенных на четких ясных ритмах. Все листы решаются на контрасте непроницаемой ровной плоскости черного фона и светлых прозрачных конструкций из тончайших, непрерывно льющихся или пунктирных линий разной толщины и штрихов – точек разной величины. Рисунки виртуозны и артистичны. Гибкие чистые линии-точки, певучие линии-паутинки выступают из глубины черного фона кружевными узорами. Своими ажурными пересечениями, упругими острыми или плавными ритмами эти линии и точки превращаются в фигурки людей, животных, таинственные суровые лики древних идолов, властителей воды, земли и гор.

Художник тонко чувствует стихию алтайского фольклора, характер рожденных языческим мировосприятием первообразов. Главными из них были образы духов: духа предков, духа природных стихий, духа хранителей и защитников рода. Для воплощения в графике фантастических образов алтайской мифологии наиболее естественны обобщенно-символические формы, язык метафор, уподоблений, поэтический ассоциаций. Здесь органичен монтажный принцип построения листа, при котором элементы изображения свободно объединяются творческой волей, фантазией, воображением художника.

Вот, скажем, рисунок «Дух предков». Известно, что дух предков древних алтайцев был тесно связан с тотемными животными, защитниками рода [2, с. 53]. На рисунке – гордые могучие звери, як и верблюд, символизирующие охранительные силы природы и связи человека с Космосом. А идолообразная фигура, слившаяся с изображением зверей, также легко читаемый образ семейно-родового предка.

С духом предков объединялся образ Священной горы, которая почиталась как основание жизни, символ своего рода. Культ гор и камней проходит через всю мифологию древних алтайцев. Этот емкий многогранный символ занимает большое место в графической серии З.М. Ибрагимова. Закрывающие небо скалы, камни, смотрят на нас множеством глаз. Каждый камень, каждый выступ – живой лик, проступающий в тончайшем кружеве линий и точек («Стражи гор», «Идолы»).

Первобытные представления о роли женского духа в мироздании выражены в листах «Хранители древней культуры», «Хранители очага». Здесь легко узнаются наскальные рисунки: собирательный образ – символ национальной культуры Алтая. Силуэтные изображения зверей: козлов, быков, яков, оленей с древовидными рогами, лошадей, красиво и точно стилизованные, образуют сложные, орнаментально-выразительные ритмы. Декоративные возможности черно-белой графики проявились в этих листах в полной мере.

Следующий графический лист этой серии (Дух-воды). В алтайском фольклоре Дух – хозяин воды обитает в горных реках, озерах и больших морях. Он является владыкой и творцом не только всего водного пространства, но и суши, так как океан создал землю. По представлениям алтайцев, Дух – воды мог вмешаться в жизнь любого человека. Дух – хозяин вод может предстать человеку в образе змеи, черепахи, быка, девушки, женщины с черными или светлыми волосами, расчесывающей их на берегу [2, с. 47]. Этот сложный первообраз представлен художником в виде двуликого существа на фоне ночного неба, так как именно в это время суток Дух-воды является в различных образах. Изображение текущей воды решено ясной гармонией ритмов поразительно плавных, гибких и чистых линий. В нижней части рисунка рыба, изображена не случайно, так как по представлению древних алтайцев мир держался на трех рыбах.

Хозяин огня особо почитаемый дух, который чаще всего представлялся в виде женщины, поэтому духа-хозяйина огня часто называли От-Эне (Мать-Огонь). Предметом почитания был не только сам огонь, но и трехгранный каменный очаг. Хозяин огня мыслился как живое существо, которое покровительствовало дому. Ему совершали кропление аракой, угощали кусочками мяса, лили жир. Функция огня — быть посредником между человеком, духом и божествами [2, с. 52]. Таким представляет его и художник («Дух огня»). Ритмы гибких живых линий, похожих на языки пламени, напоминают рисунки алтайских национальных орнаментов. В бисерной россыпи светящихся белых точек, ажуре паутинных штрихов чувствуется мгновенная и вечная, жизнь огня.

Рисунок «Духи земли и воды» – олицетворение единства вселенной. Это обожествленное представление о Земле и Воде как высших духах. Под этим обобщенным названием понимаются олицетворенные объекты живой природы — духи-хозяева (ээзи). Под этим же названием и с теми же функциями Дьер-Суу была известна и древним тюркам восточной части Центральной Азии и зафиксирована древнетюркскими руническими памятниками. Это довольно сложный образ, скорее всего собирательный образ родной земли. Чаще, всего этот образ представляли в виде женщины. В эпосе ее часто называют «пупом земли». Она выступает как созидательница души, покровительница деторождения, одаривает богатырей чудесными амулетами; обучает героев искусству перевоплощения. Она является созидательной, плодородящей силой вей земли. В своей графической композиции Заур Маметович изобразил двух старцев, как символы земли и воды в окружении рыбы, быка и собаки [2, с. 42].

Символ воды и хранительница духа человека-рыба, собака и корова – символы добра и благополучия. И на вершине этой пирамиды – фигура алтайца-скотовода. Гармонией мелодичных ритмов, легчайшими виртуозными кружевными штрихами создается поэтический образ языческого мира. В этом мире все живое. Дерево растет, как человек, и всеми похожими на оленьи рога ветками, тянется к небу («Дух-хозяин леса»).

Дерево важнейший образ тюркской мифологии и религии. Жизнь алтайских племен всегда была связана с горной тайгой. Как и гора, дерево выступает в роли центра мира, оно связывает землю с небом. Поэтому с деревом ассоциируются все важнейшие процессы, которые происходят в природе и обществе. Дерево соединяет входы и выходы неба и земли. За деревьями признавалась способность дышать, думать, разговаривать, ходить друг к другу в гости, испытывать боль, плакать, понимать язык людей [2, с. 48].

В шаманских мистериях участвуют земля и небо, горы и скалы, и все духи, властители природы («Общение с духами», «Экстаз шамана»). И все эти сложные синтетические образы созда-

ются причудливыми узорами упругих линий, бисерных штрихов, неумовно переходящими в таинственные лики, загадочные живые формы.

Стремясь раскрыть дух алтайской национальной культуры и опираясь на традиции народного искусства, З.Ибрагимов дает свое индивидуальное переосмысление алтайской мифологии и ее образов, находит убедительную зримую форму своим фантазиям. Острые, тонкие, паутинные линии и штрихи, нанесенные гелиевой ручкой, формы, передаваемые гущением или разрежением точечных россыпей на плотном однородном черном фоне, придают рисункам прозрачность, хрупкость и легкий оттенок ирреального, таинственности и романтичности, которые так характерны для образов, рожденных народной фантазией. Заметно, что художник с удовольствием работал над своей «алтайской» серией. Здесь чувствуется настоящее вдохновение, увлеченность творческой свободой, полетом воображения, игрой причудливых форм. Выполнив работу в графике, свершив композиционно и тонально, художник часто выполняет ее в цвете. Такой творческий метод характерен для Заура Маметовича. В живописной работе «Загадочный Алтай» (2007г.) автор отталкивается от графического листа «Дух Предков», оставляет главных участников действия, но видоизменяет композицию. Это большая жанровая картина, выполненная в традициях русской реалистической школы, представляет собой, подробный, неторопливый рассказ о жизни и быте алтайского народа [3, с. 126]. Колорит картины выполнен в теплых тонах, несмотря на то, что действие происходит в ночное время. Центром композиции является костер, вокруг которого уютно расположились люди и животные. В мифологии алтайцев, человек во вселенной занимает срединное положение и находится под защитой и опекой гор и небес, деревьев и предков, огня и земли [4, с. 39].

З.Ибрагимов человек неизменно жизнерадостный, деятельный и потрясающе работоспособный, постоянный участник научных экспедиций сотрудников Бийского краеведческого музея имени В.В. Бианки. В этих поездках был собран материал, который стал источником для написания картины «Научная экспедиция». Достоинством работы является выразительное композиционное решение скал на переднем плане, ритмически согласующихся с силуэтами гор и грозных туч на дальнем плане. Тропинки и дорожки уведут взгляд в глубину картинного пространства. Красота и многоликость пейзажа во многом определяются гармоничным, слившимся воедино с ландшафтом, изображением алтайских жилищ. С пейзажем «Научная экспедиция» соотносится другая картина «Стражи вершин» (2011 г.), которая посвящена теме алтайской мифологии. На первый взгляд композиция вполне традиционна: на фоне алтайских гор, среди выступающих скал расположен жертвенник с черепами домашних животных – эти атрибуты ландшафта Алтая восходят к многовековой традиции поклонения живому началу в природе. Например, гора мыслится как некое живое, подобное человеку существо, только обладающее способностью быть источником жизни, т.е. имеющее избыточную функцию. Так, считалось, что горы растут, могут переходить с места на место, воевать, заключать браки и прочее, так же как люди, но горы – это и приют и защита для человека, а если вспомнить легенду о происхождении тюрков, то гора-пещера дает жизнь основателю этноса [4, с. 53]. Сумрачное настроение создают зловещие фигуры (грифов) сидящих на вершинах каменных столбов, окружающих капище. Работа символического плана. Художник использует древние символы, связанные с миром язычества.

К жанровой сюжетно-тематической картине З.Ибрагимов обращается не часто, но в своих крупноформатных многофигурных полотнах, как правило, воспроизводит значительные события из древней или недавней истории Алтая. Так и последняя сюжетно-тематическая картина, не покидавшая еще мастерской художника, посвящена знаменательной дате в истории края: добровольному вхождению Алтая в состав России в 1756г. Перед тем, как приступить к такой серьезной работе, художник основательно изучил материалы Бийского краеведческого музея им. В.В.Бианки, чтобы создать на полотне атмосферу XVIII века.

Библиографический список

1. Потапов, Л.П. Очерки по истории алтайцев. – М.; Л., 1953.
2. Гребенникова, Н.С. Алтайский пантеон: боги, духи, культы. – Горно-Алтайск, 2004.
3. Степанская, Т.М. Русская художественная традиция в искусстве Сибири (конец XX – начало XXI вв.): монография / Т.М. Степанская, Л.И. Нехвядович. – Барнаул, 2009.
4. Карнаев, М.А. Архетипы, символы, орнаменты Горного Алтая: монография / М.А. Карнаев, И.Н. Карнаева. – Бийск, 2011.

Многофигурная композиция, большая картина-сочинение решена как развернутый, неторопливый образительный рассказ, где явно преобладает интерес художника к ситуации, поэтому картину «Бийская крепость. 1756г» было бы правильнее отнести к историко-бытовому жанру. Конкретную сюжетную завязку художник использует для того, чтобы дать представление об одном из ключевых событий жизни алтайского народа. На полотне изображена сцена, происходящая у входа в православный храм. На невысокой паперти художник расположил батюшку со свитком в руке и офицеров регулярной русской армии, представителей военной власти крепости. Перед папертью – группы алтайцев в национальных нарядах. Среди них мелькают и русские. Пространство развивается от первого плана в глубину, где видны стены и башни крепости, сложенные из крупных бревен. Обилие жанровых, этнографических подробностей убеждает в стремлении художника к исторической достоверности. Колорит теплый. На общем светлом, желтовато-коричневом фоне мажорно звучат алые, оранжевые, зеленовато-голубые краски национальных нарядов алтайцев. Рисунок несколько суховат, может быть, излишне детализирован. Недостаточно выражена воздушная среда. Но при всей обстоятельности живописного повествования, множестве «говорящих» деталей, автору удалось передать праздничную, оптимистическую атмосферу происходящего события.

Завершает серию работ, посвященных этнокультуре алтайцев, многофигурная композиция «Эл-Ойын», что в переводе означает народное гуляние. Зрителю представляется современное театрализованное действие, посвященное памяти великого Алтайского художника Г.И. Гуркина. Этот праздник стал традиционным у жителей горного Алтая, празднуют его один раз в два года. Как известно из интервью с художником, работа над картиной началась с этюда выполненного с натуры в 2010 в селе Ело. Композиция полотна строится по кругу, на первом плане две фигуры отца и дочери, наблюдающих за праздником. С левой стороны находится группа алтайцев в национальных костюмах, за ними расположены алтайские жилища – айлы 19 века, чередуются с многоцветной массой народа. Композиционным центром картины является сцена с портретом Гуркина. Картина решена в теплых, мягких, почти постельных тонах, что создает атмосферу праздника.

В своем живописном и графическом творчестве З.Ибрагимов придерживается сугубо традиционных, добротных-реалистических методов. В рисунках, офортах, живописных работах талантливому художнику нет ничего надуманного, претенциозного, никаких внешних эффектов, искусственных сочинений, формалистических изысков и идеализации природы. Очень человеческое, искреннее, удивительно чистосердечное искусство З.Ибрагимова пробуждает самые добрые, светлые чувства.

Заур Маметович в полной мере обладает замечательной способностью радоваться красоте и разнообразию природы. Он рисует круглый год, рисует дома, на работе, в мастерской. Никогда не расстается со своими рабочими тетрадами, наполняя их белыми, эскизами, этюдами, набросками. Из этих путевых зарисовок складываются законченные станковые работы. Если мысленно представить себе, что художник уже сделал и что сможет еще создать, то возникает уверенность в том, что сделано очень много, но активная, напряженная творческая жизнь замечательного графика и живописца продолжается. Работы двух последних лет убеждают в том, что мастеру ничего не изменило: ни зоркость и приметливость глаза, ни меткость и послушность руки, ни тонкое чувство цвета и тона, ни оптимизм жизненного восприятия.

Залог неувыдаемой молодости искусства З.М. Ибрагимова – светлый, добрый талант, могучая творческая энергия, жизнерадие, и редкая, завидная трудоспособность. Художник-педагог З.М. Ибрагимов считает необходимым и важным знакомить студентов творческого факультета Бийской педагогической академии образования им. В.М. Шукшина как будущих преподавателей изобразительного искусства с этнокультурными традициями народов Горного Алтая, полагая, что этнические истоки играют большую, если не решающую, роль в художественно-образной системе произведений алтайских художников.

Bibliography

1. Potapov, L.P. Oчерки po istorii altajjcev. – M.; L., 1953.
2. Grebennikova, N.S. Altajskijj panteon: bogi, dukhi, kuljtih. – Gorno-Altajjsk, 2004.
3. Stepanskaya, T.M. Russkaya khudozhestvennaya tradiciya v iskusstve Sibiri (konec XX – nachalo XXI vv.): monografiya / T.M. Stepanskaya, L.I. Nekhyvadovich. – Barnaul, 2009.
4. Karnaev, M.A. Arkhetipih, simvolih, ornamentih Gornogo Altaya: monografiya / M.A. Karnaev, I.N. Karnaeva. – Bijsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК[7.01:377+7.03:337

Prokhorov S.A. THE THEORY AND ART HISTORY – THE MAJOR COMPONENTS OF THE ART EDUCATION.

The article discusses the role and importance of theory and history of art in modern education and the need for innovation in teaching artistic disciplines. Marked need to study the historical heritage of the national art school, perceptions of national originality and the creative community in the domestic and world art, learning and understanding the role of Russian art in the global process of artistic development. Theory and history of art in art education seen as a necessary component in the training of the masters of fine art, decorative – applied art, industrial art, artists, architects, art historians, artists, educators, as the process of acquisition and appropriation of a man of artistic culture of his people and humanity.

Key words: Art, painting, art history, theory of art, art education.

С.А. Прохоров, канд. психол. наук, проф., зав. каф. института архитектуры и дизайна АлтГТУ им. И.И. Ползунова, член СХ России, Заслуженный работник культуры РФ, г. Барнаул,
E-mail: prokh64@mail.ru

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ИСКУССТВА – ВАЖНЕЙШИЕ КОМПОНЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются роль и значение теории и истории искусства в современном образовании и необходимость инновационной деятельности в процессе обучения художественным дисциплинам. Обозначены необходимость изучения исторического наследия отечественной художественной школы, представления о национальном своеобразии и творческих общностях в отечественном и мировом искусстве, изучение и осмысление роли российского искусства в мировом процессе художественного развития. Теория и история искусства в художественном образовании рассматриваются как необходимый компонент в системе подготовки мастеров изобразительного искусства, декоративно – прикладного искусства, промышленного искусства, художников, архитекторов, искусствоведов, художников-педагогов, как процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества.

Ключевые слова: искусство, живопись, история искусства, теория искусства, художественное образование.

Теория искусства происходит от греческого Theorema, Theoria – видение, зрелище, праздник, увеселение, Theoreo – смотреть, созерцать, взвешивать, оценивать, судить. Под теорией в той или иной области жизненного опыта понимают целостность идей и фактов, основывающаяся на причинно-следственных связях. Любая теория имеет гипотетический, вероятностный характер, но чем большее количество фактов объясняется установленными связями, тем более вероятностной становится теория. Поэтому обнаружение новых фактов, согласующихся с ранее сформулированными принципами и закономерностями, увеличивает познавательную ценность теории. Это, в частности, проясняет связь истории и теории [1].

История искусства представляет собой раздел искусствознания, изучающий процесс развития *пластических искусств* со времен их зарождения до наших дней. Начала истории искусства восходят к античности: Плиний Старший (1 век), живший в Древнем Риме, составил первый свод доступных ему исторических сведений о греческом и римском искусстве. В эпоху *Возрождения* автором жизнеописаний художников на основе общей исторической концепции стал Джордже Вазари. Иоахим Винкель Ман, основатель научной истории искусства, в 18 веке описал развитие античного искусства как процесс смены *стилей*, обусловленный эволюцией общества.

Теория искусства является саморефлексией (лат. reflexus – «отражение») – непосредственным обращением к собственному сознанию, взглядом на себя со стороны, что в полном смысле слова невозможно. Предмет теории искусства можно постичь, постепенно анализируя предмет философии искусства, эстетики, психологии искусства, морфологии изобразительного искусства, а так же исторические типы художественных направлений, течений в искусстве. Несомненную полезность можно усмотреть в изучении трактатов об искусстве: в Средневековье – мастер Теофил о технике искусства, в эпоху Возрождения – Л.Б. Альберти, Леонардо да Винчи, А. Дюрер; в период Барокко – К. фон

Мандер, И. фон Зандрарт, Ф. Цуккарри, Дж. П. Беллори, С. Серлио. История изучения искусства демонстрирует ряд последовательных этапов, каждый из которых соответствует определенному методу. Подлинную, каузальную (от лат. causalis – «причинный, обоснованный») теорию искусства может создать только художник, человек, привыкший мыслить изобразительной формой, однако художники, за редким исключением, не занимаются теорией. Теория искусства, созданная художником наиболее ценна. Первым попытался создать «профессиональную теорию искусства» архитектор Готфрид Земпер (1803-1879). Немецкий скульптор Адольф Хильдебранд (1847-1921), приверженец искусства с 1867 г. работавший в Италии, в 1893 г. опубликовал книгу «Проблема формы в изобразительном искусстве» (на русский язык в переводе В. А. Фаворского 1914 г.) [2]. Эта книга стала «библией для художников». Основная идея предложенной Хильдебрандом теории заключается в выявлении закономерностей формообразования «архитектонического преобразования формы существования и формы явления в форму изображения». Содержание изобразительного процесса заключено «в самом процессе формообразования» (нем. Gestaltung), в котором оказывается возможным сформулировать некоторые принципы и закономерности Последователем А. Хильдебранда был швейцарский теоретик искусства Хайнрих Вёльфлин (1864—1945), ученик Я. Буркхардта в Базельском университете. Изучив книгу «Проблема формы в изобразительном искусстве», Вёльфлин сказал, что «Хильдебранд научил его видеть» и что эта книга «подобна живительной влаге, попавшей на иссушенную почву». Вёльфлин утверждал, что произведение искусства можно понять не через словесное описание, а только «зрительно, как форму, обладающую собственной ценностью и не сводимой ни к чему другому». Оригинальную концепцию развития форм предложил А. Ригль. Достижения классической немецко-австрийской школы искусствознания продолжили русские художники, ученики мюнхенских частных художественных школ

Д.Н. Кардовский, В.А. Фаворский, а также ученик Кардовского – Н.Э. Радлов. Предварительный итог становления теории искусства подвел австрийский ученый Ханс Зедльмайр (1896—1986) [3]. Он предложил рассматривать произведение искусства не только в качестве «источника», но и как репрезентацию (нем. *Vergegenwärtigung*). Согласно его концепции, воплощение художественной идеи происходит в процессе «интерпретации» как «преобразования взглядов художника, а затем и зрителя». При таком подходе произведение искусства признается самостоятельной действительностью, отличной от исторической, «духовной необходимостью». Возражая против разделения изучения искусства по видам и жанрам, Зедльмайр утверждал, что «интерпретация достигается тем, что произведение искусства помещают на его естественное место» [4]. Зедльмайр предложил интерпретировать произведение искусства «из его собственного уникального основания» не прибегая к сторонним литературным, мифологическим, философским источникам, а также к рефлексиям по поводу самого процесса интерпретации. Таков главный критерий (от греческого *kriterion* – «истинный признак»), по которому можно «судить» искусство. Теория искусства на сегодняшний день – это не только и не столько искусствоведческие тексты, но это и иерархия искусствоведческих понятий, систематизация художественного инструментария, совокупность классификаций, научное осмысление стилей, направлений в искусстве. Именно в этом непревзойденная ценность теории искусства в современном художественном образовании.

В 19 веке создаются фундаментальные исследования, а в последней четверти 19 – начало 20 веков Генрих Вёльфлин, Алоиз Ригль, Макс Дворжак, Лионелло Вентури, Эрвин Паннофский, Макс Фридендер и другие разработали научную методику истории искусств. В России известны выдающиеся историки искусства – Н.П. Кондаков, А.Н. Бенуа, Б.Р. Виппер, М.В. Алпатов, В.Н. Лазарев. Современная история искусства базируется на всесторонних исследованиях искусства разных стран, народов и исторических периодов, на обширных археологических находках, атрибуциях, публикациях [5].

Одна из основных задач направления фундаментальных исследований в области истории и теории искусства Российской академии художеств – расширение представления о национальном своеобразии и творческих общностях в отечественном и мировом искусстве, изучение и осмысление роли русского искусства в мировом процессе художественного развития – речь идет об изучении исторического наследия отечественной художественной школы. В силу исторически сложившихся в России условий в XX веке, целый пласт художественной культуры оставался закрытым для зарубежных и отечественных исследователей, многие произведения выдающихся отечественных архитекторов, художников, находились вне поля зрения ученых, что выдвигает необходимость переосмысления различных периодов отечественного изобразительного искусства [6]. Таким образом, очевидна идея интеграции в художественное образование России таких важных фундаментальных компонентов искусства как теория и история искусства. Художественное образование рассматривается как система подготовки мастеров изобразительного, декоративно-прикладного и промышленного искусства, архитекторов-художников, искусствоведов, художников педагогов. Художественное образование – это 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 [7]. В современном художественном образовании немаловажную часть занимают история и теория искусств связанных с художественно-архитектурными школами, в работе которых занимают ведущую роль ряд прогрессивных исследователей – Л.П. Холодова, Т.М. Степанская, В.Т. Шимко, Н.Ф. Метленков, К.В. Кияненко, В.В. Ауров, В.К. Моор, А.В. Ефимов, С.Б. Поморов, Б.А. Глаудинов, – это ведущие архитекторы – практики, дизайнеры, искусствоведы, педагоги, ученые, активно участвующие в разработке новых теорий и методик, в подготовке профессионалов овладевших целостным видением художественной и научной картины мира.

Содержание и методологические принципы художественного образования должны соответствовать актуальным задачам развития российского общества, мирового культурного процесса, способствовать всестороннему удовлетворению духовных запросов личности. Положения данной концепции не утратили существенного значения и в настоящее время.

Содержание художественного образования по-прежнему включает:

- формирование культурно-исторической компетентности, подразумевающей изучение теории и истории искусства разных эпох и народов;

- формирование художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение средствами художественной выразительности различных видов искусства;

- формирование художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов.

Внедрение данной Концепции предполагало комплекс организационно-управленческих, социальных, психолого-педагогических, материально-технических и кадровых условий, сформировать на государственном уровне отношения к художественному образованию как особо значимой сфере человеческой деятельности. Жизненно необходимо для развития российского общества, наладить взаимодействие между органами управления культурой и образованием на федеральном, региональном и муниципальном уровнях на основе межведомственных координационных планов и программ, сохранить и развить сложившуюся сеть образовательных учреждений культуры и искусства. Особенно важно – обновить программно-методическое обеспечение, содержание, формы и методы художественного образования с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений, издавать новые учебники, учебные пособия, монографии по искусству, истории и теории художественной культуры, повысить роль современных информационных средств и технологий в художественно-образовательном процессе.

Современные требования, предъявляемые к образованию, нацеливают на поиск новых путей и способов по формированию личности, адаптированной к новым социальным условиям, активизации и развития личностных качеств, необходимых для творческого преобразования социальной среды, созидания новых материальных и духовных ценностей. К примеру, синергетическая модель образования включает в свое содержание:

- интеграцию различных способов освоения мира – научного, художественного, искусствоведческого, философского и других;

- синергетическое видение мира, основанное на новом, более сложном, многомерном видении мира на принципах вероятностного детерминизма, самоорганизации и сложной иерархичности;

- нацеленность образования и обучения на постоянное совершенствование, на перестройку в соответствии с новыми практическими задачами, открытость образования будущему;

- новое, свободное пользование обучающегося с информационными системами, которые в современном мире играют не меньшую роль в получении знаний, чем педагог;

- новая роль педагога как участника совместных действий с обучаемым в связи с решением новых нетривиальных задач [8].

Модернизация содержания художественного образования связана с развитием инновационного образования, интеграционными, интерактивными программами, внедрением новых информационных технологий в образовательный процесс. В сфере художественного образования применимо большое разнообразие разработанных образовательных технологий. В специфические цели профессионального художественного образования необходимо включить:

- усиление гуманитарной и искусствоведческой составляющей художественного образования;

- направленность образовательных технологий на развитие творческого воображения студентов;

- развитие творческой индивидуальности на основе личностных дарований и способностей студентов;

- приоритетная роль личности педагога в образовательном процессе;

- особое сочетание инновации и традиций в педагогическом процессе.

Не подлежит сомнению, что художественное образование как процесс и результат предполагает интеграцию фундаментальных, гуманитарных и профессиональных знаний и на ее основе их формирование целостного профессионального сознания личности обучающегося. Для художественного образования характерно особое сочетание инноваций и традиций преподавания. Сегодня мы наблюдаем активно ведущиеся поиски новых образовательных технологий в сфере художественного образования.

Современное художественное образование, так же как и в целом, образование и воспитание направлено на становление нового человека – находящегося в движении, творческого, импровизирующего, способного к творческой самореализации «здесь и сейчас» [9]. Художественное образование или, лучше сказать, образование посредством искусства, его теории и ис-

тории значимо не только для появления художников или произведений искусства, но и для развития современного человека, современного общества, постигать художественные способы передачи от поколения к поколению общечеловеческих, культурных ценностей.

Модернизация системы художественного образования не отрицает, а напротив, подчеркивает значимость таких компонентов в содержании образования как теория и история искусства. В освоении искусства, на наш взгляд, требуется интегрированный подход, сочетающий в себе как мощную теоретическую составляющую, так и прикладную составляющую. Целью преподавания искусства в системе художественного образования является, прежде всего, развитие полихудожественных творчес-

ких возможностей обучающегося, расширение горизонтов освоения окружающего мира [10]. Интеграция в процессе освоения искусства подразумевает совершенствование методики преподавания как теоретической, так и прикладной части.

Без опоры на фундаментальные ценности теории и истории искусства невозможно полноценное постижение сущности искусства подразумевает совершенствование методики преподавания, прежде всего, связано с воспитанием души, чувств, уважения к духовным ценностям. Постигание современным человеком историко-культурного наследия – это важнейшая часть в целостном художественном образовании.

Библиографический список

1. Теория искусства [Э/р]. – Р/д: <http://slovari.yandex>
2. Гильдебранд, А. Проблема формы в изобразительном искусстве и собрание статей / пер. Н.Б. Розенфельда и В.А. Фаворского. – М., 1914.
3. Зедльмайр, Х. Искусство и истина. – М., 1999.
4. Зедльмайр, Х. Искусство и истина. – М., 1999.
5. Всеобщая история искусств: в 6 т. – М., 1955-1966; История искусства народов СССР: в 9 т. – М., 1971-1982; История русского искусства: в 13 т. – М., 1953-1969.
6. Основные задачи научной деятельности Российской Академии Художеств [Э/р]. – Р/д: http://www.rah.ru/content/ru/section-science_activity.html
7. Концепция развития художественного образования утверждена 26.11.01 г. Министром культуры РФ М.Е.Швыдким и Министром образования РФ В.М. Филипповым (приказ от 28.12.2001 № 1403), 2001.
8. Зива, В.Ф. Прогностическая модель и стратегия построения инновационной системы художественного образования в России Автореф. [Э/р]. – Р/д: http://dibase.ru/article/12102009_zivavf4
9. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб., 2008.
10. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М., 1997

Bibliography

1. Teoriya iskusstva [Eh/r]. – R/d: <http://slovari.yandex>
2. Giljdebrand, A. Problema formih v izobrazitel'nom iskusstve i sobranie statej / per. N.B. Rozenfel'da i V.A. Favorskogo. – M., 1914.
3. Zedljmayjr, Kh. Iskusstvo i istina. – M., 1999.
4. Zedljmayjr, Kh. Iskusstvo i istina. – M., 1999.
5. Vseobthaya istoriya iskusstv: v 6 t. – M., 1955-1966; Istoriya iskusstva narodov SSSR: v 9 t. – M., 1971-1982; Istoriya russkogo iskusstva: v 13 t. – M., 1953-1969.
6. Osnovnihe zadachi nauchnoy deyatel'nosti Rossijskoy Akademii Khudozhestv [Eh/r]. – R/d: http://www.rah.ru/content/ru/section-science_activity.html
7. Konceptiya razvitiya khudozhestvennogo obrazovaniya utverzhdena 26.11.01 g. Ministrom kul'turh RF M.E.Shvihdkim i Ministrom obrazovaniya RF V.M. Filippovihm (prikaz ot 28.12.2001 № 1403), 2001.
8. Ziva, V.F. Prognosticheskaya modelj i strategiya postroeniya innovacionnoj sistemih khudozhestvennogo obrazovaniya v Rossii Avtoref. [Eh/r]. – R/d: http://dibase.ru/article/12102009_zivavf4
9. Maslou, A. Motivaciya i lichnostj. – SPb., 2008.
10. Vihgotskiyj, L.S. Psikhologiya iskusstva. – M., 1997

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 75.01 (571.15) (092)

Shishin M.Y., Mushnikova E.A. THEORETICAL AND ART-HISTORICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS G.F. BORUNOV'S OF WORKS. This paper presents one approach to the analysis and interpretation of works of Altai painter G.F. Borunov, reveals «an artistic task» and it's analyzed here one of the aspects of its implementation in the «genius of the genus».

Key words: G.F. Borunov, philosophical foundations, «artistic task», world-veiw axiom, «the genius of the genus».

М.Ю. Шишин, д-р филос. наук, проф., АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: shishinm@gmail.com; Е.А. Мушникова, аспирант АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: mushnikova77@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г.Ф. БОРУНОВА

В работе представлен один из подходов анализа и интерпретации произведений алтайского живописца Г.Ф. Борунова, выявлено «художественное задание» и проанализирован один из аспектов его реализации в «гении рода».

Ключевые слова: Г.Ф. Борунов, философские основания, «художественное задание», мировоззренческие аксиомы, «гений рода».

Искусство художника Г.Ф. Борунова (1928 – 2008) – это одна из ярких и значимых страниц алтайского искусства, и поэтому к его творчеству возрастает интерес со стороны искусствоведов и любителей искусства. Представим ряд теоретико-методологических подходов, которые позволяют вести продуктивный ана-

лиз его работ, раскрывать семантику образов и описывать систему средств художественной выразительности. Жизнь и творчество Г.Ф. Борунова уже получили освещение в ряде публикаций [1; 2; 3], а вот проблема интерпретации его работ еще остается крайне слабо разработанной. В связи с этим нам представ-

ляется важным реконструировать хотя бы в общих чертах, с выделением ключевых констант, мировоззренческую парадигму художника, что открывает большие возможности в семантико-искусствоведческом анализе.

В качестве методологической базы были выбраны концептуальные положения, сформулированные Г. Зедльмайром о «художественном задании», которое, «...вовсе не обязательно должно быть сформулировано в словах. Художественное задание принадлежит отнюдь не только истории культуры, общества, религии, политической истории, но включено в историю искусства...Задание ...никогда не является только материальным заданием, оно требует от художника воплощения всеобщей духовной потребности, и оно никогда не абстрактно, но всецело конкретно» [4, с. 31]. «Художественное задание» в свою очередь реализуется в «аксиомах», неких идейных предпосылках, которыми руководствуется художник в своем творчестве, а они раскрываются в излюбленных образах, мотивах и темах художника.

Анализ художественного и литературного наследия Г.Ф. Борунова показывает, что его «художественное задание» представляет собой трехкомпонентную взаимосвязанную систему, состоящую из трех аксиом – трех «гениев»: «гений места», «гений рода» и «гений творчества», они охватывают множество идей-образов, которые воплощены, или остались в замыслах художника.

Раскроем этот тезис на примере важнейшей для творчества Г.Ф. Борунова аксиомы – «гения рода». В философско-методологическом плане здесь можно опереться на размышления П.А. Флоренского, касающиеся данной темы. Проблема рода рас-

сматривается им не только в бытийном плане, но раскрывается в онтолого-метафизическом аспекте. Приведем ряд существенно важных моментов в концепции рода философа. Он пишет: «Жизненная задача каждого – познать строение и форму своего рода, его задачу, закон его роста, критические точки, отношение отдельных ветвей и частные задачи, а на фоне всего этого – познать собственное свое место в роде и собственную свою задачу, не индивидуальную свою, поставленную себе, а свою как члена рода, как органа высшего целого. Только при этом родовом самопознании возможно сознательное отношение к жизни своего народа и к истории человечества...» [5, с. 51].

Наследие Г.Ф. Борунова убедительно показывает, что он внимательно всматривался в историю своего рода. В портретах близких ему людей сквозит не только живой интерес и любовь, но именно «вычитывание» особой роли каждого в раскрытии внутренней задачи рода. Он точно осознавал и свое место в родовой линии, ощущал, что стал узловой точкой рода, состоявшись, как художник. Это проявляется во многом, например, в страстном желании создать картинную галерею на своей родине в Павловске. Здесь «гений места» и «гений рода» соединились в комплиментарном единстве.

По нашему мнению, большой одухотворяющей силой «гения рода» Боруновых является русское православие, на которой строилась вся жизнь и творчество художника. Проводниками и носителями православной веры были мама и бабушка живописца. «Вырос я в православной семье, – вспоминал Г.Ф. Борунов, – в детстве моим наставником была бабушка. Помню, как к ней в гости ходили две монашки. Казалось бы, пустяк, но выходит, что они много в мою душу вложили» [6].

Через всю жизнь пронес художник любовь и благоговение перед матерью Мариной Ивановной. «Гений рода» раскрывается в ее образе, она же выступает как хранительница родовой памяти. По воспоминаниям художника это она рассказала, о том, что росписи во Введенской церкви в родном Павловске выполнил его дед иконописец, пришедший в Сибирь с Псковской земли. Г.Ф. Борунов будучи студентом Академии художеств, специально едет на Псковщину и находит еще существовавшие тогда храмы расписанные его предками.

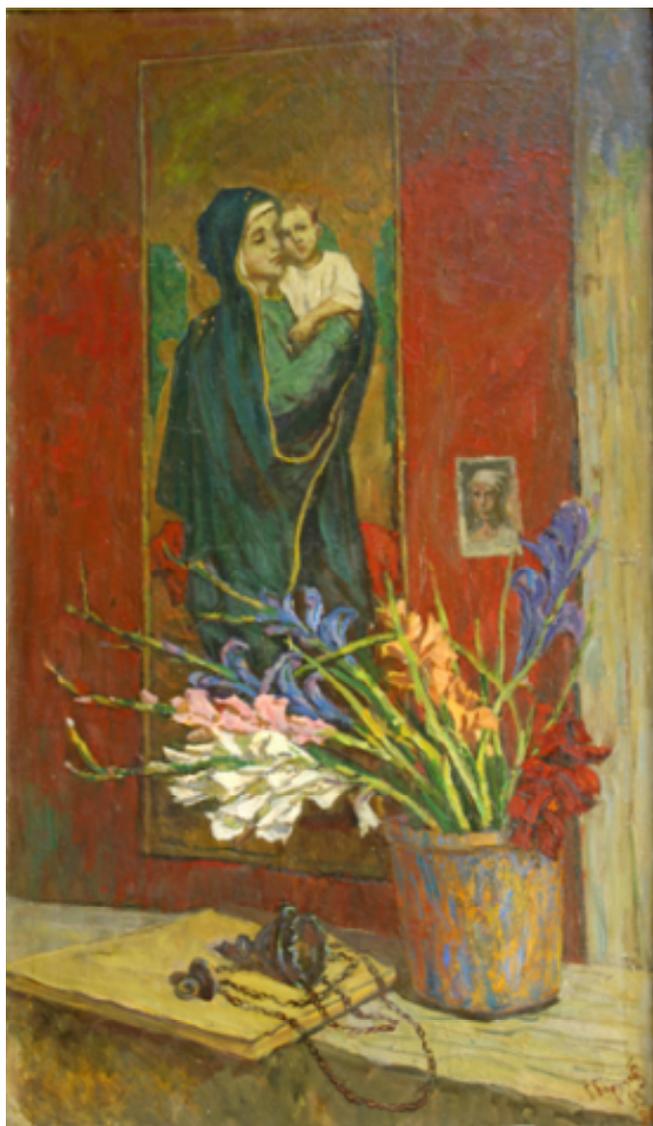
При жизни, да и после смерти матери художник неоднократно обращается к ее образу: «Портрет матери» 50-е годы; «Портрет матери», 1954; «Портрет матери», 1955; «Портрет матери», 1998. Можно смело утверждать, что мать выступает идеалом высокой нравственности. После смерти Марины Ивановны своеобразным ритуалом для художника стало посещение церкви в день ее смерти 3 марта. Ее памяти Г.Ф. Борунов посвятил произведения «Аллилуйя», 1967; «Погасшая лампада», 1995-96.

Проанализируем работу художника «Погасшая лампада», 1995-1996 (ил.1).

На картине мы видим часть мастерской художника, на стене которой располагается репродукция картины М.В. Васнецова «Богородица с младенцем на престоле». Перед картиной на столе букет гладиолусов, альбом, на котором лежит лампада, справа от репродукции на стене, мы видим маленькую фотографию мамы Г.Ф. Борунова.

Формат картины вытянут по вертикали, что придает торжественность композиции. Проведем анализ пространственно-композиционного построения полотна, передающего важные, глубоко волнующие художника идеи.

Композиция имеет замкнутый характер и лишь на небольшом «просцениуме» сосредотачиваются основные элементы картины. Их расположение глубоко продумано художником. Можно выделить ряд плоскостей, которые ведут взгляд зрителя, раскрывают в строгой последовательности смысл произведения. Одну – образует столешница с ведром, букетом, альбомом и аккуратно положенной лампадой. Вторая – это фон, замыкающий композицию, мощное красное пятно, трепетное, пульсирующее, меняющее цвет. Обобщенно, слегка размытым пятном здесь дается репродукция с картины М.В. Васнецова, и еще более размыта как бы погружающаяся или наоборот проявляющаяся в магне красного цвета – серая фотография матери художника. Г.Ф. Борунов не дает возможности определенно сказать, что мы видим – угол мастерской, часть картины, картина в картине. Струящимся характером пятен фона, расположением здесь особо значимых для художника образов – Богородица, Младенец Христос, мать – создается особый сакрализирующий эффект – фон может восприниматься как метафизическое, теургическое пространство. В пользу этого говорят и два пятна – большую часть занимает мощное красное пятно, легко обнаруживающее близость к красному фону русских икон, с ним соседствует цветная полоска вся состоящая из радужных светлых оттен-



Ил. 1. Погасшая лампада. 1995-1996, х./м., 120x80

ков. У обоих пятен угадывается специфическая иконная символичность. Метафорически, это может передавать акт теургии – соприкосновение божественного плана с земным.

Теургичность одна из центральных тем русской религиозной культуры, в осмыслении которой большой вклад внесли русские религиозные философы Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский. В.С. Соловьев мыслил теургию как выведение художественного творчества за пределы собственно искусства в жизнь, преобразование самой жизни по эстетическим и духовным законам творчества, а у Н.А. Бердяева можно найти такие строчки: «...Творчество художественное имеет онтологическую, а не психологическую природу... Задание всякого творческого акта — создание иного бытия, иной жизни, прорыв через «мир сей» к миру иному, от хаотически-тяжелого и уродливого мира к свободному и прекрасному космосу. Задание творческого художественного акта – теургическое» [7]. Погасшая лампада, это трагический символ угасшей жизни, исполненной высоких духовных порывов, что со всей очевидностью связывается с образом матери Г.Ф. Борунова.

Глядя на натюрморт на столе – ведро в краске, альбом – можно обнаружить его сходство с постановочными учебными занятиями, которые художник во множестве выполнял за годы своей учебы. Лишь пышный букет гладиолусов, поставленный как бы случайно, небрежно – вносит в произведение элемент непредсказуемости, неожиданности. Это важный цветовой и пластический композиционный узел. Его предназначение раскрывается в сложной системе аллюзий и метафор. Мир может открываться взору человека одномерно, в профанной простоте и несвязанности отдельных предметов. Однако, есть и иная мировоззренческая установка – идея всеединства и связанности мира, неслучайности всего сущего, обусловленности проявленности и соединения всех вещей и явлений феноменального и ноуменального планов. Все запечатленное на картине – фотография матери, Богородица, Христос, лампада, букет любимых цветов матери (знак благодарной и пронзительной памяти художника) – все завязывается в духовно-семантический узел.

Основной цветовой и пространственной доминантой в картине является задний план, на котором близко соседствуют – портрет матери и репродукция «Богоматерь с младенцем на престоле». Вечность, нерушимость, спокойствие несет в эмоциональном плане эта часть композиции. Плоскость, образу-

мая столешницей, напротив, «динамична», резко сокращается в глубину по диагонали и направляет наш взгляд за пределы картины. Здесь, метафорически указывая на скоротечность земной жизни, располагаются угасшая лампада и букет живых цветов, жизнь которых тоже не вечна.

В картине прослеживаются две силовые линии. Первая силовая линия проходит по диагонали из правого нижнего угла в левый верхний, вторая – из левого нижнего в правый верхний. Силовые линии предметно оформляются рядом композиционно важных элементов. Наше внимание привлекает, прежде всего, изображенный на переднем плане букет гладиолусов. Являясь самым ярким пятном, он вводит нас в пространство картины, а затем направляет наш взгляд на образ Богоматерь с младенцем.

Затем наш взгляд переходит на погасшую лампаду и, двигаясь по диагонали из левого нижнего угла в правый верхний, останавливается на маленькой фотографии мамы живописца. Погасшая лампада здесь символизирует угасшую земную жизнь и свидетельствует о памяти, которая живет в сердце сына. Не случаен и букет гладиолусов – как известно они являются символом верности, благородства, памяти. Центральный элемент в композиции образ Богоматери с младенцем, который воплощает высший нравственный символ, идеал материнства и заступничества. Соседство его с фотографией матери говорит о многом. Здесь уместно привести размышления о материнстве, Г.П. Федотова утверждавшего, что оно получает свое воплощение в трех ипостасях: «В кругу небесных сил — Богородица, в кругу природного мира — земля, в родовой социальной жизни — мать являются, на разных ступенях космической божественной иерархии, носителями одного материнского начала» [8, с. 78]. В анализируемой картине Г.Ф. Борунова мы также обнаруживаем эти три ипостаси.

Анализ одной из значимых картин в творчестве Г.Ф. Борунова показывает правомерность выделения в качестве ведущей аксиомы его «художественного задания» – «гений рода». В свою очередь, раскрывая сущностное содержание этой аксиомы, со всей очевидностью проявляются нравственные идеалы и особенности творчества живописца. Однако, «гений рода» не абстрактен в творчестве Г.Ф. Борунова, он получает свое зримое и наиболее яркое воплощение в образе матери, трактуемом в различных ипостасях, что с наглядностью показал предыдущий анализ художественного произведения.

Библиографический список

1. Красноцветова, Л.Г. Искусство Алтая в краевом музее изобразительных и прикладных искусств. – Барнаул, 1989.
2. Шишин, М.Ю. Жизнь и живопись Геннадия Борунова. – Барнаул, 2008.
3. Эдоков, В. Творческий портрет художника Г. Борунова // Алтайская правда. – 1977. – 7 мая.
4. Зедльмайр, Г. Искусство и истина: теория и метод истории искусства / пер. с нем. Ю.Н. Попова. – СПб., 2000.
5. Флоренский, П.А. Сочинения: в 4 т. – М., 2000. – Т. 3(2).
6. Борунов, Г.Ф. Время, запечатленное в красках // Алтай. – 1999. – № 1.
7. Бердяев, Н.А. Смысл творчества // Н.А. Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. – М., 1994. – Т. 1.
8. Федотов, Г.П. Стихи духовные: русская народная вера по духовным стихам. – М., 1991.

Bibliography

1. Krasnocvetova, L.G. Iskusstvo Altaya v kraevom muzee izobrazitelnykh i prikladnykh iskusstv. – Barnaul, 1989.
2. Shishin, M.Yu. Zhiznj i zhivopisj Gennadiya Borunova. – Barnaul, 2008.
3. Ehdokov, V. Tvorcheskiy portret khudozhnika G. Borunova // Altajskaya pravda. – 1977. – 7 maya.
4. Zedl'mayr, G. Iskusstvo i istina: teoriya i metod istorii iskusstva / per. s nem. Yu.N. Popova. – SPb., 2000.
5. Florenskiy, P.A. Sochineniya: v 4 t. – M., 2000. – T. 3(2).
6. Borunov, G.F. Vremya, zapечатlennoe v kraskakh // Altaj. – 1999. – № 1.
7. Berdyayev, N.A. Smysl tvorchestva // N.A. Berdyayev. Filosofiya tvorchestva, kul'turii i iskusstva: v 2 t. – M., 1994. – T. 1.
8. Fedotov, G.P. Stikhi dukhovnihe: russkaya narodnaya vera po dukhovnim stikham. – M., 1991.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

Раздел 3

ИСТОРИЯ

Редактора 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), АлтГПА

УДК 902

Yudina A. Yu. THE HEALTH PROTECTION OF CHILDREN UNDER THREE YEARS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (WITH THE TOWN OF BIYSK AS AN EXAMPLE). The article, based on published materials and archives data, tells about the situation that had formed in the sphere of children health protection in Biysk during the Great Patriotic War, the cardinal problems and the ways of their solution.

Key words: Great Patriotic War, Biysk, children health.

А.Ю. Юдина, аспирант ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: yudinast@yuandex.ru

ЗДРАВООХРАНЕНИЕ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ДО 3 ЛЕТ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ Г. БИЙСКА АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

В статье, на основе опубликованных материалов и архивных данных, рассказывается о ситуации, сложившейся в детском здравоохранении в г. Бийске в годы Великой Отечественной войны, основных проблемах и путях их решения.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Бийск, детское здравоохранение.

Великая Отечественная война 1941-1945 гг. стала тяжелым испытанием для Советского Союза. С первого дня войны медики отправлялись на фронт, оставляя привычные рабочие места. Система гражданского здравоохранения стремительно лишалась кадров, госпитали спешно подготавливали прибывших медиков к новой специфике в работе.

В сложившейся ситуации особенно сложно пришлось детскому здравоохранению, начавшему свое активное развитие только в 1936–1937 гг. Изучение работы детских лечебных учреждений, в частности, г. Бийска, важно не только потому, что раскрывает историю нашего города, но и по причине слабой изученности здравоохранения детей в возрасте до 3-х лет. Основные имеющиеся насегодняшний день исследования посвящены детям старшего дошкольного возраста и школьникам (особо выделим статьи И.М. Есип, Л.А. Яновской, Н.Н. Макаровой, которые на материале различных населенных пунктов осветили вопросы организации здравоохранения в городе, охраны материнства и детства в годы Великой Отечественной войны) [1].

Видный исследователь медицины профессор Н.А. Виноградов отмечал, что значительное улучшение охраны материнства и детства началось с XVI Всероссийского съезда Советов, на котором было принято решение о подготовке высококвалифицированных кадров детских врачей, увеличении мест в детских яслях и детских садах [2, с. 119]. В соответствии с принятыми съездом решениями, в крайздрав Алтайского края стал активно поддерживать уже существующие на его территории детские лечебные учреждения. В г. Бийске в то время работали: детская больница (была открыта в 1935 г.), Дом ребенка (был открыт в 1922 г. и первоначально назывался Дом малютки), а также 12 детских яслей. Начало войны остановило развитие сети детских учреждений, но принципы, лежащие в основе их работы, такие как системность, общедоступность, бесплатность и государственный контроль, позволили не только продолжать свою работу, но найти новые пути организации врачебного дела.

20 августа 1941 г. Наркомздрав СССР обязал отделы здравоохранения взять на учет всех детей до 3 лет (в т. ч. эвакуиро-

ванных) на специальный учет, наладить работу молочных кухонь и организовать патронат [2, с. 134]. Именно поэтому большая нагрузка легла на сотрудников Дома ребенка, работавшими с детьми до 3 лет временно или навсегда оставшимися без попечения родителей. Дом ребенка был рассчитан на 100 мест (городская больница, самая большая в Бийске, имела такое же количество мест), но в первый же год войны из них осталось только 50 штатных мест. Это существенно осложнило работу, так как финансирование Дома ребенка первоначально осуществлялось из расчета по сметным местам. Не имея подсобного хозяйства, Дом ребенка зависел исключительно от средств, выделяемых горздравом, и питание детей стало огромной проблемой. Тем более, что на имеющиеся пятьдесят мест поступил 101 ребенок. Общее число сирот среди них было небольшим – 17 детей. Еще 50 были приведены родителями, что объяснялось тяжелыми материальными условиями жизни и возросшей продолжительностью рабочего дня в учреждениях и предприятиях. Покинули детское учреждение в 1941 г. 73 ребенка: 24-х детей взяли родные, а вот в патронат не был отдан ни один ребенок. На конец отчетного года в Доме ребенка оставалось 38 детей, в том числе три в возрасте до шести месяцев. Несмотря на усилия врача Ф.М. Цыгановой и персонала лечебного учреждения, смертность среди детей была очень высокой. Умерло в Доме ребенка в 1941 г. 29 детей: 7 из них были в возрасте до шести месяцев, 9 – от шести месяцев до одного года. Четыре ребенка скончались в первые десять дней после поступления, ещё восемь – в первый месяц (двадцать детей скончались в Доме ребенка, девять – в больнице) [3].

Александра Николаевна Журавлева, заведующая, закончившая курсы медицинских сестер, отмечала, что врачебная ставка на Дом ребенка была только одна. Специального лечебного оборудования не предусматривалось, а детская больница была перегружена и не всегда находила место для малышек, больных инфекционными заболеваниями. Работникам учреждения не хватало знания научных методов воспитания и вскармливания детей. Все это преодолевалось с большим трудом, в основ-

ном за счет опыта и внимательности персонала. Примером этому может служить воспитатель Елена Михайловна Теплинская, пришедшая работать в Дом ребенка в 1942 г. в возрасте пятнадцати лет и проработавшая здесь всю жизнь. Она отдала сорок лет воспитанию детей, в основном грудного возраста (она сама имела четырех дочерей). Но и состояние пребывающих детей было все более тяжелым.

В 1942-1944 г. в Бийском Доме ребенка находились дети из блокадного Ленинграда, которым требовалось усиленное питание. В лечебном учреждении в то время не было матерей-кормилиц для детей грудного возраста, что приводило к росту важности снабжения молоком хорошего качества. Однако часто получаемое молоко не удовлетворяло необходимым требованиям. Для дополнительного питания детей старше 1 года в 1943 г. Алтайторг заготовил для учреждения 9 тонн картофеля и столько же различных овощей, но и эта помощь была недостаточной: из принятых в 1944 г. 90 детей – 9 скончались в т.ч. и по причине недостаточного питания [4]. Дети не имели необходимой одежды, одеял, а температура в помещениях была ниже нормы. На помощь пришло руководство городского топливного комбината, не только заготовившее 150 м³ дров, но и доставившее их в Дом ребенка. Среди населения Бийска проводился сбор одежды и одеял.

В 1945 г. город нашел средства, чтобы купить для Дома ребенка двух коров, обеспечив тем самым питание грудных детей качественным молоком. Также он закупил 3 центнера муки и крупы для старших детей. Горторготдел и Бийторг выделили 70 комплектов одежды, в которые входили чулки, свитера, шарфы. В Доме ребенка должно было быть развернуто 78 коек, но в

связи с недостатком помещений было фактически развернуто 60. Был выделен небольшой изолятор внутри здания, в котором находились вновь поступившие дети (для предупреждения заражения детей инфекционными заболеваниями). Детей, развивающихся согласно нормам их возраста, стали переводить в Детские дома.

Трудно приходилось и тем детям, родители которых были с ними. Для многих детей домом стали детские ясли – учреждения, в которых обеспечивалось пребывание и воспитание детей в возрасте до трех лет (дети с трех лет принимались детскими садами). Их основной задачей было обеспечение нормального развития здоровья и психики ребенка. В трудные годы войны, когда на плечи женщин легла организация производства и выпуск необходимой стране продукции, был увеличен рабочий день. Работа о детях во многом осуществлялась персоналом детских яслей и садов (последние находились в подчинении министерства образования). В 1941 г. сеть детских яслей города отвечала его потребностям и была расположена недалеко от основных предприятий. Ясли являлись самостоятельными учреждениями, имевшими отдельное финансирование и внутреннее управление. Для контроля за состоянием здоровья детей к яслям были «прикреплены» медработники, в обязанности которых входило оказание медпомощи, своевременная изоляция детей, заболевших инфекционными заболеваниями и обеспечение санитарных мероприятий. О том, какие ясли существовали в это время и сколько медицинских работников несли ответственность за здоровье детей, дает представление таблицы «Ясельная сеть г. Бийска в годы войны»

Ясельная сеть г. Бийска в годы войны

Название ясель	№ расчетного счета, получатель	Медицинский работник
детские ясли № 1	счет № 11056, Ю.Г. Шительникова	Четвергова
детские ясли № 2 при текстильной фабрике	счет № 11057, М.И. Казанцева, позднее Ф.Г. Лапина	Ладугина
детские ясли № 3 при льноткацкой фабрике	счет № 11103, Ф.Г. Лапина, позднее М.И. Казанцева	Романина
детские ясли № 4	счет № 11058, Т.Е. Барбашина	Буханова
детские ясли № 5 при кирпичном заводе	счет № 11061, И.Г. Соловьева	Буханова
детские ясли № 6 при маслозаводе	счет № 11062, Т.Е. Дранишникова	Лазовская
детские ясли № 7 при воеведе	дополнительных данных в документах нет	-
детские ясли № 8 при лесозаводе	счет № 11089, Т.Ф. Углицкая, позднее А.Я. Апасова	Луцкая
детские ясли №9 при мясозаводе	счет № 11060, Бушуева (имя и отчество в документе не указано)	Лазовская, Харина
детские ясли №10 при сахарном заводе	счет № 11063, Ф.И. Стенина	Лазовская, Харина
детские ясли №15	счет № 11064, Х.П. Ласо	Волгина
детские ясли №16	счет № 11065	-

Источники: Приказ № 4. Книга приказов заведующего Городским отделом здравоохранения Бийского Горисполкома с № 1 по № 174 за 1941 год, с № 175 по № 383 за 1942 год по основной деятельности и личному составу

С началом военных действий резко снизились расходы на содержание ясельной сети. 25 декабря 1941 г. детясли № 16 были временно закрыты, так как помещение было передано эвакуационному. Инвентарь по описи был передан горздраву, топливо (уголь) распределено между детяслями № 15 (5 тонн) и детяслями № 9 (2 тонны). Сразу же был распределен по детским учреждениям и имевшийся запас картофеля (по 500 кг яслям № 9 и № 15), что позволило им улучшить питание детей. Детские ясли № 16 были открыты вновь только в 1943 г. по адресу ул. Краснооктябрьская, дом 84 (жильцов дома переселили в другие квартиры в заречной части города) [5].

Не во всех яслях удалось наладить качественную работу, которая требовалась для сохранения здоровья детей. Обследование яслей № 2 установило угрожающее состояние яслей: очень плохое питание детей, медицинское обслуживание врачом Еременко недостаточное, белье детей застиранное и нечистое, что привело к распространению заболеваний кожи. Для стабилизации работы, улучшения рабочей дисциплины на пост заведующего яслями была назначена Шака(о)льская (в документах фамилия была написана неразборчиво и более не встречалась), врач Селиванова, сменившая врача Еременко, организовала качественную дезинфекцию. Так как в яслях наблюдались кожные заболевания детей, был привлечен врач-

специалист и окулист для лечения глазных болезней. Принятые меры позволили снизить заболеваемость в яслях, а новое руководство успешно справлялось с обеспечением детей всем необходимым.

Самым трудным временем года для всех медицинских и детских учреждений города была зима. Так, зимой 1943 г. детские ясли № 15, обслуживающие детей предприятий города, остались без топлива, что привело к тому, что ясли остановили свою работу. Горисполком обязал швейную фабрику (детей работников которой обслуживали ясли) выделить из собственных запасов 6 тонн угля, расчет за которые производил с фабрикой гортоп. Позднее был произведен ремонт отопительной системы здания. Недостаточно утеплено было и здание яслей № 1. Не хватало яслям посуды и игрушек, которые были необходимы для правильного развития детей. Учитывая, что такая нехватка была для всех яслей города явлением обыденным, горздрав в план производства товаров широкого потребления ввел «детскую игрушку», а среди учащих третьих классов был проведен конкурс на самую лучшую самостоятельно изготовленную детскую игрушку.

Подготовка овощей для питания детей отнимала немало сил у персонала и руководства детских яслей, но одними овощами детей было не прокормить. Учреждения снабжались только ржа-

ным хлебом. Масло и сахар выдавались горторгом в непроизвольно малом количестве: в 1943 г. в отдельные периоды года выдавалось 50 гр. сахара и 80 гр. масла на ребенка в месяц. В таких условиях пропаша продуктов была чревата смертью от недоедания. 7 декабря 1944 г. заведующий горздравом снял с должности заведующую яслями № 4 С. Барбашеву в связи с обнаружившейся пропашей хлеба и других продуктов питания. На эту должность заведующего была временно назначена В.Н. Мартынова. Для передачи продуктовой кладовой и всех материальных ценностей была создана специальная комиссия, в состав которой вошли заведующая детяслями № 1, медицинские сестры и счетовод. В это же время для нормализации питания детей город предложил аптекоуправлению реализовать получаемую витаминизированную продукцию (гематоген, лактон) в первую очередь детским учреждениям.

Несмотря на то, что городу не хватало яслей, находившихся вблизи новых промышленных предприятий, совместная комиссия от здравоохранения и культуры, выявила, что детские ясли № 1, № 3 и № 16 обслуживали только 50 % детей от того числа, на которые были рассчитаны, так как приводить в них детей у работающих родителей не было возможности.

В 1945 г., согласно отчету горздрава, ясельная сеть Бийска включала в 11 учреждений, которые были рассчитаны на 760 детей. В связи с распространением среди детей туберкулеза одни ясли были профилированы (туберкулезного) типа. Всего в этом году ясли посещали 364 ребенка, из которых круглосуточно находились здесь 92.

Общее количество ясельных мест соответствовало военному положению города. Была запланирована следующая нагрузка на ясельную сеть – 181250 «дето-дней». Когда началась эвакуация, население города уменьшилось. Часть детей покинула город, другая была переведена из яслей в детские сады в связи с достижением трехлетнего возраста (исключение по

приказу горздрава составили ослабевшие дети, а также дети, отстающие в развитии). Всего было проведено 124 937 «дето-дней». Однако снижение посещения сети детских яслей было вызвано еще и неравномерным расположением учреждений в городе, а также их удаленностью от крупных предприятий (необходимо сказать, что собственных яслей при предприятиях не было, так как они были спешно развернуты и необходимой инфраструктуры не имели). Так, в центре города находились ясли № 1 (105 мест) и № 16 (160 мест), а в районе котельного завода детских яслей не было вообще [6].

Ясли № 3, относившиеся к учреждениям санаторного типа, обеспечивающим условия для восстановления здоровья ослабленных детей, не могли работать на полную мощность, принимая только 30 детей из запланированных 70. Такое снижение было вызвано тем, что ясли №3 находились в здании гораздо меньшей площади, чем до войны и не могли не только проводить дополнительные лечебные процедуры, но и просто соблюдать необходимые требования при размещении детей.

В 1946 г. по прогнозам горздрава наполняемость детских садов и яслей должна была увеличиться при правильном размещении существующих учреждений. Позднее детские сады и ясли перешли из ведения горздрава под управление ГорОНО, были открыт специализированный детский сад для слабовидящих детей и детей с проблемами со зрением.

Подводя итог, мы можем сказать, что только тесное сотрудничество медиков и предприятий города спасло многих детей от смерти. Это стало возможным, по словам Н.А. Семашко, потому, что «у нас государственная система здравоохранения. У нас единая, продуманная, стройно построенная система охраны материнства, младенчества и детства» [7, с. 109]. Высокая смертность детей объяснялась, в первую очередь, нехваткой запасов питания и инвентаря, а не невнимательностью со стороны медиков.

Библиографический список

1. Великая Отечественная война в пространстве исторической памяти российского общества: материалы Международной науч. конф. – Ростов-на-Дону, 2010.
2. Виноградов, Н.А. Организация здравоохранения в СССР.– М., 1958.- Т.1.
3. Отчет Дома младенца г. Бийск за 1941 год. Государственный архив Алтайского края (ГAAK). Ф.Р.-726. Оп. 1. Д.403. Л. 35-35 об.
4. О работе дома малютки. Протокол № 37, вопрос № 453. Протоколы № 31-49 заседаний исполкома Бийского городского Совета депутатов трудящихся. Подлинники. 27 ноября – 30 декабря 1944 г. Архив при администрации г. Бийска ФР-144. Оп.1. Д.79
5. Список детсадов, обеспечиваемых картофелем и овощами за счет подсобных хозяйств организаций, которым они принадлежат. Протокол № 23. Протоколы № 1-37 заседаний исполкома Бийского городского Совета депутатов трудящихся. Подлинники. 7 января – 29 декабря 1943 г. Архив при администрации г. Бийска ФР-144. Оп.1. Д.77; Список организаций, обеспечиваемых овощами урожая 1943 г со складов Алтайторга. Протокол № 23. Протоколы № 1-37 заседаний исполкома Бийского городского Совета депутатов трудящихся.- Подлинники. 7 января – 29 декабря 1943 г. Архив при администрации г. Бийска ФР-144. Оп.1. Д.77
6. Объяснительная записка к годовому статистическому отчету за 1945 год городского отдела здравоохранения г. Бийска. ГAAK Ф.Р.-726. Оп. 1. Д.484. Л. 1-10.
7. Семашко, Н.А. Очерки по теории организации советского здравоохранения. – М., 1954.

Bibliography

1. Velikaya Otechestvennaya vojna v prostranstve istoricheskoy pamyati rossijskogo obhthstva: materialih Mezhdunarodnoj nauch.konf. – Rostov-na-Donu, 2010.
2. Vinogradov, N.A. Organizaciya zdravookhraneniya v SSSR. – M., 1958. - T.1.
3. Otchet Doma mladenca g. Bijsk za 1941 god. Gosudarstvennij arkhiv Altajskogo kraja (GAAK). F.R.-726. Op. 1. D.403. L. 35-35 ob.
4. O rabote doma maljutki. Protokol № 37, vopros № 453. Protokolih № 31-49 zasedanij ispolkoma Bijskogo gorodskogo Soveta deputatov trudjathikhsya. Podlinniki. 27 noyabrya – 30 dekabrya 1944 g. Arkhiv pri administracii g. Bijska FR-144. Op.1. D.79
5. Spisok detsadov, obespechivaemihh kartofelem i ovothami za schet podsobnihh khozyajstv organizacij, kotorim oni prinadlezhat. Protokol № 23. Protokolih № 1-37 zasedanij ispolkoma Bijskogo gorodskogo Soveta deputatov trudjathikh-sya.Podlinniki. 7 yanvarya – 29 dekabrya 1943 g. Arkhiv pri administracii g. Bijska FR-144. Op.1. D.77; Spisok organizacij, obespechivaemihh ovothami urozhaya 1943 g so skladov Altajtorga. Protokol № 23. Protokolih № 1-37 zasedanij ispolkoma Bijskogo gorodskogo Soveta deputatov trudjathikhsya.Podlinniki. 7 yanvarya – 29 dekabrya 1943 g. Arkhiv pri administracii g. Bijska FR-144. Op.1. D.77
6. Objhasniteljnaya zapiska k godovomu statisticheskomu otchetu za 1945 god gorodskogo otdela zdravookhraneniya g. Bijska. GAAK F.R.-726. Op. 1. D.484. L. 1-10.
7. Semashko, N.A. Ocherki po teorii organizacii sovetskogo zdravookhraneniya. – M., 1954.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 347.711

Vorobyova O.V.LEGAL AND CONSULTING BUSINESS IN THE RUSSIAN-LANGUAGE SPACE OF THE USA: STRUCTURE AND SOCIAL SPECIFICITY. The article is devoted to research of the structure of the legal and consulting business in the sphere of Russian-speaking space of the United States, as well as the study of the social sphere in the business space of the modern "Russian America".

Key words: the United States, the Russian-speaking space, consulting, legal business.

O.B. Воробьева, канд. ист. наук, доц. каф. «Связи с общественностью», Российский гос. университет туризма и сервиса, г. Москва, E-mail: congress@fromru.com

ЮРИДИЧЕСКИЙ И КОНСАЛТИНГОВЫЙ БИЗНЕС В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США: СТРУКТУРА И СОЦИАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА

Статья посвящена исследованию структуры юридического и консалтингового бизнеса в сфере русскоязычного пространства США, а также изучению социальной сферы в деловом пространстве современной «Русской» Америки.

Ключевые слова: США, русскоязычное пространство, консалтинг, юридический бизнес.

Актуальность изучения исторического опыта и современного состояния русского бизнеса в Америке определяется значимостью североамериканского направления во внешней политике России, которая стремится к всемерному расширению экономического и культурного сотрудничества с США[1].

Современный мир российских соотечественников в США характеризуется высокой социальной динамикой и деловой активностью. Предпринимательский социум Русской Америки приобретает в последние годы все больше международных связей, в том числе, с российским бизнесом, который стремится к созданию собственных фирм и филиалов на территории США и Канады. Для иммигрантов из России, Украины и других стран СНГ и их граждан, желающих инвестировать средства в Америке, открыть свой бизнес, приобрести готовую фирму и т.п., важное значение имеет правильное оформление иммиграционных документов и виз, а также выстраивание своей коммерческой деятельности в соответствии с американским законодательством и деловым менталитетом.

Одной из широко востребованных услуг в русско-американском информационном пространстве является консалтинг по вопросам иммиграции и приобретения (открытия) бизнеса в США или Канаде. При этом выбор иммиграционных консультантов для тех, кто намеревается обосноваться в Америке, является довольно ответственным шагом. Проблема состоит в том, что в большинстве штатов (Нью-Йорк, Нью Джерси и Пенсильвания в их числе) лица, работающие в качестве иммиграционных консультантов, практикуют право без наличия соответствующей лицензии. Так как данные лица и их офисы функционируют фактически вне закона, клиенты, обратившиеся к ним за содействием, не могут рассчитывать, что их дела будут представлены административным учреждениям США профессионально и грамотно.

Правительство США не признает таких иммиграционных консультантов, и действующее американское законодательство не допускает для них возможности представлять интересы иммигранта в случае возникновения каких-либо проблем или конфликтов. Многие иммиграционные консультанты в своих рекламных объявлениях подчеркивают, что они всего лишь помогают людям в заполнении форм и петиций. Однако, американские государственные структуры постоянно предупреждают, что обращение за визой или подача на гражданство более комплексный процесс, чем просто заполнение форм и вопросников. Вопросы, указанные в иммиграционных формах, могут казаться простыми, однако они составлены для получения информации, связанной со сложными аспектами права, и порой неверный или неточно сформулированный ответ влечет отказ в петиции и даже депортацию подателя петиции из США.

Свидетельством респектабельности специалиста, работающего с иммигрантами из стран СНГ является обязательное наличие лицензии того или иного штата, а также членство в AILA (Американская Ассоциация Иммиграционных Адвокатов) Хотя членство в AILA и не является 100% гарантией качества и достоинства адвоката, при отсутствии членства клиенту стоит задуматься, насколько компетентен данный специалист по иммиграционному праву.

В деловой прессе Нью-Йорка распространена информация о фирме «Bibicheff&Associates LLP», которая позиционирует себя как одна из ведущих в США юридических фирм в области иммиграционного права. Фирма специализируется на ведении иммиграционных дел, представляет дела иммигрантов в договорных, гражданских и судебно-процессуальных вопросах. Адвокаты фирмы владеют и могут вести дела на нескольких языках (включая английский, русский, французский, немецкий, уйгурский, узбекский и армянский).

В Вирджинии, Мериленде и Нью-Йорке действует вашингтонский адвокат Михаил Шахтатинский (фирма «I.S. LAW FIRM, PLLC»), который предлагает комплексную юридическую помощь как местным, так и зарубежным русскоговорящим клиентам, представляет интересы частных лиц и корпораций, как в районе Большого Вашингтона, так и по всей стране. Данная фирма за-

нимается, в первую очередь, разнообразным спектром иммиграционных услуг, среди которых: воссоединение семей (Family/Marriage-Based/Permanent/Residence), рабочие и студенческие визы (H1-B Work/Visa, F-1 Student/Visa, J Visa/Waivers), визы для невест, грин-карты (Employment-Based/Permanent/Residence), визы для инвесторов, политическое убежище (National Interest/Waiver / Extra-ordinary/ability), натурализация и гражданство. Фирма «I.S. Law Firm» предлагает также сбор долгов во всех 50 штатах через национальную сеть адвокатов. Ее специалисты оказывают помощь бизнесу в таких вопросах, как организация предприятий и корпораций, создание бизнес-планов и бизнес-проектов, контракты (составление и проверка), представление в судах, международная торговля и пошлины.

В среде иммигрантов из России, занятых в качестве наемных работников на производстве и в различных компаниях наблюдается достаточно активная социальная динамика: многие стремятся начать собственное дело, открыв магазин, сервисный центр, IT-компанию и т.п. Данная тенденция ведет к развитию новых консалтинговых учреждений, содействующих развитию предпринимательства в рамках диаспоры. Например, фирма «GlobalAllianceofBusinessAdvisors» (NBAC) осуществляет: консультации в области налогообложения частных лиц и компаний, регистрация компаний, бухгалтерское обслуживание, получение статуса и обслуживание некоммерческих организаций, финансовое планирование и страхование, защита в судах США по вопросам налогообложения. В компании работают специалисты из США, Канады и Германии, в том числе, русскоговорящие. Фирма приглашает к сотрудничеству русскоговорящих бухгалтеров и бизнес-консультантов из США и других стран[2, с. 33].

При этом распределение различных юридических и консалтинговых услуг в современной Русской Америке является неравномерным (насколько можно судить по рекламе на деловых порталах). Так, например, в Чикаго на американских «Желтых страницах» русскоговорящей диаспоре практически не предлагаются юридические услуги, а в Нью-Йорке действует более 100 подобных предложений. В частности, юридическое бюро адвоката Инны Ферштейн («LawofficeofInnaFershteynandAssociates, P.C.») специализируется на защите активов, коммерческих спорах, проблемах банкротства, а также вопросах семейного права. Фирма лицензирована в Нью-Йорке и Нью-Джерси.

На соответствующей страничке русского Сан-Франциско нашлось девять объявлений юристов, нотариусов и адвокатов. Так, например, фирма «MitchellSilberberg&Knupp LLP» работает в области корпоративного права и защиты прав интеллектуальной собственности

Юридическое бюро Оксаны Ван Рой (LawOfficesofOksanaVanRooy) в Лос-Анжелесе предлагает юридические услуги в области семейного права (развод, алименты на ребенка и супруга, деление имущества, опеку над ребенком, брачные и добрачные договоры, усыновление / удочерение ребенка), коммерческого и корпоративного права (организация компаний, помощь в регистрации частной предпринимательской деятельности, подготовка контрактов, помощь в подготовке заявлений в административные органы на получение различных лицензий, переговоры с кредиторами насчет уменьшения долгов), планирования и распределения наследства (трасты, завещания, доверенности, представление в суде при распределении наследства, опеку над ребенком или престарелым). Фирма имеет также офисы в Глендэйле, Брентвуде, ВудландХиллсе и Санта Кларите.

Русскоязычные адвокаты фирмы Жанны Майданич (ZhanpaMaydanich, AttorneyatLaw), лицензированной в Вашингтоне и Балтиморе, осуществляют юридическую поддержку иммигрантов из России в случае автомобильных аварий, медицинских ошибок, проблемах в области семейных взаимоотношений (развод, опеку над т.п.), по вопросам усыновлений, завещаний, оформления и получения наследства и т.п. Данная фирма оказывает услуги в области бизнес-законодательства, включая оформление собственности на недвижимость и организацию предприятий и корпораций.

Спецификой деятельности русскоговорящих адвокатов, работающих в Майами, являются многочисленные предложения по содействию получения политического убежища; так, например, многопрофильный адвокатский офис Марка Кацмана наряду с обычным пакетом услуг (иммиграционные дела, гринкарты, разрешения на работу, визы, юридическое оформление контрактов и международных сделок, ведение дел в штатных и федеральных судах, создание офшорных компаний и размещение инвестиций в США и за рубежом, покупка и продажа недвижимости и бизнесов, оформление документов для корпораций и партнерств) занимается также вопросами защиты от депортации и предоставления политического убежища в США. В наши дни это, скорее всего, объясняется наличием в данном регионе кубинской колонии, включающей и категорию политических эмигрантов

В деловом пространстве современной Русской Америки возникают все новые структуры, действующие в сфере инноваций и информационных технологий, которым требуется квалифицированное правовое и организационное обслуживание. Соответственно, появились юридические и консалтинговые фирмы соответствующей специализации. Например, «InternationalLegalCounsels» концентрируется на представлении интересов клиентов, действующих в области новых технологий на рынке США. «InternationalLegalCounsels PC» была задумана как международная адвокатская фирма, объединяющая компетентных юристов с разносторонней и взаимодополняющей специализацией и экспертными знаниями в различных областях права, которыми они располагают, благодаря богатому опыту практической деятельности в разных регионах мира. Штат подобных фирм набирается из высококвалифицированных специалистов с профильным образованием. Так, один из основателей и управляющий партнер «InternationalLegalCounsels» Дмитрий Иванович Дубограев получил высшее юридическое образование в Белорусском Государственном Университете и степень доктора права в Университете Вашингтона и Ли (WashingtonandLeeUniversity) в США [3].

Ряд представителей младшего поколения русских американцев, в том числе, общественных и культурных деятелей диаспоры, на протяжении ряда лет заняты в коммерческой сфере, связанной с современным российским бизнесом. Например, советолог и юрист Е.В. Ордынская, в 1987-1991 гг. занимавшая должность исполнительного директора Вашингтонского представительства Конгресса русских американцев, в 2000-е гг. являлась владельцем консалтинговой фирмы в Мэриленде (Колумбия) по делам финансовых вложений и торговли в России (LawOfficeofEugeniaOrdynsky). Примечательно, что в 2006 г. Евгения Ордынская выдвигалась кандидатом на

предварительных выборах от Республиканской партии в 3-м округе Мэриленда[4].

Успех российских компаний и частного бизнеса, создающегося иммигрантами из России и стран СНГ в США, в значительной степени, зависит от соответствия его акторов американской деловой культуре и финансово-правовой специфике. «Ведение серьезного бизнеса в США без юриста – подчеркивает российский эксперт Дмитрий Дубограев, – просто деловое самоубийство»[5]. С другой стороны, в Америке сохранилась и традиция устных деловых соглашений: «честное слово бизнесмена ценится высоко. Например, джентльменские соглашения часто не подписываются на бумаге и «картель за завтраком» имеет такую же силу, как и подписанное соглашение»[6]. Проблему представляют и «некоторые проявления российского стиля ведения бизнеса, которые негативно воспринимаются на Западе.

По этим причинам наличие квалифицированного консультанта является одним из важных условий развития русско-американского бизнеса. О том, что русскоговорящая диаспора представляет собой перспективный рынок консалтинговых, юридических и посреднических услуг, свидетельствуют рекламные предложения американских специалистов и фирм, например, адвокат Эрик Сингер, доктор юриспруденции США, имеющий многолетний опыт работы в судах штата Мэриленда и округа Колумбия, в федеральных судах, многих апелляционных судах. Разместил свое объявление в вашингтонском «Русском Базаре» с примечанием «Адвокат не говорит по-русски (переводчик – при необходимости)».

Следует отметить, что данное направление квалифицированного частного предпринимательства было широко распространено в Русской Америке, как в большинстве других центров российского зарубежья, начиная с 1920-х гг. Юридическая поддержка имела особенно важное значение для эмигрантов на начальном этапе их социально-экономической и языковой адаптации в США или Канаде. В настоящее время юридический и консалтинговый бизнес, в том числе, его многочисленные структуры в русскоязычном Интернете, стал неотъемлемой частью феномена Русской Америки.

Развитие в рамках американского русскоговорящего сообщества многочисленных юридических и консалтинговых фирм свидетельствует о стремлении российских соотечественников интегрироваться в правовое и экономическое пространство США. В то же время, использование услуг русскоговорящих юристов, адвокатов, бизнес-консультантов способствует развитию внутренних связей диаспоры, а также развитию деловых и личных контактов русских американцев с Россией и всем международным пространством Русского мира.

Библиографический список

1. Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина на совместной пресс-конференции по итогам переговоров с Президентом США Джорджем Бушем 24 мая 2002 года. – Москва, Кремль [Э/р]. – Р/д: 2002.kremlin.ru > events/547.html
2. Большой Вашингтон: международный журнал русского зарубежья. – 2008. – 13-13(49).
3. Femida.us. [Э/р]. – Р/д: http://www.legal-counsels.com/firm_rus.htm
4. Official 2006 Gubernatorial Primary Election results for Congressional District 03 [Э/р]. – Р/д: www.elections.state.md.us/elections/2006/results/primary/congressional
5. Дмитрий Дубограев. Наши за границей [Э/р]. – Р/д: //www.silicontaiga.ru
6. Мотылев Вениамин. Проблемы малого бизнеса у иммигрантов в США. 2007 [Э/р]. – Р/д: http://www.westeast.us/15/article/937.html

Bibliography

1. Vihstuplenie Prezidenta Rossijskoy Federacii V.V. Putina na sovmestnoy press-konferencii po itogam peregovorov s Prezidentom SShA Dzhordzhem Bushem 24 maya 2002 goda. – Moskva, Kremj [Eh/r]. – R/d: 2002.kremlin.ru > events/547.html
2. Boljshojj Vashington: mezhdunarodnij zhurnal russkogo zarubezhja. – 2008. – 13-13(49).
3. Femida.us. [Eh/r]. – R/d: http://www.legal-counsels.com/firm_rus.htm
4. Official 2006 Gubernatorial Primary Election results for Congressional District 03 [Eh/r]. – R/d: www.elections.state.md.us/elections/2006/results/primary/congressional
5. Dmitriy Dubograev. Nashi za granicey [Eh/r]. – R/d: //www.silicontaiga.ru
6. Motihlev Veniamin. Problemih malogo biznesa u immigrantov v SShA. 2007 [Eh/r]. – R/d: http://www.westeast.us/15/article/937.html

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 39(=943.43)+94(5)+ 811.581

Muratov B.A. TIELE – ONE OF THE BASHKIR ANCESTORS IN THE CHINESE CHRONICLE “SUI SHU”. Tiele tribes are known in the history from the end of 1 millenium BC In ethnic structure of the ancient Bashkirs was an ethnic groups connected with tiele. In the ancient chinese chronicle of a dynasty Sui are ancient Bashkirs are mentioned also in the tiele's tribes.

Key words: history, ethnology, tiele, Southern Ural mountains, ethnogenesis, Sui Shu, bashkirs, ostyak, Ashina.

Б.А. Муратов, соискатель отдела этнологии Института истории, языка и литературы Уфимского научного центра Российской Академии наук, преподаватель НОУ «Межотраслевой институт», г. Уфа, E-mail: bulat-m@ya.ru

ТЕЛЕСКИЕ ПРЕДКИ БАШКИР В КИТАЙСКОЙ ХРОНИКЕ «СУЙ ШУ»

Племена теле известны в истории с конца I тысячелетия до н.э. В родоплеменном составе древних башкир встречаются этнические группы, связанные с телесцами. В древнекитайской хронике династии Суй в перечне телеских племён упоминаются и древние башкиры.

Ключевые слова: история, этнология, теле, Южный Урал, этногенез, Суй Шу, башкиры, истеки, Ашина.

История племен теле исследована достаточно подробно [1; 2, с. 13, 16-19; 3]. Происхождение телесцев связывается с племенами ди I тыс. до н.э., упоминаемых в китайских источниках [4]. Племена теле в первых веках нашей эры кочевали главным образом в восточной части Центральной Азии и к северу от Гоби. Позднее государство телесцев в 100 тыс. кибиток, названное в китайских хрониках государством Гао-Гюй (высокая телега) – располагалось на Черном Иртыше. Л.П. Потапов полагал, что в этот период телесцы расселились группами далеко на западе, вплоть до Аральского и Каспийского морей [5, с. 150].

Позднее появление телеских племён в Прикаспии и Приаралье отмечено в китайских хрониках VII в., что связано с экспансией династии тюрков Ашина на Волгу с подвластными тюркам телескими и угорскими племенами [6, с. 27, 34]. С походом кагана Истемии на запад к Черному морю, в Западно-тюркском каганате формируется союз пяти племён – дулу (кимаки, хулуву, шэшэти, тюргеши, сураш-кубань) и союз пяти племён – нушиби (эскел кур, кошсу-кур, барскан, эскел нишу, кошсу-кубань) [7, с. 168]. Согласно Н.А. Аристову племена теле западных склонов Монгольского Алтая входили в объединение дулу [8, с. 298].

铁勒之先, 匈奴之苗裔也, 种类最多。自西海之东, 依据山谷, 往往不绝。独洛河北有仆骨、同罗、韦纥、拔也古、覆罗并号侯斤, 蒙陈、吐如纥、斯结、浑、斛薛等诸姓, 胜兵可二万。伊吾以西, 焉耆之北, 傍白山, 则有契弊、薄落职、乙啞、苏婆、那曷、乌讷、纥骨、也啞、于尼讷、董等, 胜兵可二万。金山西南, 有薛延陀、啞勒兒、十槃、达契等, 一万余兵。康国北, 傍阿得水, 则有河啞、曷脊、拔忽、比干、具海、曷比悉、何崆苏、拔也未渴达等, 有三万许兵。得窈海东西, 有苏路羯、三索咽、蔑促、隆忽等诸姓, 八千余。拂菻东则有恩屈、阿兰、北褥九离、伏温昏等, 近二万人。北海南则都波等。虽姓氏各别, 总谓为铁勒

Перевод: «Телэ(сцев) предки, Хунну потомство есть, родов больше всего.

От Западного Моря [на] восток, по горным долинам, повсюду непрерывно [живут].

[От] Дуло-реки к северу живут «пугу», «тунло», «вэйхэ», «баегу», «фуло» равно зовущиеся «сыцзинь», «мэнчэнь», «ту-жухэ», «сыцзе», «хунь», «хусюэ» [и] также много родов, могут воинов [собрать] два раза по десять тысяч [20 000].

[От] Иу на запад, [от] Яньци на север, близ Белоснежных гор, живут «чиби», «булочжи», «иде», «супо», «нахэ», «уяньгуань», «хэгэ», «еде», «юняньгуань» также, могут воинов [собрать] два раза по десять тысяч [20 000].

[От] Золотых гор юго-западнее, живут «сюеяньто», «делэ-эр», «шипань», «дачи» также, 10 000 с лишним воинов.

[От] «Мирной страны», близ Адэ-реки, живут хэдэ, хэшэнь, боху, бигань, цзюйхай, хэбиси, хэцосу, баевэйкэда, имеют три раза по 10 000 [30 000] с лишним воинов.

[От] Дэни-морья на востоке и на западе, живут сулоцзе, сань-сое, мицу, лунху – много родов, 8000 с лишним [воинов].

[От] Византии на восток – живут энчу, аланы, божуцзюли, фувахунь, около двух раз по 10 000 человек [воинов(?)].

[От] Северного Моря на юг «Дубо».

Хотя названия родов отличаются, в целом (сказано) являются [они] Телэ(сцами)» [12, с. 3].

В настоящее время этнонимы и топонимы хроники Суй Шу довольно успешно дешифрованы в значениях: Западное море (озера Баграшкель в Уйгурии) [13], Дуло (река Тола в Монголии), Иу (Хами), Яньци (Карашар), Белые горы (хр. Актаг), Золо-

С эпохи Тюркского каганата (VI в. н.э.) автор статьи связывает происхождение этнонима «остяк/истек». Этноним «остяк/истек» восходит к антропониму, от имени кагана Истемии. Десять племён угров (хунгары), а также часть племён теле в VI в. н.э. были союзниками тюркской династии Ашина [9, р. 38], т.е. «люди кагана Истемии» (истеки).

Само имя кагана – Истемии является транскрипцией угро-самодийского слова «истен» (isten/isteng), что значит «бог, дух-предок» [10, р. 950].

Основной исследователь по этногенезу башкир Р.Г. Кузеев не исключал происхождение, по крайней мере, части древне-башкирских племён с объединением теле [11, с. 427].

О телеских корнях башкир косвенно упоминают и древне-китайские хроники. Так в «Суй Шу», написанной Вэй Чжэном в 629-636 гг. в «Повествовании о теле» перечисляются 45 племён, названных составителями телескими, и среди них упоминается и племена супо (чуваша), боху (болгары) и божуцзюли (башкиры).

Рассмотрим подробнее этот текст:

тые горы (Алтай), Кан (Самарканд), Адэ (Итиль, Волга), хэса (хазары), боху (болгары), бигань (печенеги), хэбиси (кыпчаки), супо (чуваша), Дэни (Дингиз, Каспийское море), Фулинь (Византия), алань (арья), божуцзюли (башкиры), Северное море (Бэйхай, Байкал), дубо (тубалары).

Этноним «божуцзюли» как вариация воспроизводится также в форме бэйручжэли. В китайской энциклопедии «божуцзюли» – читается как «бэйжуцзюли» 北褥、九离 [14], а в китайской википедии [15] и российской историографии [16, с. 427] встречается форма «ба-шу-ки-ли».

Конфуцианцы, писавшие хронику, всегда задумывались, как и что записать, иногда смысл иероглифов важнее их звучания. Часто подбирали иероглифы с двойным смыслом, чтобы не только передать иностранное слово, но и намекнуть своим китайцам на характер народа, который они описывали. Смысловое значение этнонима божуцзюли: 北 – бэй = север, 褥 – жу = подушка/подстилка, 九 – цзю = девять, 离 – ли = жить отдельно, обособлено, в отлучке.

Упоминание китайскими хронистами в перечне 45 телеских племён, различных по происхождению народов, следует считать условным, вследствие незнания китайскими историографами подлинной этнической карты западного мира.

Что касается рода кубалек, родственного роду телеу в составе башкир-табынцев [16, с. 265-268], то, по мнению автора статьи, этноним «кубалек» восходит к телескому племени киб [16, с. 62, 143, 212], в значении «бабочка» с тюркских языков.

Перевод текстов Суй Шу сделан Гуциным С.П. (Москва).

Библиографический список

1. Бернштам, А.Я. Социально-экономический строй орхон-енисейских тюрков VI—VIII вв. // Труды института востоковедения. – М.; Л., 1946. – Т. XLV.
2. Гумилев, Л.Н. Древние тюрки. – М., 1967.
3. Савинов, Д.Г. Государства и культурогенез на территории Южной Сибири в эпоху раннего средневековья. – Кемерово, 1994; Савинов, Д.Г. Древнетюркские племена в зеркале археологии // Кляшторный С.Г., Савинов Д.Г. Степные империи древней Евразии. – СПб., 2005.
4. Грумм-Гржимайло, Г.Е. Западная Монголия и Урянхайский край. Исторический очерк этих стран в связи с историей Средней Азии. – Л., 1926. – Т. II.
5. Потапов, Л.П. Этнический состав и происхождение алтайцев. – Л., 1969.

6. Гумилев, Л.Н. Древние тюрки. – М., Наука, 1967.
7. Малявкин, А.Г. Танские хроники о государствах Центральной Азии. – Новосибирск, 1989.
8. Аристов, Н.А. Заметки об этническом составе тюркских племен и народностей и сведения об их численности // Живая старина. – СПб., 1896 (отдельное издание: СПб., 1897). – Вып. III, IV.
9. Chavannes, E. Documents sur les Tou-kiue (Turcs) Occidentaux // Сб. тр. Орхонской экспедиции. – СПб., 1903. – Вып. VI.
10. Gyroffy, G. Duclan hongrois au comitat de l'atribu au pays // Szazadok. – Budapest, 1958. – Т. 92.
11. Кузеев, Р. Г. Происхождение башкирского народа. – М., 1974.
12. Вэй Чжэн. Хроника государства Суй. – Пекин, Бо-на, 1958. – Гл. 84, 186.
13. Бичурин, Н.Я. (Иакинф). Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. – М.: Л., 1950.
14. Большая китайская энциклопедия. – Пекин, 1979-2010 [Э/р]. – Р/д: <http://baike.baidu.com/view/36666.html>
15. [Э/р]. – Р/д: <http://zh.wikisource.org/wiki/%E9%9A%8B%E6%9B%B8/%E5%8D%B784#.E9.90.B5.E5.8B.92>
16. Кузеев, Р.Г. Происхождение башкирского народа. – М., 1974.

Bibliography

1. Bernshtam, A.Ya. Socialjno-ehkonomicheskij stroj orkhono-enisejskikh tyurok VI—VIII vv. // Trudih instituta vostokovedeniya. – М.; Л., 1946. – Т. XLV.
2. Gumilev, L.N. Drevnie tyurki. – М., 1967.
3. Savinov, D.G. Gosudarstva i kulturogenez na territorii Yuzhnoy Sibiri v ehpokhu rannego srednevekovya. – Kemerovo, 1994; Savinov, D.G. Drevnetyurkskie plemena v zerkale arkheologii // Klyashtornihij S.G., Savinov D.G. Stepnihe imperii drevnej Evrazii. – SPb., 2005.
4. Grumm-Grzhimajlo, G.E. Zapadnaya Mongoliya i Uryankhayskij kraj. Istoricheskiy ocherk ehtikh stran v svyazi s istoriej Srednej Azii. – Л., 1926. – Т. II.
5. Potapov, L.P. Ehtnicheskij sostav i proiskhozhdenie altajcev. – Л., 1969.
6. Gumilev, L.N. Drevnie tyurki. – М., Nauka, 1967.
7. Maljavkin, A.G. Tanskie khroniki o gosudarstvakh Centralnoj Azii. – Novosibirsk, 1989.
8. Aristov, N.A. Zаметki ob ehtnicheskom sostave tyurkskikh plemen i narodnostej i svedeniya ob ikh chislenosti // Zhivaya starina. – SPb., 1896 (otdelnoe izdanie: SPb., 1897). – Vihp. III, IV.
9. Chavannes, E. Documents sur les Tou-kiue (Turcs) Occidentaux // Sb. tr. Orkhonskoj ehkspedicii. – SPb., 1903. – Vihp. VI.
10. Gyroffy, G. Duclan hongrois au comitat de l'atribu au pays // Szazadok. – Budapest, 1958. – Т. 92.
11. Kuzeev, R. G. Proiskhozhdenie bashkirskogo naroda. – М., 1974.
12. Veihtzhzhenn. Khronika gosudarstva Sui. – Pekin, Bo-na, 1958. – Gl. 84, 186.
13. Bichurin, N.Ya. (Iakinf). Sbranie svedenij o narodakh, obitavshikh v Srednej Azii v drevnie vremena. – М.: Л., 1950.
14. Bolshaya kitajskaya ehnciklopediya. – Pekin, 1979-2010 [Eh/r]. – Р/д: <http://baike.baidu.com/view/36666.html>
15. [Eh/r]. – Р/д: <http://zh.wikisource.org/wiki/%E9%9A%8B%E6%9B%B8/%E5%8D%B784#.E9.90.B5.E5.8B.92>
16. Kuzeev, R.G. Proiskhozhdenie bashkirskogo naroda. – М., 1974.

Статья поступила в редакцию 12.04.12

УДК 39(=943.43)+94(5)+ 811.581

Nagimov R.D. THE ELEMENTS OF ZOROASTRIANISM CEREMONIES IN THE ARCHAEOLOGIC BURIAL PLACE OF THE MECHETSAY'S BARROW. The generality of sarmatians-saka's belief with Zoroastrianism ceremonies, specifies their generality in the Protozarathustric roots. The analysis of ceremonies of a burial place in the Mechetsay barrow confirms opinion on identity of some elements of beliefs of Sarmatians with Zoroastrianism, and probably specifies Zoroastrianism occurrence in sarmatians-saka's ethnic generality.

Key words: ethnology, history, sarmatians, Southern Ural mountains, zoroastrianism, archeology, Mechetsay.

Р.Д. Нагимов, соискатель отдела этнологии Института истории, языка и литературы Уфимского науч. центра Российской Академии наук, преподаватель НОУ «Межотраслевой институт», г. Уфа, E-mail: radikn71@mail.ru

ЗОРОАСТРИЙСКИЕ ОБРЯДЫ ЗАХОРОНЕНИЯ В МЕЧЕТСАЙСКОМ КУРГАНЕ

Общность обрядов сармато-сакских племён с зороастрийским верованием, указывает на их общие протозоастрийские корни. Анализ обрядов захоронения в Мечетсайском кургане подтверждает мнение об идентичности некоторых элементов верований сарматов с зороастризмом, и, возможно, указывает на появление зороастризма в сармато-сакской этнической общности.

Ключевые слова: история, этнология, сарматы, Южный Урал, зороастризм, археология, Мечетсай.

Мечетсайский курган, расположенный в Оренбургской области, представляет собой археологический памятник сарматской культуры. Подробно описание Мечетсайского кургана оставлено в книге К.Ф. Смирнова «Сарматы на Илеке», поэтому в данном исследовании больше остановимся на совпадении части обрядов захоронения данного кургана, с зороастрийскими ритуалами захоронения.

Для Мечетсайского кургана характерно устраивание погребальных кострищ у огромных могил и вторичные перезахоронения, так в погребении № 3 основная грунтовая могила, с которой связано огромное кострище, занимала большую площадь под насыпью кургана вокруг могилы. Уголь, зола и пережженная земля расположена сразу же под дерновым слоем. Расчистка этого кострища показала, что оно явилось результатом сожжения большого деревянного сооружения, сгоревшего почти дотла. Лишь в некоторых местах на древнем горизонте сохранились отдельные, сильно обугленные плахи из тополя толщиной до 20 см. Их уровень залегания — 0,38—0,61 м от вершины кургана. Судя по положению плах, сооружение имело прямоу-

гольную форму, длина его по линии восток – запад не менее 7 м, ширина не менее 4,5 м. В северной части кострища сохранились куски обугленного хвороста, с помощью которого было подожжено все сооружение.

Могила на уровне грунта имела неправильную форму и широтную ориентировку. Контуры могилы сверху были искажены перекопом. Ближе ко дну могила приобретала прямоугольную форму. Ее длина 3 м, ширина 1,5 м, глубина 2,5 м. Засыпка могилы состояла из земли с сажей и углями и из комков пережженной земли, попавших сюда с кострища. В засыпке, ближе ко дну, у южной стенки могилы находим ребра лошади и фаланги пальцев человека. На дне могилы в центре, лежал череп мужчины 45-55 лет, без нижней челюсти. Нижняя найдена близ северо-западного угла могилы вместе с другими костями человека. Здесь были аккуратно сложены длинные кости рук и ног, подвздошные кости, отдельные ребра. Судя по количеству и величине костей, в могиле были погребены два мужчины. Некрополь кости подвергались действию огня, но трупосожжения не было [1, с. 146].

Сожжение умершего возможно по разным причинам. Очевидно, что Мечетсайский курган попадает в сферу влияния и обитания племен, контактировавших с саками, и связь с зороастрийским населением Средней Азии в этом случае, несомненна. К схожим археологическим памятникам, подобных Мечетсаю, имеют могильники северо-восточного Оренбуржья [2, с. 153].

Описание кострищ при зороастрийском погребении, мы находим средневековой персидской литературе о трёх видах священных огней. В частности, приближаться к священному огню Аташ-Бахраму имели право только зороастрийские жрецы, и то после прохождения сложных очистительных процедур. В присутствии Аташ-Бахрама можно было молиться только ему. Тлеющий огонь поддерживался круглосуточно, сутки делились на пять периодов, и в начале каждого в огонь, чтобы он ярко вспыхнул, подкладывались по шесть сандаловых палочек, которые образовывали крестообразное кострище [3, с. 67].

Второй обряд – это обряд неосквернения земли СпентаАрмаити [4, с. 72], для чего дно могилы засыпалось листвой, чтобы избежать осквернения земли трупом умершего. Основное требование обряда – сохранение природных стихий в чистоте, в данном случае земли. Поэтому для зороастрийцев неприемлемо прямое зарывание трупов в землю.

В Мечетсае соблюдение этого обряда мы видим, в сыпани дна могилы мягкой песчаной землей, перемешанной с обломками сучьев листового дерева типа груши, которых было все больше по мере углубления. Вероятно, весь дромос был забит хворостом и сучьями, которые преграждали заполнение землей погребальной камеры: рыхлая земля заполнила лишь северную часть камеры [5, с. 122]. Этот обряд широко известен в зороастризме, когда запрещалось осквернять землю, и необходимо была изоляция трупа [6, с. 238-249].

Следующий обряд – это обряд сжигания прутьев барсома или хвороста. В Мечетсайском кургане в верхней части насыпь встречались угольки от сожженных прутьев. Глубже угольки шли или сплошной массой вместе с пережженной землей или отдельными камнями. Угольки попали в могилу с погребального костра, устроенного на древнем горизонте к западу от захоронения.

Вдоль левой руки покойника лежали ровные палочки (прутики) тополя длиной 0,60 м, превратившиеся в уголь. Под ними – остатки дощечки из тополя. На кисти левой руки и пучке прутьев сохранились обугленные куски плоской точеной миски или чашки из березы с приподнятыми бортами [7, с. 104]. Видимо над умершим проводился обряд сжигания прутьев священным огнем. Схожий обряд описывается в зороастризме. Служитель культа подносил пучок прутьев дастуру, читавшему молитву, и поджигал их концы, до появления легкого дыма. Необходимым пучком прутьев являлся «барсман» – ветка тамариска или ивы, которые раньше заменяли хворост. Их держали в руках зороастрийские священнослужители [8].

Следует отметить, что сарматы были известны в Авесте, где они названы сайрима [9, с. 20], следовательно, общность воззрений сарматской религии с зороастризмом, подкрепляется общим этническим происхождением сарматов и древних персов.

В заключении отметим, что элементы погребальных обрядов у сарматских племен эпохи раннего железа, в целом отражают общие протозороастрийские верования [10, с. 14], из среды которых и произошли как традиционный зороастризм персов, так и языческие культы сармато-сакского круга племен. Анализ обрядов захоронения в Мечетсайском кургане подтверждает мнение об идентичности некоторых элементов верований сарматов с зороастризмом, и возможно указывает на появление зороастризма в сармато-сакской этнической общности.

Библиографический список

1. Смирнов, К.Ф. Сарматы на Илеке. – М., 1975.
2. Мошкова, М.Г. Савроматские памятники Северо-Восточного Оренбуржья // Памятники Южного Приуралья и Западной Сибири сарматского времени. МИА. – М.; Л., 1972.
3. Успенская, А. Зороастризм за 90 минут. – М.; СПб., 2006.
4. Бойс, М. Зороастрийцы. Верования и обычаи // пер. с англ. и прим. И.М. Стеблин-Каменского. – СПб., 2003.
5. Смирнов, К.Ф. Сарматы на Илеке. – М., 1975.
6. Авеста. Видевдат. Фрагмент 8 // пер., вступ. статья и комментарии В.Ю. Крюковой // Вестник древней истории. – 1994. – № 1.
7. Смирнов, К.Ф. Сарматы на Илеке. – М., 1975.
8. Дорошенко, Е.А. Зороастрийцы в Иране (историко-этнографический очерк). – М., 1982.
9. Виноградов, В.Б. Центральный и Северо-Восточный Кавказ в скифское время. – Грозный, 1972.
10. Сараниди, В.И. Задолго до Заратуштры (археологические доказательства протозороастризма в Бактрии и Маргиане). – М., 2010.

Bibliography

1. Smirnov, K.F. Sarmatich na Ileke. – M., 1975.
2. Moshkova, M.G. Savromatskie pamyatniki Severo-Vostochnogo Orenburzhija // Pamyatniki Yuzhnogo Priuralija i Zapadnoy Sibiri sarmatskogo vremeni. MIA. – M.; L., 1972.
3. Uspenskaya, A. Zoroastrizm za 90 minut. – M.; SPb., 2006.
4. Boyjs, M. Zoroastriyich. Verovaniya i obihchai // per. s angl. i prim. I.M. Steblin-Kamenskogo. – SPb., 2003.
5. Smirnov, K.F. Sarmatich na Ileke. – M., 1975.
6. Avesta. Videvdat. Fragarad 8 // per., vstup. statiya i komentarii V.Yu. Kryukovoy // Vestnik drevney istorii. – 1994. – № 1.
7. Smirnov, K.F. Sarmatich na Ileke. – M., 1975.
8. Doroshenko, E.A. Zoroastriyich v Irane (istoriko-ethnograficheskiy ocherk). – M., 1982.
9. Vinogradov, V.B. Centraljniy i Severo-Vostochniy Kavkaz v skifskoe vremya. – Groznyy, 1972.
10. Sarianidi, V.I. Zadolgo do Zaratushtrih (arkheologicheskie dokazatelstva protozoroastrizma v Baktrii i Margiane). – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 12.04.12

УДК 902

Mezencev R.V., Modorov N.S., Sidorenko D.I. RELATIONS OF ORTHODOX CLERGY AND SOVIET STATE IN 30TH YEARS (ON THE EXAMPLE OF THE BIYSKOY DIOCESE). In the article, on the basis of the published materials and archived documents, character of mutual relations of the Soviet state and Russian Orthodox church (on the example of the Biyskoy diocese) is traced in 30th ages.

Key words: Russian empire, Russian Orthodox church, October revolution, Soviet power, decree, Moscow patriarchy, dissidence, exile, shooting (down).

Р.В. Мезенцев, доц. каф. истории и права ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. академия образования им. В.М.Шукушина, г. Бийск, E-mail: if@bigpi.biysk.ru; **Н.С. Модоров**, проф. каф. истории России ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mns@gasu.ru; **Д.И. Сидоренко**, аспирант каф. истории и права ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. академия образования им. В.М.Шукушина, г. Бийск, E-mail: if@bigpi.biysk.ru

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА И СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В 30-Е ГГ. XX В. (НА ПРИМЕРЕ БИЙСКОЙ ЕПАРХИИ)

В статье, на основе опубликованных материалов и архивных документов, прослежен характер взаимоотношений Советского государства и Русской Православной церкви (на примере Бийской епархии) в 30-х гг. XX века.

Ключевые слова: Российская империя, Русская Православная церковь, октябрьская революция, Советская власть, декрет, Московская патриархия, раскол, репрессии, ссылка, расстрел.

Революция, происшедшая в России в октябре 1917 г., коренным образом изменила жизнь огромного многонационального государства. Не обошло революционное «веяние» и Русскую Православную церковь (РПЦ). Исходя из марксистских представлений, что религия – это есть не более, чем надстройка над неким материальным базисом, большевики были твердо убеждены в том, что с церковью можно покончить одним ударом – лишив ее собственности [1, с.49]. Однако их ждало глубокое разочарование, ибо ни лишение ее земельной собственности, ни передача всей системы народного просвещения в руки новой власти, ни отделение церкви от государства и школы от церкви, ни гражданская война не привели их к желаемому результату. Церковь продолжала жить и оказывать свое воздействие на «умы и сердца людей». Поэтому сразу же после окончания гражданской войны Советское государство начинает новое наступление на позиции Русской Православной церкви. С этой целью, оно широко использовало внутренние «неурядицы» (в частности, «обновленческий раскол») имевшие место в то время внутри РПЦ.

Захватили «нестроения» и Бийскую епархию, которую в то время возглавлял епископ Иннокентий (в миру - Константин Петрович Соколов), слышавший в церковных кругах верным сторонником Патриарха Тихона. Захвативший же церковь обновленческий раскол разделил служителей РПЦ на два лагеря: «тихоновцев» и «обновленцев». Тот и другой вели друг против друга громкие разоблачительные кампании. Особенно «активно», порой даже чересчур, вели себя «обновленцы», поддерживавшие большевиков, стремившихся совершить резкий скачок в социально-экономическом развитии страны. За это последние поддерживали их в борьбе против «тихоновцев».

С возникновением раскола в Бийске епископ Иннокентий остался верным сторонником Патриарха Тихона. В конце 1922 г. обновленческая Синодальная канцелярия постановлением уволила мешавшего ей Иннокентия с занимаемого поста «по преклонному возрасту» и назначить на «оное место» епископа Иоанна (Завадского). Иннокентий в то время приближался уже к своему 77-летию. Однако он отказался подчиниться решению «обновленцев» о сдаче кафедры и «об отказе от своих староцерковнические позиций». Епископ отказался сделать и то, и другое. Тогда «обновленцы» обратились за помощью к местным властям, в чем они не отказали своим «помощникам». В результате этого консенсуса, 12 февраля 1923 г. епископ Иннокентий был арестован органами ОГПУ. В своем постановлении на арест церковнослужителя, оперуполномоченный Григорьев писал: «Соколов К.П... пользуется громадным авторитетом у местного населения», а потому «дальнейшее его пребывание на территории Бийского уезда может привести к серьезным (естественно, для власти) политическим осложнениям» [2, с. 114]. После ареста, Преосвященный был этапирован сначала в Барнаул, затем – в Новониколаевск и, наконец, – в Москву, в Бутырскую тюрьму. Однако 16 мая 1923 г. решением Комиссии НКВД по административным высылкам он был выпущен на свободу (мотивировка освобождения – «за старостью лет» [3, с. 112-113].

После устранения епископа Иннокентия, «обновленцы» прочно обосновались в г. Бийске и создали даже здесь самостоятельный Временный Бийский Церковный Совет ВБЦС). В сентябре 1925 г. они провели епархиальное собрание духовенства и мирян, на котором ими было заявлено: а) о «церковном перевороте, в связи с социальной русской революцией», и б) о том, что «обновленческое движение твердо и неуклонно стоит на страже Святого Вселенского Православия, строго отстаивает идеалы Спасителя мира Христа и Его Апостолов» [4, л. 5-6]. В 1928 г. под их влиянием оказались 5 из 6 церквей г. Бийска и 28 сельских приходов [5, л. 6].

Однако засилье «белоцерковцев» в Бийской епархии, естественно, не устраивало Патриарха Тихона. Поэтому в 1924 г. он утверждает на «тамашней кафедре» епископа Никиту, который

«своей твердостью» в отстаивании традиционного Православия завоевал авторитет не только в Бийской зоне, но и в других местах Алтая. Новый глава епархии разместил свою кафедру не в городе, как это было раньше, а в его пригороде – в Тихвинском женском монастыре.

Кем же был новый глава Бийской епархии? Согласно документам, епископ Никита (в миру Прибытков Николай Григорьевич) родился в селе Елбанки, Бийского района 6 декабря 1859 года. После окончания Духовной семинарии он стал священником на Алтае. В 1918 году (по всей видимости) после семейной трагедии, он принял постриг с именем «Никита». К 1920 году он стал уже игуменом, а при архиепископе Бийском Иннокентии (Соколове) – был возведен в сан архимандрита. Архиепископ Иннокентий был, как известно, арестован органами ОГПУ 12 февраля 1923 года и этапирован в Москву, в Бутырскую тюрьму. После своего освобождения, архимандрит Никита 10 января 1924 года был хиротонисан в Москве Святейшим Патриархом Тихоном во епископа Бийского.

Приняв постриг уже в пожилом возрасте, он быстро постиг особенности монашеской жизни, что и помогло епископу Никите быстро завоевать любовь Белевской паствы. В 1922 году при бывшем Спасо-Преображенском монастыре г. Белева была, как известно, создана Православная церковная община. Ее организаторами и духовными наставниками, в которой состояли и монашествующие, и священнослужители, и миряне, были епископ Игнатий Садковский и его брат – иеромонах Георгий Садковский. Жизнь того и другого была полна лишений, гонений и монашеского самоотречения, в силу чего, они на долгие годы стали примером для всех православных г. Белева и прилегающих к нему окрестностей.

Несмотря на неоднократные аресты организаторов и наставников, община все эти годы продолжала существовать, объединяя в своих рядах сотни людей. Претерпела она в эти годы ряд изменений. Вначале она существовала при Спасо-Преображенской церкви бывшего мужского монастыря, затем – при Стефановской (Богородице-Рождественской) церкви. В 1931 году власти арестовали преданного последователя епископа Игнатия архимандрита Игнатия (Жукова), а с ним 28 священников и монахов. Все они получили по приговору от 3 до 5 лет тюремного заключения. Но репрессии не подорвали религиозной жизни общины и подпольных монастырей. Те и другие продолжали жить, ибо корни Православия на Белевской земле были так глубоки, что никакие репрессии не могли запугать ее верующих людей. Вот их-то и возглавил 77-летний старец, епископ Никита, который, несмотря на преклонные годы, сумел-таки стать достойным продолжателем начатого епископом Игнатием дела.

В начале 30-х годов в России начались, как известно, тотальные (небывалые по своей жестокости) гонения на Русскую Православную церковь. Духовенство повсеместно объявлялось «политическим противником ВКП (б)», выполняющим задания по «мобилизации всех реакционных и малограмотных элементов» для контр наступления на мероприятия Советской власти и Коммунистической партии.

Предвзятые и откровенно неуважительное отношение властей к себе, Владыке пришлось испытать сразу же по приезду его на Алтай. Органы ОГПУ следили, буквально, за каждым его шагом, за каждым словом. В 1931 году на Алтае состоялся, как известно, крупный судебный процесс над «контрреволюционной организацией церковников», во главе которой оказался не кто-нибудь, а Бийский епископ Никита (Прибытков). Поводом для его ареста послужило то, что 23 января 1931 года он пригласил на свой день рождения несколько бийских священников с женами. На следующий же день чекисты устроили допрос всем участникам этой встречи: «Не носило ли это «сборище» контрреволюционного характера, не велось ли там антисоветской агитации»? Церковным служителям с трудом удалось убедить, что на день рождения никаких разговоров о политике не велось [6, с. 62].

Но подобное объяснение, надо полагать, не устроило чекистов, 31 января 1931 года Владыка был арестован, а в его доме произведен обыск, в ходе которого были найдены документы, послужившие основными «уликами» против него. Первой из них было «Письмо» Заместителя Патриаршего Местоблюстителя к председателю Комиссии по делам религиозных культов, с изложением просьб и предложений по поддержанию сносных условий церковной жизни. Вторым, изобличающим «противоправную деятельность» епископа, документом стал список, включающий в себя 71 фамилию. И хотя он не имел названия, следователи-чекисты тут же «без особого труда» определили, что это «лица, взятые по линии ОГПУ». Согласно справочнику «Жертвы политических репрессий в Алтайском крае» авторам удалось установить, что из 38 человек из этого списка, у которых указаны имя, отчество или инициалы, 34 – это священнослужители Бийской епархии, причем 16 из них были расстреляны, а остальные – приговорены к различным срокам лагерей. Можно предположить, что епископ Никита заполнял этот список постепенно, день за днем, по мере нарастания волны репрессий. В «органах» же оба документа объявили контрреволюционными на том основании, что они не имеют официального «характера» и предназначены для возбуждения недовольства Советской властью как у священнослужителей, так и у верующих.

Всего по этому делу, помимо епископа Никиты, прошло 36 «активных церковников». Трое из них являлись бийскими священниками, остальные – рядовыми мирянами. Из числа последних, 11 человек были арестованы в селе Калмыцкие Мысы, Усть-Пристанского района, шестеро – в райцентре Курья, восемь – в деревне Огни, Усть-Калманского района и двое – в селе Красный Яр, Смоленского района. Даже этот беглый перечень места проживания «подследственных» дает основания предположить, что обвиняемые вряд ли знали о существовании друг друга. Но, тем не менее, по ходу «следствия», чекисты искусственно объединили их в одну «контрреволюционную организацию».

В ОГПУ, как свидетельствуют имеющиеся документы, епископа Никиту (Прибыткова) допрашивали восемь раз. Суть допросов сводилась к тому, чтобы добиться от него признания в том, что он действительно являлся руководителем вымышленной «повстанческой организации», в силу чего, он и направлял, и контролировал ее действия. Спустя два месяца после ареста и непрерывных допросов, Преосвященный «признался». Правда, его «признание» не полностью удовлетворило следователей. «Хотя я и не виновен, – заявил Владыка, – но руководствую контрреволюционной организацией принимаю на себя... свое признание я мотивирую тем, чтобы скорее закончилось это следствие». Большого от него сотрудники политического управления добиться не смогли. Не удалось им добиться признания «вины» и другими подследственными. К тому же им чекистами не было предъявлено ни одной улики, ни одного вещественного доказательства. Но, несмотря на это, каждый подследственный получил свое «наказание»: один из них один был приговорен к расстрелу, остальные – к различным срокам тюремного (лагерного) заключения. Епископ Никита получил 5 лет ссылки в Восточной Сибири.

Начавшийся новый, 1933 год ознаменовался на Алтае очередным ужесточением репрессивной политики Советского государства по отношению к Церкви. Это было характерно для всей территории Сибирского края и было напрямую связано с раскрытием сотрудниками ОГПУ грандиозного «Заговора в сельском хозяйстве Западной Сибири». Только его алтайский «филиал», согласно документам, включал в себя 1102 человека, из которых суду было предано 983, осуждено 748, из которых 130 человек были приговорены к высшей мере наказания. Его же «филиал», как «доказало» следствие, состоял из трех ветвей: а) белогвардейской (из бывших офицеров – 122 чел.); б) партизанской (710 чел.) и в) церковно-монархической (270 чел.). Из общего количества последних, на скамье подсудимых оказались 218 «заговорщиков», в том числе 46 священнослужителей и 51 «активный церковник» [6, с. 35].

Для руководства такой огромной «организацией», чекистам потребовалась не менее значимая и колоритная фигура. Но поскольку среди арестованных они таковой не усмотрели, то решили, что на эту роль очень подходит уже отбывающий свой срок епископ Никит. С этой целью, его отзывают (по ходатайству ПП ОГПУ Западной Сибири) в апреле 1933 года из ссылки и в сопровождении инспектора доставляют Владыку из Туруханского края в Новосибирск.

Но чекисты так спешили, что ими не был допрошен ни один свидетель по новому делу, в котором обвинялся епископ. Но это не помешало им записать в обвинительном заключении следующие: «Установлено, что инициатором и руководителем контр-

революционной повстанческой организации церковников является бывший Бийский епископ Никита Прибытков, который вину признал...». Можно с полной уверенностью предположить, что измученного ссылкой, потрясенного новым неожиданным арестом престарелого архиерея следователи просто принудили написать заранее составленные ими два протокола допроса.

Но как бы там ни было, постановлением тройки при ПП ОГПУ по Западно-Сибирскому краю от 13 июля 1933 года, Преосвященный Никита был приговорен к 5 годам исправительно-трудовых лагерей, но ввиду преклонного возраста лагеря ему заменили ссылкой в Нарымский край на тот же срок. Из 46 алтайских священнослужителей, проходивших с ним по этому «делу», 24 были расстреляны, остальные – приговорены к различным срокам тюремного заключения [6, с. 36].

Судя по документам, епископ Никита и вторую ссылку отбыл не до конца, а может быть, он и вообще не начинал ее. Комиссия «по разгрузке мест заключения», несмотря на противодействие органов ОГПУ, освободила Владыку по причине его глубокой старости. Дело в том, что с 7 ноября 1934 по 21 мая 1935 гг., как свидетельствуют документы, Владыка служил епископом Малмыжским в Кировской (ныне Вятской) области, а с 22 мая 1935 по декабрь 1937 гг. – епископом Белевским, в Тульской области [7, с. 36-37].

Многочисленные аресты священнослужителей, следовавшие один за другим в стране, могли свидетельствовать только об одном: о непримиримом отношении Советской государства к Православию, об его антицерковной политике. А новая волна кровавых репрессий, имевшая место в стране в 30-е гг., говорила лишь об окончании легального существования Церкви в СССР. Отныне власти весьма сурово обходились со служителями Церкви и их пастой. Вот лишь несколько примеров. Так, 3 февраля 1930 года был арестован чекистами епископ Белевский Игнатий (Садковский). Особым совещанием при коллегии ОГПУ он был осужден по статье 58-10 УК РСФСР и заключен на 3 года в исправительно-трудовой лагерь, где и погиб 9 февраля 1938 года (по старому стилю). 20 ноября 1933 года аресту подвергся епископ Тульский Флавиан (Сорокин). 13 февраля 1934 года он был осужден «на 5 лет лагерей», где он и погиб. Но даже в 2000 году Центральный аппарат ФСБ не смог сообщить что-либо о его судьбе. Тоже самое можно сказать и о судьбе епископа Тульского Онисима (Пылаева), арестованного 18 декабря 1935 года и осужденного на 5 лет лагерей. Впоследствии, он был «дополнительно осужден» (там же в лагерях) и расстрелян 27 февраля 1937 года. В том же году окончил свой жизненный путь и епископ Тульский Борис (Шипулин). В 1937 же году был арестован епископ Тульский Аполос (Ржаницын), дальнейшая судьба которого до сего времени остается неизвестной.

В память о «сих служителях Православной церкви невинно пострадавших» 16 сентября 2001 года во Всехсвятском кафедральном соборе г.Тулы была совершена Святейший Патриархом Алексеем II Божественная литургия, на которой были причислены к лику святых трое «новомучеников и исповедников Тульской земли». Одним из них стал и наш земляк – епископ Никита (Прибытков).

После ареста Преосвященнейшего Никиты, Нижегородский митрополит Сергей направил во второй половине 1931 г., на Алтай епископа Германа (Коккеля). Первоначально он разместил свою резиденцию в Троицкой церкви г. Барнаула. Спустя некоторое время, он переехал в г. Бийск и стал именоваться епископом Барнаульским и «временным управляющим Бийской епархией». Все свои усилия Владыка Герман направил на борьбу с «обновленцами» и на ликвидацию «григорианского раскола». Его деятельность, без преувеличения, имела определенный успех, но местные власти не были заинтересованы в таком развитии событий. Видимо, поэтому, в середине марта 1932 г., епископ Герман был арестован и выслан, вскоре, «по суду из г. Бийска» [8, л. 8].

После этого, спустя полгода, прибыл 5 ноября 1932 г. на Бийскую кафедру епископ Тарасий (в миру Иван Алексеевич Ливанов). Об этом служителе Церкви известно (из сфабрикованного властями «дела») совсем немного. Из него известно, что родился он в 1877 г. в Томске. «Выходец из лиц духовного звания», окончил Томскую духовную семинарию и Казанскую духовную академию. Бывший епископ Благовещенский, а ранее — протоиерей Бийской епархии. По косвенным данным, можно узнать, что Владыка отбывал срок (по 58-й «политической» статье) в Соловецких лагерях, но когда и сколько лет, выяснить сегодня это не представляется, к сожалению, возможным. Можно с точностью сказать, что было у епископа пять братьев: Валентин – бухгалтер в Москве, Вениамин – ветеринарный врач в Курске, Алексей – священник в Омске, Иннокентий – монах –

в Новосибирске. Больше сведений сохранилось о его пятом брате – Андрее. Согласно им, он родился в 1862 г., окончил Томскую духовную семинарию, с 1912 г. служил священником в Бийске. Там же проживал он и до своего ареста.

В отличие от своих прещественников, епископ Тарасий «продержался на кафедре» еще меньше, чем Владыка Герман. Уже через месяц, т.е. 3 декабря, после его прибытия в Бийск, он имел неосторожность пригласить на поминки по своему отцу (Алексею Ливанову) священников: Воронина Федора Леонтьевича, у которого квартировал Владыка, Шалаева Анисима Гавриловича, протодьякона. Кикина Александра Дмитриевича, дьякона Маслова Прокопия Кузьмича, церковного старосту Жигалова Семена Петровича, своего секретаря Соколова Ивана Константиновича (сына епископа Иннокентия) и члена церковного совета – Полякову Евдокию Ивановну.

Эти «поминки», о чем говорили потом на допросах их участники, было превращено чекистами в «контрреволюционное собрание», ставшее для них «главной зацепкой» для ареста «церковников». После него, состоялись (в течение января – февраля 1933 г.) допросы, в ходе которых участники «контрреволюционного собрания признались», что именно на этих поминках, они и поведали Владыке, что на Алтае, в том числе и в Бийской епархии, существует крупная церковно-монархическая подпольная организация, созданная епископом Никитой и ставящая своей целью вести, совместно с белогвардейской и партизанской организациями, подготовку вооруженного восстания с целью свержения в регионе Советской власти. После ареста епископа Никиты, ею временно руководили протодьякон Кикин и священник Шалаев.

Выслушав такого рода «новость», епископ Тарасий, якобы, согласился лично возглавить организацию и дал указания по ведению дальнейшей работы в избранном организацией направлении. При этом, по свидетельству протодьякона А.Д.Кикина от 2 февраля 1933 года, Владыка, якобы, заявил: «Согласно решению протокола сионских мудрецов советская власть должна быть свергнута и заменена другой властью. Нам нужно объединиться». Опираясь на данное заявление протодьякона, епископ Тарасий и был 31 января 1933 года арестован. Напрасно пытался он доказать чекистам, что из-за краткости своего пребывания в Бийске (менее трех месяцев) он просто ни как не мог стать руководителем «церковно – монархической организации». Но его доводов никто не стал слушать.

Полна оказалась такими же причудливыми «поворотами» и жизнь отца Сергея (в миру Сергея Васильевича Стахива). Он родился в 1873 г. в с. Красносельском, Пермской губернии; окончил Пермскую духовную семинарию. После ее окончания учительствовал до 1895 года. После это был (до 1915 г.) сельским батюшкой, в 1916 — 1917 гг. служил наблюдателем церковно-приходских школ Бийского уезда, а после революции – делопроизводителем в Бийском кредитном союзе, а потом – инструктором начальных школ Бийского уездного земства. С 1920 года, согласно документам, он был делопроизводителем в уездном отделе народного образования, затем – секретарь местного профсоюза в Заготзерно и, наконец, – заведующим Бийским отделением Алтайского губархива. В 1924 году, когда началась «чистка» кадров в совучреждениях, он был удален из архива, как «социально-чуждый элемент». После этого, он и вернулся на свою священническую стезю: стал священником в с. Луговском (Бийского района), а с 1929 года – настоятелем Александровской церкви в Бийске.

Поводом для ареста отца Сергея послужил инцидент в селе Луговском, имевшем место 29 мая 1929 года. В тот день в нем должно было состояться женское собрание по вопросу открытия в нем детских яслей. Перед собранием, во время богослужения, Стахив обратился к прихожанам просьбой не соглашаться на это, поскольку власти намерены отдать под сельскую церковь. Когда женщины собрались у сельсовета, явствуя из протокола следствия, там появился церковный староста Адриан Шебалин – «бывший унтер-офицер, лишенец» – и стал «что-то нашептывать бабам», которые в ответ на его «нашептывания», дружно высказались против открытия яслей в здании церкви [8, с. 83].

О случившемся в селе «пошла» из сельсовета бумага в Бийский райотдел ОГПУ. Реагируя на нее, чекисты, чтобы не канителиться с одним попом, «выявили» и «пристегнули» к нему целую «контрреволюционную организацию» (из семи жителей с. Луговского). Согласно документа, в нее вошли: *Беседин Федор Григорьевич, 1890 г.р.; Маслов Степан Захарович, 1908 г.р.; Порешин Федор Семенович, 1884 г.р.; Репин Даниил Викторович, 1884 г.р.; Семьянский Самсон Семенович, 1884 г.р.; Шабалин Адриан Николаевич, 1885 г.р. и Школьников Иван Васильевич, 1893 г.р.*

За исключением холостяка Маслова, все арестованные были многосемейными мужиками, но все они значились в «деле» как «единоличники», «кулаки-лишенцы», попавшие все в недавнем времени под «пятакратку» (т.е. были обложены налогом в пятикратном размере). Большая часть этих «кулаков» не смогла выплатить положенный на них налог, в силу чего, у них конфисковали имущество, дом, скотину, часть которой была передана в колхоз, а часть – продана с аукциона. А ныне чекисты упрятали и их в тюрьму, надеясь таким образом, по словам односельчан, добить их «до смерти». В каком положении оказались разоренные, оставшиеся без кормильцев семьи, наверное, не трудно представить.

А тем временем, на селе нашлись свидетели, которые показали, что вышеперечисленные «кулаки-мироеды» ходили по селу и вели антисоветскую агитацию, угрожая сельчанам: «Мы вам покажем, как покупать конфискованное у нас имущество!» А колхозникам, якобы, говорили: «А зачем вы пошли в колхоз? Обратились бы к нам, мы бы вам помогли» [8, с. 84].

Но больше всего «лжесвидетели наговорили» на отца Сергея. Так, Казанцев Андрей Иванович, бедняк, кандидат в члены ВКП (б), показал на допросе, что поп Стахив призвал сельчан не сдавать хлеб государству, сеял среди них провокационные слухи о том, что на Украине уже началось восстание, что Польша и Англия уже двинули свои войска на СССР и «скоро всем коммунистам крышка» [8, с. 84].

Но не все арестованные оказались такими «сговорчивыми». Так, трое сельчан **заявили**, что никакой антисоветской агитации они от батюшки не слышали. Правда, тогда их допрашивали не чекисты, а местный милиционер. То же самое показали и все арестованные. Но эти их правдивые свидетельства не помогли Стахиву... 20 апреля 1930 года особая тройка при ПП ОГПУ по Западно-Сибирскому краю приговорила: «Маслова – к десяти годам лагерей, Стахива и Школьникова – к пяти, остальных – к трем годам лагерей» [8, с. 85].

Спустя три года (т.е. 16 апреля 1933 г.), коллегия ОГПУ постановила «условно досрочно освободить» Стахива, поскольку на эту дату ему исполнилось 60 лет, и для работы в лагере он уже был, видимо, малопригоден, а кормить его даром – никто не собирался. Его освободили, но лишили его как «лагерника» права свободного проживания в 12 городах, а также и в «местности, из коей он был выслан». Он, согласно документам, мог проживать лишь в местности, к которой он был прикреплен на оставший срок (надо полагать, к той, где он отбывал наказание). К сожалению, больше ничего неизвестно о дальнейшей судьбе отца Сергея Стахива, равно как и о его детях.

Не лучше сложилась судьба и у других «осужденных луговчан». Так, С. Семьянский, отбыв наказание, был тоже «прикреплен» на жительство в специальный переселенческий поселок, который находился в ведении Прокляевской коммандатуры. Его односельчанин Д. Репин был отправлен «после срока к месту спецпереселения высланной его семьи» (предположительно, в Нарым), а С. Маслову, отбывавшему наказание в г. Дмитрове, Московской области, был сокращен «срок заключения до пяти лет». Однако его дальнейшая его судьба, как и судьба всех остальных осужденных, осталась неизвестной [8, с. 85].

Нелегкой оказалась судьба и священника Сретенской церкви г. Бийска, благочинного церковью Бийского района – Мильского Петра Васильевича. 24 июня 1937 года он был арестован органами НКВД. Родился Петр Васильевич в 1896 году, в селе Каззакская Слобода, Курской губернии, семье учителя. Он окончил Курскую духовную семинарию, а затем два курса историко-филологического факультета Воронежского государственного университета. Но в 1921 году, неожиданно для всех, он оставил учебу и был рукоположен в сан священника. Свою службу о. Петр начал в станице Усть-Белая Калитва, Азово-Черноморского края. Здесь в 1929 г. он и был арестован органами ОГПУ и приговорен «за антисоветскую агитацию» к трем годам ссылки, отбывать которую ему было предписано в Восточно-Сибирском крае. Ее он отбывал в поселке Красный, Тулунского района, Иркутской области. По ее окончании, о. Петр остался в Сибири и служил священником в разных сельских приходах. В 1936 году архиепископом Новосибирским Сергием (в миру – Сергей Нилович Васильков) он был направлен в Бийск, в Сретенскую церковь, где к тому времени оба священника, Петр Гаврилов и Михаил Босых, были «взяты по линии НКВД».

К месту своего назначения Петр Мильский прибыл в октябре 1936 года. Но прослужил он здесь недолго. 24 июля 1937 года священник Петр был арестован и заключен в Бийскую тюрьму. Чекисты в это время выявляли раз за разом разные террористические организации, деятельностью которых была направ-

лена на «свержение Советской власти на Алтае и Сибири. В связи с этим, им нужны были «руководители контрреволюционных организаций». И на сей раз они **выявили «противозаконную деятельность»** 24 человек, которых чекисты, не мудрствуя лукаво, объединили в «церковно-монархическую повстанческую организацию», а во главе и поставили они о. Петра.

Арестованный «по делу», он впервые был допрошен, если верить протоколу, 5 августа 1937 года, т. е. через 42 дня после своего ареста. И, надо сказать, о. Петр сразу во всем «признался». Следует подчеркнуть, что у чекистов существовало правило: оформлять допрос протоколом лишь после того, как обвиняемый «копался», т.е. соглашался дать «нужные» чекистам показания, а точнее, подписать то, что они сочинят сами. Чтобы добиться такого результата, они сутками, сменяя друг друга, изматывали подсудимого непрерывными допросами (у них это называлось «конвейером»), морили голодом, не давали спать, сажали вледяной карцер, подвергали многочасовым мучительным «выстойкам», подсаживали в камеру провокаторов, избивали до полусмерти.

Какие из этого перечня меры были применены к о. Петру, сказать трудно, да и вряд ли мы сможем, когда-нибудь, узнать о них. Но протокол свидетельствует: подсудимый «признался». В чем же? Чтобы узнать об этом обратимся для этого, к содержанию протокола (это 18 страниц машинописного текста).

Из него мы узнаем, что настоятелем Сретенской церкви архиепископом Сергием был назначен (в свое время) священник Василий Иванович Вавилов, который, как явствует из протокола, прибыл в Бийск месяцем позже Мильского. Когда они встретились, то Вавилов, якобы, сообщил последнему, что Владыка дал им общим заданием: создать в Бийске контрреволюционную церковно-монархическую организацию. Такая организация, по словам Преосвященнейшего, будто бы уже существует в Западной Сибири, которую, якобы, и возглавляет сам архиепископ. Цель организации: подготовить вооруженное восстание для свержения Советской власти и восстановления в стране монархии. Исходя из вышеозначенной цели, о. Петр

(Мильский) был обвинен в следующем: 3. Готовил теракты против партийных и советских руководителей края. 4. Им лично было завербовано 9 человек.

Но на этом перечень обвинений в адрес о. Петра не кончался. Помимо вышесказанного, чекисты раскрыли еще один «проступок» П. Мильского. Согласно их утверждениям, в том же, 1937 году, в Бийске была раскрыта чекистами еще одна «кадетско-монархическая организация, во главе которой, по утверждению чекистов, стояли подполковник М.Я. Ефанов (коего для повышения значимости своей работы, они произвели, в генерал-майоры), и граф С.С. Ланской (бывший подпоручик, уже отбывший трехлетний срок на Беломорканале, а затем сосланного в Бийск, где он работал учителем пения в одной из городских школ). Так вот, о. Петр «признался», что им была установлена не только связь с этой организацией, но необходимое взаимодействие, для чего он и стал ее членом.

Анализируя такого рода материалы, можно с полным правом утверждать, что чекисты всегда действовали «масштабно и с размахом». Но особенно это стало заметно (по их поведению и действиям) в 1937 году. Тогда они почти не работали, чтобы действительно разобраться в существе «дела», в «проступке» того или иного человека. Для них это тоже была борьба за «выживание». Они тоже боялись друг друга. А отсюда – и «служебное рвение» в выполнении своей работы: чем больше арестованных, выявленных шпионов и контрреволюционеров – тем выше больше шансов выжить самому, а при благоприятном стечении обстоятельств – это и возможность получить возможность повышения по службе, нового «чина» и даже награды. Поэтому, выполняя свою «работу» чекисты не ограничивались только лишь арестом тех лиц, на которых указывали «активисты». Они «убирали» и тех, кто имел какое-либо (даже незначительное) «пятно» в своей биографии. Эта категория населения была для них потенциальными «противниками социалистических преобразований», в том числе «церковники», с которыми они боролись дозволенными, а большей частью, недозволенными приемами и средствами.

Библиографический список

1. Поспеловский, Д.В. Русская Православная церковь в XX веке. – М., 1995.
2. Соколов, К.К. Судьба Соколовых // Православный Алтай. Альманах. – М., 2002.
3. Казаковцев, А. История миссионерской семьи // Православный Алтай. Альманах. М., 2002.
4. Государственный архив Алтайского края (ГAAK). Ф. 138. Оп. 1. Д. 99. Л. 5-6.
5. Государственный архив Алтайского края (ГAAK). Ф. 138. Оп. 1. Д. 123. Л. 6.
6. Гришаев, В. Крестный путь епископа Бийского Никиты // Наследие. Из материалов III Свято-Макарьевских чтений и собраний монашествующих. – Барнаул, 2003.
7. ГAAK. ФР. 536. Оп. 1. Д. 231. Л. 36-37.
8. Гришаев, В.Ф. Невинно убиенные. К истории сталинских репрессий православного духовенства на Алтае. – Бийск, 2007.

Bibliography

1. Pospelovskiy, D.V. Russkaya Pravoslavnaya cerkovj v XX veke. – M., 1995.
2. Sokolov, K.K. Sudjba Sokolovihkh // Pravoslavniyh Altaj. Aljmanakh. – M., 2002.
3. Kazakovcev, A. Istoriya missionerskoj semji // Pravoslavniyh Altaj. Aljmanakh. M., 2002.
4. Gosudarstvenniyh arkhiv Altajjskogo kraja (GAAK). F. 138. Op. 1. D. 99. L. 5-6.
5. Gosudarstvenniyh arkhiv Altajjskogo kraja (GAAK). F. 138. Op. 1. D. 123. L. 6.
6. Grishaev, V. Krestniyh putj episkopa Bijskogo Nikitih // Nasledie. Iz materialov III Svyato-Makarjevskikh chtenij i sobranij monashestvuyuyihkh. – Barnaul, 2003.
7. GAAK. FR. 536. Op. 1. D. 231. L. 36-37.
8. Grishaev, V.F. Nevinno ubiennihe. K istorii stalinskikh repressij pravoslavnogo dukhovenstva na Altae. – Bijsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.03.12

УДК 321

Poletaev V.E. THE ACTIVITY OF THE ALL-RUSSIAN PUBLIC ORGANIZATION “BUSINESS RUSSIA” IN THE SPHERE OF DEVELOPMENT OF COOPERATION BETWEEN THE STATE AND BUSINESS. 2001-2010. Trends of reverzefstandiging of the relations between the state and group interests in modern Russia are characterized for interaction between the authorities and business at the level of not only the elites, sectors of the economy, but also medium and small businesses, combined in various all-Russian Association. Among them one of the key roles played the all-Russian public organization “Business Russia”, which activity was an important tendency of the development of effective cooperation between the state and business.

Keu words: Business Russia, business, power, public organizations.

В.Э. Полетаев, канд. истор. наук, доц., Московский педагогический гос. университет (МПГУ),
E-mail: A-editor@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ДЕЛОВАЯ РОССИЯ» В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ГОСУДАРСТВА И БИЗНЕСА. 2001–2010 ГГ.

Тенденции рекорпоративизации отношений государства и групп интересов в современной России характерны для взаимодействия власти и бизнеса не только на уровне элит, секторов экономики, а также среднего и малого бизнеса, объединенных в различные Всероссийские ассоциации. Среди последних, одну из ключевых ролей играет общероссийской общественной организации «Деловая Россия», деятельность которой была важной тенденцией в развитии эффективного сотрудничества между государством и бизнесом.

Ключевые слова: Деловая Россия, бизнес, власть, общественные организации.

В 1990-2000-е гг. в политическом и бизнес-пространстве России начинают активно проявлять себя группы влияния и группы интересов, стремящиеся стать фактором воздействия на правительственную политику и, как следствие, на развитие внутриэкономической ситуации в стране.

В качестве группы интересов можно понимать как исключительно организованные группы и союзы, «формально организованные ассоциации, которые стремятся влиять на решения правительства» [1, с.12], так и любую социальную группу, стремящуюся оказать влияние на принятие политических решений [1, с.13]. Соответственно, под группой влияния можно понимать такую социальную группу, между членами которой существуют устойчивые связи, идентичность, общность осознанных потребностей и целей, ради достижения которых она стремится оказывать влияние на процессы выработки и реализации государственной политики без непосредственного осуществления власти. В российском бизнес-пространстве такую роль начали играть организации «Деловая Россия», Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) и др. [2, с.20]. Значительную роль в формировании в современной России новой бизнес-культуры играет Общероссийская общественная организация «Деловая Россия», созданная в 2001 г. и вскоре ставшая одним из лидеров системы корпоративных организаций российского бизнеса. В настоящее время «Деловая Россия» представлена в 69 субъектах России; в рамках ДР создано 40 отраслевых отделений. Постоянно действующим руководящим органом «Деловой России» является Генеральный совет, в состав которого входят 75 руководителей компаний – лидеров различных секторов национальной экономики.

8 декабря 2006 г. в Москве, в здании Госдумы РФ, состоялась первая встреча представителей «Деловой России» и партии «Единая Россия». Совместно с общероссийскими общественными организациями «Деловая Россия», «ОПОРА России» и Торгово-промышленной палатой РФ ими был создан Объединенный совет «Взаимодействие бизнеса и власти». Совет образован с целью создания постоянно действующей площадки для профессионального и открытого обсуждения наиболее сложных и комплексных проблем разных секторов экономики при участии представителей партии «Единая Россия», исполнительной власти и бизнеса. В заседании Объединенного совета приняли участие заместитель председателя Комитета Государственной Думы РФ по гражданскому, уголовному, арбитражному и процессуальному законодательству Владимир Груздев, А.Б. Коган, депутат Государственной Думы РФ, член Комитета по бюджету и налогам, В.В. Абдуалиевич, председатель комитета Государственной думы по вопросам безопасности. Со стороны «Деловой России» выступили следующие члены организации: Николаева Е.Л., заместитель председателя федеральной организации, Афанасьев Д.О., управляющий партнер корпорации «Егоров, Пугинский, Афанасьев и партнеры», Дугельная Е.А., председатель Новосибирского регионального отделения, Поляков И.В., генеральный директор ОАО ОмПО «Радиозавод имени А.С. Попова». Одной из тем заседания, стала тема рейдерства. Выступающие высказывали свои идеи о том, что можно сделать, чтобы защитить бизнес от недружественных поглощений. Выступление Афанасьева Д.О. было посвящено безопасности российской финансовой системы.

17 октября 2007 г. в здании Торгово-промышленной палаты России партия «Единая Россия» (ЕР) в лице ее лидера, председателя Госдумы Бориса Грызлова подписала Соглашение о сотрудничестве и взаимодействии с ведущими бизнес-объединениями – организациями «Деловая Россия» и «Опора России». После подписания соглашения лидер «ДР» Борис Титов отмечал важную консолидирующую роль этого документа: «Для «Деловой России» это соглашение – подтверждение того, что мы

стали надежным партнером партии «Единая Россия», – подчеркнул предприниматель. – Наше понимание и понимание руководством «Единой России» задач в экономической сфере – одинаково, мы едины в том, как мы видим экономическое развитие нашей страны!».

Члены Генерального совета «Деловой России» 18 марта 2008 г. в Москве на встрече с первым заместителем председателя правительства Сергеем Ивановым обсудили вопросы приоритетных направлений реализации промышленной политики, развития перерабатывающего бизнеса, широкого предпринимательства и расширения частной инициативы при переходе от сырьевой к инновационной модели экономического развития. Кроме этого, на мероприятии были подняты вопросы становления государственных финансовых институтов развития как инструментов реализации промышленной политики, частно-государственного партнерства в сфере транспортной инфраструктуры, совершенствования управления предприятиями, находящимися в совместной государственной и частной собственности, инноваций и развития инфраструктуры, актуальные проблемы отраслевого характера, в том числе, в сфере сельхозмашиностроения, строительства, информационных технологий. На встрече выступили первый заместитель председателя правительства Сергей Иванов, председатель «Деловой России» Борис Титов, сопредседатель организации Сергей Генералов, председатель экспертного совета «Деловой России» А.В. Данилов-Данильян, члены Генсовета «Деловой России» С. Недорослев, С. Полонский, Д. Якобашвили, С. Моложавый, А. Лейрих, И. Поляков, Б. Нуралиев, К. Бабкин и др. Как заявил на встрече председатель «Деловой России» Борис Титов, Россия в настоящее время находится на этапе смены экономической модели. «На место ресурсопределяющего периода, когда определяющее значение в экономическом развитии страны вполне оправданно играли крупные компании, мы идем к инновационному периоду. В этой связи возникают новые задачи. Сейчас широкий бизнес, перерабатывающий сектор должны перехватить инициативу в процессе перехода к инновационному периоду» [2, с.18].

12 октября 2010 г. заседание Генерального Совета «Деловой России» посетил **председатель правительства Российской Федерации Владимир Путин**. На мероприятии, которое прошло непосредственно в Доме Правительства, были рассмотрены наиболее актуальные для предпринимателей темы. В повестку заседания были включены вопросы о мерах по улучшению делового климата в субъектах РФ, о доступе предпринимателей к инфраструктуре субъектов естественных монополий, к закупкам естественных монополий и государственных компаний, о доступности земельных ресурсов при реализации проектов развития, о поддержке создания частных индустриальных парков, экспорта продукции перерабатывающих производств и о защите прав предпринимателей. Участие В.В. Путина в заседании Генсовета – это показатель востребованности и эффективности работы «Деловой России» как на федеральном, так и на региональном уровне. Несомненно, что встречи такого плана способствуют улучшению и развитию отечественного предпринимательства. В марте 2010 г. представителей «Деловой России» принимал президент РФ Дмитрий Медведев, результатом чего явилось утверждение целого ряда поправок по гуманизации уголовного законодательства в области экономических преступлений.

Общероссийская общественная организация «Деловая Россия» – союз предпринимателей несырьевого сектора экономики. Это центр формирования национальной элиты несырьевого бизнеса, интересы которой направлены на устойчивое и долгосрочное развитие нашей страны. «Деловая Россия» объединяет предприятия, представляющие более 40 отраслей:

строительство, лёгкая промышленность, IT и высокие технологии, машиностроение, сельское хозяйство, финансовый сектор и др. Члены «Деловой России» – динамично развивающиеся компании, обладающие лучшими показателями производительности труда и произведенной на рабочем месте добавленной стоимости, обладающие значительным инновационным и модернизационным потенциалом.

Задача «Деловой России» – способствовать формированию благоприятной деловой среды, вести от имени своих членов партнерский диалог с властью и обществом. «Деловая Россия» предлагает профессиональные решения острых экономических проблем, ведет работу по устранению административных и иных барьеров, препятствующих развитию российской экономики; оказывает содействие защите законных интересов предпринимателей в случае неправомерных действий со стороны конкурентов, государственных и правоохранительных структур.

Организация на регулярной основе осуществляет подготовку ежегодных экономических докладов и выработку конкретных предложений по многим аспектам социально-экономической политики, в частности, по вопросам промышленного и регионального развития, совершенствования административного, антимонопольного, тарифного и налогового регулирования предпринимательской деятельности, а также инициатив, направленных на развитие в стране массового бизнеса, предпринимательской активности и конкуренции.

Представители «Деловой России» принимают активное участие в работе многих совещательных и координационных органов, общественных советов при Президенте Российской Федерации и Правительстве РФ, федеральных и региональных ведомств, органах законодательной власти. «Деловая Россия» формирует благоприятную среду для реализации и развития совместных проектов своих членов, создавая и развивая механизмы межрегионального взаимодействия, коммуникационные и переговорные бизнес-площадки федерального и регионального уровня, такие как Ежегодный бизнес-форум «Деловой России», Инвестиционный клуб, Биржа межрегиональной бизнес-кооперации и др. Организация отстаивает интересы российского бизнеса на зарубежных рынках, развивает механизмы международного бизнес-партнерства, создавая новые возможности для отечественного предпринимательства. В рамках своей международной деятельности «Деловая Россия» поддерживает постоянные контакты и реализует совместные проекты с предпринимательскими и общественными структурами Германии, Великобритании, Италии, Канады, Индии, Таиланда, США, Португалии, Швейцарии и других стран. По инициативе и под управлением «Деловой России» создан Российско-китайский деловой совет (РКДС).

В начале сентября 2010 г. Общероссийской общественной организацией «Деловая Россия» был создан Инвестиционный клуб, который объединяет в единый пул деловые связи, опыт и собственные средства ведущих частных и корпоративных инвесторов России (**Арбат Капитал, ИГ АТОН, Группа компаний «Регион»**), готовых инвестировать в развитие российских предприятий – членов «Деловой России», составляющих несырьевой сектор экономики.

Инвестиционным клубом «Деловой России» налажено сотрудничество с ведущими международными финансовыми (**BaringVostokCapitalPartners, DeltaPrivateEquityPartners**), банковскими (**Европейский банк реконструкции и развития, HSBC, ParExBank**) и инвестиционными (**ING Investment, AsiaPacific**) структурами. Инвестиционный клуб «Деловой России» принимает к рассмотрению в том числе и **инновационные проекты**. Инвестиционная емкость клуба – 8 млрд. долларов. «Деловая Россия» намерена также содействовать развитию инвестиционного потенциала регионов. В частности, «Деловая Россия» и администрация Челябинской области подписали соглашение о сотрудничестве. Свои подписи под документом поставили председатель Организации Борис Титов и губернатор Челябинского региона Михаил Юревич. 20 мая 2010 г. состоялась встреча членов Генерального совета «Деловой России» с первым заместителем главы Администрации президента **Владиславом Сурковым**. Речь шла о развитии инновационной инфраструктуры в нашей стране и, в первую очередь, – отечественной «силиконовой долины», иннограде в **Сколково**. Представители «Деловой России» заявили о поддержке создания такого инновационного кластера, а также представили первому заместителю главы администрации Президента РФ ряд собственных инновационных проектов. Главным итогом встречи стало решение о создании **Совета инновационных партнерств**. С предложением создать такой совет выступил, открывая встречу, пред-

седатель «Деловой России» **Борис Титов**. По его словам, Совет, в который войдут российские и зарубежные инвесторы, представители власти, станет мощным потенциальным стимулом развития и модернизации экономики России. Деятельность Совета будет обеспечивать постоянную двустороннюю связь между инвесторами и властью и обеспечит поддержку инновационных партнерств на государственном уровне. Б. Титов подчеркнул, что создание такого Совета, как и запуск иннограда в Сколково, позволит перейти от управления инновациями в ручном режиме к более прогрессивному механизму «и тогда действительно можно будет говорить об их широком развитии».

В направлении модернизации отечественной экономики в XXI веке очевидной, краеугольной и безальтернативной являющейся задачей в экономике – формирование условий для развития частной инициативы, свободного рынка, честной конкуренции, создание инвестиционного климата, при котором в России станет выгодно и безопасно производить.

В реализации этой задачи «Деловая Россия» видит три ключевых направления:

Первое: запустить драйвер непрерывного улучшения инвестиционного климата на основе конкуренции регионов за привлечение частных инвестиций и партнерской поддержки федерального центра эффективных региональных усилий по привлечению инвестиций.

Второе: демонополизировать и децентрализовать экономику, от «ручного управления» крупнейшими компаниями перейти к политике «тонкой настройки» сбалансированной экономики, ориентированной на рост за счёт увеличения добавленной стоимости в производстве, а не на экспорт сырья.

Третье: усилить роль государства в реализации отраслевой (промышленной) политики, в развитии тех секторов экономики, которые вызовут новый спрос на рынках высокотехнологичных товаров и услуги станут локомотивами модернизации. Именно решение задачи быстрого и кардинального улучшения инвестиционного климата в стране должно быть в центре всей экономической политики государства, и именно этой проблеме посвящён экономический Доклад Общероссийской общественной организации «Деловая Россия» в 2010 г. «Модернизация экономики России. Кардинальное улучшение инвестиционного климата» [3].

«Деловая Россия», последовательно продвигая идею разработки в каждом субъекте Российской Федерации программы улучшения инвестиционного климата, разработала с этой целью Модельную программу, основанную на лучших региональных практиках создания благоприятного инвестиционного климата. **Александр Галушка**, первый вице-президент «Деловой России», подчеркнул: «Идеи «Деловой России» получили поддержку президента и нашли отражение в его Послании Федеральному собранию 2010 г. Дмитрий Медведев дал поручение регионам разработать внятные и четкие программы улучшения инвестиционного климата, и отметил, что успешность в привлечении инвестиций и создании рабочих мест в несырьевом секторе будет напрямую связана с кадровыми перспективами губернаторов. Также важно, что исчезнет главное дестимулирующее препятствие на этом пути. Раньше регионы боялись привлекать инвестиции, так как боялись потерять дотации из центра. Теперь президент заявил, что так быть не должно. В Послании Дмитрий Медведев призвал перенимать опыт у успешных в плане привлечения инвестиций регионов и разрабатывать программы, исходя из этого опыта» [4].

Как добиться улучшения структуры экономики и ускорения экономического роста, повышения качества жизни в стране, какие барьеры стоят на пути развития отечественного бизнеса? Ответы на эти вопросы в свободной дискуссии искали предприниматели, эксперты, представители государства 10-11 июля 2010 г., в Москве на III ежегодном Форуме национального бизнеса «Новый бизнес новой России»; крупнейшее деловое событие собрало порядка полутора тысяч человек.

Первыми организаторами Форума стали сразу несколько ведущих предпринимательских союзов страны – «Деловая Россия», «ОПОРА России», РСПП, Ассоциация менеджеров, Общественная палата России и другие. В роли экспертов общественно-политической сферы выступили заместитель председателя Правительства России Александр Жуков, начальник Экспертного управления Администрации Президента РФ Аркадий Дворкович, руководитель ЦИК партии «Единая Россия» Андрей Воробьев, заместитель председателя комитета Госдумы по гражданскому, уголовному, арбитражному и процессуальному законодательству Владимир Груздев, Президент Перуанского Ин-

ститута Свободы и Демократии, экономист Эрнандо де Сото, известный адвокат Михаил Барщевский, телеведущий Владимир Соловьев.

В контексте работы Форума было проведено работе двенадцать «круглых столов»:

1. Экономика России: сценарии развития.
2. Коррупция и бизнес.
3. Денежно-кредитная политика и финансовые рынки: как обеспечить капитал для развития?
4. Власть и бизнес: строим вместе? Частно-государственное партнерство в развитии транспортной инфраструктуры.
5. Глобализация и место России.
6. Трудовая миграция: зло или благо?
7. Региональная политика: стимулирование слабых или выравнивание сильных.
8. Инновационно-промышленная политика: как определить приоритеты.
9. Кадры решают все. Профессиональное образование: анализ спроса и предложения.
10. Как сделать доступное жилье массовым.
11. «Бизнес для энергетики или энергетика для бизнеса?»
12. Рыночные механизмы решения социальных вопросов: здоровье, пенсии, социальное страхование.

11 сентября 2010 г. при поддержке Общероссийской общественной организации «Деловая Россия» в г. Монреаль состоялся первый в истории российско-канадских отношений Канадско-Российский энергетический Форум «Инвестиционно-инновационное сотрудничество в ТЭК». Перед участниками Форума выступил заместитель Министра энергетики РФ **Станислав**

Светлицкий. Он подчеркнул важность развития сотрудничества двух стран в сфере энергетики, обозначив в качестве приоритетов такие направления сотрудничества, как атомная энергетика, электроэнергетика, гидроэнергетика, энергоэффективность и энергосбережение, возобновляемые источники энергии, экологическая безопасность, сотрудничество на шельфе и битуминозных месторождениях. С. Светлицкий отметил, что канадский опыт и технологии именно сегодня представляют для России огромный интерес во всех перечисленных отраслях, а Министерство энергетики РФ, в свою очередь, готово всячески способствовать адаптации этих технологий и опыта в российских условиях.

Представители «Деловой России» активно участвуют в формировании экономической политики нашей страны. Все эффективнее их взаимодействие с Правительством РФ по подготовке и реализации экономических реформ, успех которых возможен только при тесном партнерстве государства и бизнеса. «Деловая Россия» видит свою задачу в том, чтобы формулировать, выражать и доносить до государства и общества позицию отечественных предпринимателей по ключевым вопросам развития страны.

Тенденции рекорпоративизации отношений государства и групп интересов в современной России характерны для взаимодействия власти и бизнеса на уровне не только элит, отраслей экономики, но и среднего и малого предпринимательства, объединенного в различные общероссийские ассоциации. Среди последних одну из ключевых ролей играет Всероссийская общественная организация «Деловая Россия», в деятельности которой проявилась важная тенденция развития эффективного сотрудничества между государством и бизнесом.

Библиографический список

1. Павлов, В. Группы интересов и лоббизм в политике. – СПб., 2006.
2. Кинякин, А.А. Предпринимательские ассоциации в системе политического представительства интересов России и Германии. Сравнительное исследование. – М., 2006.
3. Галушка, А. Модернизация экономики России. Кардинальное улучшение инвестиционного климата. Ежегодный экономический доклад Общероссийской общественной организации «Деловая Россия» / А. Галушка, А. Идрисов, М. Шпигель. – М., 2010.
4. Послание президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному собранию 30 ноября 2010 г. [Э/р]. – Р/д: <http://президент.рф/news/9637>

Bibliography

1. Pavlov, V. Gruppah interesov i lobbizm v politike. – SPb., 2006.
2. Kinyakin, A.A. Predprinimateljskie associacii v sisteme politicheskogo predstavitelstva interesov Rossii i Germanii. Sravniteljnoe issledovanie. – M., 2006.
3. Galushka, A. Modernizaciya ehkonomiki Rossii. Kardinalnoe uluchshenie investicionnogo klimata. Ezhegodnihy ehkonomicheskiy doklad Obtherossiyskoj obthestvennoj organizacii «Delovaya Rossiya» / A. Galushka, A. Idrisov, M. Shpigel. – M., 2010.
4. Poslanie prezidenta Rossiyskoj Federacii D.A. Medvedeva Federaljnomu sobraniyu 30 noyabrya 2010 g. [Eh/r]. – R/d: <http://prezident.rf/news/9637>

Статья поступила в редакцию 01.05.12

Раздел 4

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 008.001

Soldatkin V.E. POSSIBILITIES FOR HUMAN HARMONIZATION: TECHNOLOGY OF USING MUSICAL AND CULTUROLOGICAL METAPHOR IN THE TEXT OF PERSONILIZED ANNIVERSARY. The article considers the problem of modern human harmonization. Decision of the problem is in competent preparation and conducting of personalized anniversary. To organize this holyday we suggest a technology of using the musical and cultural studies metaphor.

Key words: holiday, anniversary, harmony, harmonization, metaphor.

V.E. Солдаткин, ст. преп. каф.режиссуры театрализованных представлений и праздников ЧГАКИ, г. Челябинск; E-mail: ves1972@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ГАРМОНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА: ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В ТЕКСТЕ ПЕРСНИФИЦИРОВАННОГО ЮБИЛЕЯ

В статье рассматривается проблема гармонизации современного человека. Решение этой проблемы находится в грамотной подготовке и проведении персонафицированного юбилея. Для организации этого праздника предлагается технология использования музыкально-культурологической метафоры.

Ключевые слова: праздник, юбилей, гармония, гармонизация, метафора.

Жизнь человека изобилует знаковыми событиями, разрывающими течение повседневности, маркирующими переломные моменты в его судьбе. Самые значимые, выделяемые из потока других событий, имеющих позитивный характер, обретают статус праздника. Праздник как антитеза будней, экстраординарное явление в жизни человека и общества, как явление духовной жизни, фактор семейной, профессиональной, религиозной и социальной интеграции, как форма выражения национально-культурных традиций веками привлекал внимание специалистов различных областей научного, гуманитарного, прикладного знания. Среди отечественных и зарубежных исследователей, занимавшихся теоретическим осмыслением праздника, можно отметить А.Н. Афанасьева, М.М. Бахтина, А.В.Бенифанда, Т.А. Бернштам, Ф.И. Буслаева, А.Н. Веселовского, К. Жигульского, А.И. Мазаева, Н.А. Миненко, А.Ф. Некрылову, В.Я. Проппа, Б.А. Рыбакова, И.М.Снегирева, А.В. Терещенко, В. Тернера, С.А. Токарева, А.Л. Топоркова, Д.М. Угриновича, Д.Д. Фрезера и др. Интерес, вызванный изучением этого феномена культуры, позволил сформировать достаточную определительную базу. Вот одно из определений праздника, приведенное в довольно авторитетном справочном издании по культурологии 1997 г.: «Праздник как феномен культуры – день или дни торжества, установленные в честь или память кого-либо или чего-либо; в сознании человека праздник ассоциируется, как отметил М.М. Бахтин, с “временным вступлением в утопическое царство всеобщности, свободы, равенства и изобилия”» [1, с. 355]. Праздник – это своеобразная территория функционирования идеалов, гармоничной и радостной коммуникации, основанная на соборности, на массовой сочувственности событию, на поддержании ценностей, связанных с этим событием, которые проявляют себя в идеальной форме.

История человечества, художественно оформляя важные общественные события, накопила богатейший багаж праздни-

ков. Их так много, что исследователи до сих пор не создали универсальную классификацию всех праздничных форм. Например, одна из существующих классификаций праздников проводится по разным видам человеческой деятельности и сферам бытия. При таком подходе выделяют общественно-политические, профессионально-трудовые, природно-экологические, историко-культурные, семейно-бытовые праздники. Любой человек, как активный субъект праздничной культуры, особо ценит праздники, непосредственно связанные с его личностью. К таковым относятся Дни рождения, окончание школы, свадьба, принятие в трудовой коллектив и т. д. Важное место в этом списке занимают юбилейные торжества. Юбилей (позднелатинское *jubilaeusannus* – юбилейный год, от древне-еврейского) – годовщина жизни, деятельности какого-либо лица, учреждения, события; празднование такой годовщины. Возникший в глубокой древности, этот феномен развивался в комплекс особых действий, сопровождающих переход человека на новую для него ступень социокультурной стратификации, стал своеобразным вектором динамики развертывания судьбы. Юбилей выполняет целый ряд функций: позволяет подвести профессиональные, творческие, личностные итоги предыдущих лет жизни юбиляра, инициирует презентацию его достижений, выступает своего рода катализатором значимости главного героя в социокультурном пространстве, провозглашает его новый социальный статус, содействует адаптации в этом статусе.

В настоящее время подготовкой частных, персонафицированных праздников, к каковым относится юбилей современного человека, все чаще занимаются профессионалы: сценаристы, режиссеры, организаторы праздничных торжеств, перед которыми встает целый спектр задач, требующих принципиального решения. Причем, некоторые из этих задач связаны не столько с организационными, техническими вопросами, сколько с более глубинными проблемами.

Исходя из общего анализа состояния современной культуры (культуры постиндустриального, информационного общества, переходящего к префигуративному типу социальных отношений), многие отечественные и зарубежные культурологи отмечают значительные изменения в социокультурном пространстве, обусловленные различиями, но общетенденциозными факторами: ускорением динамики общественно-экономического развития, уплотняющимся темпом протекания исторических процессов, очень быстрым устареванием личного и коллективного социального опыта минувших эпох и т. д. [2-5]. Все это, вне всякого сомнения, воздействует на современного человека, на его восприятие себя как цельной, самодостаточной личности. Особенно если учитывать, что становление личности юбиляра, отмечающего классическое пятидесятилетие, происходило в другую (советскую) эпоху, в другом ценностном поле. Тотальный прессинг внешних факторов усугубляет внутренние противоречия, собственные противоречия индивида. Нарушение соразмерности между различными сторонами личности – способностями, влечениями, аффектами и др., нередко приводит к жизненному разладу, т. е., к нарушению гармонии.

Осмысление необходимости изучения гармонии человека и среды (социальной, физической и пр.), потребностей и возможностей, «внутреннего» и «внешнего» в человеке и т. д. характерно уже для сравнительно ранних этапов истории, при этом понятие гармонии в разные эпохи толковалось по-разному. Для данной работы из множества существующих определений наиболее конструктивным представляется следующее: «гармония (греч. *harmonia* – связь, стройность, соразмерность), соразмерность частей, слияние различных компонентов объекта в единое органическое целое; гармония – выразительные средства музыки, основанные на объединении тонов в созвучия и на связи созвучий в их последовательном движении» [6, с. 128].

Выявляя технологические приемы, способствующие приведению индивида в состояние гармонии, т. е. его гармонизации, следует заметить, что сам этот термин, рожденный в музыкальной среде, являющийся важнейшим методом обучения гармонии и обозначающий «присочинение аккордового сопровождения к какой-либо мелодии, а также само это сопровождение» [7, с. 280], дает возможность использования своего определения в сценарно-режиссерской практике юбилея. Данный процесс состоит из нескольких этапов.

На первоначальном этапе, при знакомстве с юбиляром, которое может осуществляться посредством личного контакта с главным героем, его ближайшим окружением, путем анализа документального материала, специалисты-«гармонизаторы» (сценаристы, режиссеры, организаторы праздничных торжеств) «считывают» его объективно существующий образ. Далее из полученной информации выделяют позитивные факты, характеризующие юбиляра, из позитивных – лучшие, из лучших – наиболее эффективные, ярко представляемые. Из этих лучших, наиболее эффективных и ярко представляемых фактов в юбилее и должен «проявиться» идеализированный образ юбиляра, позволяющий приблизить человека «профанного» к человеку «сакральному». Для реализации этого «проявления» гармонизаторы обращаются к различным выразительным средствам. К таковым относятся языковые художественно-выразительные средства, в частности метафора, обозначающая перенос названия с одного предмета на другой на основании их сходства. Одна из возможных метафорических процедур – сравнение человека с музыкальным инструментом. Этому сравнению способствуют многочисленные художественные примеры: памятник «Женщина-скрипка» в Петербурге, «женщина-балалайка» в поэме А. Тарковского «Чудо со щеглом», «женщина-погремушка» в «Сказке о дожде» Б. Ахмадулиной и т. п. Например, у А. Вознесенского: «Я б сказал, что ты, как арфа, / чешешь волосы до пят» [8]. Или: «Вот тебя на грустный суд, / словно скрипочку в футляре, / в «скорой помощи» везут» [9]. Существуют и научные примеры, выявляющие прямую аналогию между человеком и музыкальным инструментом. Так О. Величкина, анализируя возникновение музыкальных инструментов, пишет: «На самом фундаментальном уровне рассмотрения в роли первоначального, исходного музыкального инструмента выступает само человеческое тело. В сущности, именно тело, взятое в динамическом аспекте (движении), и является источником и моделью организации звуковой материи, так как в нем заложены базисные ритмы – пульс, ритм дыхания и ходьбы, пронизывающие как трудовую, так и эстетическую деятельность человека» [10, с. 163]. И далее: «В стихии музыки, музыкальной игры инструмент и тело человека предстают изначально неразделенными. При этом не только инструмент может уподобляться телу, но и, наоборот, тело – музыкальному инструменту, ударному или

духовому [Там же]. В случае выполнения метафорической процедуры, производимой в процессе подготовки юбилея, инструментом выступает не столько физическое тело, но сам человек как некая целокупность духа и материи.

При экстраполяции свойств музыкального инструмента на человека выясняется, что второй, как и первый, подвержен своеобразной «настройке», ведь звучание практически любого инструмента – будь то рояль, гитара, кларнет или барабан – можно регулировать. В связи с данным положением гармонизация представляется как процесс настройки «человека-инструмента», где «струны» – многовекторная развертка позиций индивида, выраженных в темпоральном, личностном, деятельностном, социокультурном и феноменологическом аспектах.

В темпоральном (временном) аспекте в юбилее происходит уравнивание отношения к прошлому и будущему человека – подводятся профессиональные, творческие, личностные итоги предыдущих лет жизни юбиляра, а также намечаются планы на будущее, стимулирующие его дальнейшее развитие. Эти действия сопровождаются определенными ритуалами и церемониями, чествованием, восхвалением героя торжества, вручением ему ценных подарков, благодарственных адресов, правительственных наград и т. д. Все вышеперечисленное способствует своеобразной мифологизации юбилея, о чем, конечно, нужно вести особый разговор. В личностном аспекте происходит гармонизация «внутреннего» и «внешнего» человека (по Аврелию Августину), принадлежащего и миру природы и миру культуры. По достижении пятидесятилетия (классический юбилей) человек уже должен контролировать эмоции, управлять желаниями и потребностями и при правильном образе жизни эффективно пользоваться своими физическими и психическими способностями. В деятельностном аспекте достигнутое соотносится с возможным, что содействует возникновению понимания предназначения и способа максимальной реализации данных возможностей. В социокультурном аспекте осуществляется выравнивание позиций: Я – главный герой праздника, в то же время, Я – один из многих акторов, составляющих социум. Это становится возможным через определение местонахождения (нахождение в месте и нахождение самого места) юбиляра в социокультурном пространстве. В феноменологическом аспекте производится соизмерение известного и неизвестного (окружающие считают, что об этом человеке известно все, но юбилей открывает в нем совершенно неизвестные грани личности, факты биографии и т. д.); общего, типического (все как у других) и особенного, неповторимого («изюминка»), обыденного и уникального, циклического и спонтанного, предсказуемого и непредсказуемого.

В повседневной жизни, при отсутствии серьезного разлада, каждая такая «струна» звучит по-своему: тише (скрытно) или громче (явно), выше или ниже. Но в хронотопе юбилея, когда берется определенный личностный аккорд, они должны образовывать созвучие, помогая человеку «звучать» во всеуслышание – красиво, слаженно, гармонично.

Таким образом, на подготовительном этапе специалист-гармонизатор должен решить следующие задачи:

- выявить позиции индивида, объективно существующие в обозначенных аспектах;
- провести их аналитический разбор;
- выработать стратегию их «проявления» в программе юбилея.

Решение этих задач осуществляется путем сбора и обработки документального материала, формирования оригинального замысла праздничной программы, ее формы и содержания. Данный процесс можно обозначить как «присочинение аккордового сопровождения».

Однако как в музыке, где инструмент не только исполняет сольную партию, но и взаимодействует с другими инструментами ансамбля, так в юбилее, главный герой торжества должен «прозвучать» в общем контексте праздника, причем, его звучание становится эталонным. Поэтому следующая задача специалиста-гармонизатора – согласовать «звучание» юбиляра со «звучанием» субъектов второго уровня, в первую очередь с близкими юбиляра (родственниками, друзьями) и его гостями (официальными лицами, дальними родственниками, коллегами по работе, соседями). Такая «настройка» осуществляется путем создания атмосферы, оптимальной для решения этой задачи – в одних случаях доверительной, в какой-то степени интимной, в других – официальной, помпезной и т. д. Еще одна очень важная задача – грамотное руководство ходом мероприятия («дирижирование ансамблем») – решается при практической реализации режиссерского замысла. «Настройка» и «дирижирование ансамблем» и есть «аккордовое сопровождение».

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие сценарно-режиссерские приемы, способствующие гармонизации главного героя праздничного юбилея:

- «перевод» человека из сферы реального бытия в сферу художественного вымысла посредством применения культурологической метафоры, например, «человек-музыкальный инструмент»;

- нахождение соразмерности документальной (информационно-логической) и художественной (эмоционально-образной) информации, способствующей максимальной реализации данной метафоры в воспроизводимом идеализированном образе юбиляра;

- определение стратегии «проявления» многовекторной развертки позиций индивида путем выбора оригинального замысла праздничной программы, ее формы и содержания;

- «настройка» и «дирижирование ансамблем» через создание оптимальной атмосферы праздника и четкой организации процесса.

Использование названных технологических приемов в юбилейном торжестве позволит сделать программу оригинальной, зрелищной и запоминающейся для всех участников праздника, а главное, поможет выполнить его сверхзадачу – приведение юбиляра в состояние гармонии.

Библиографический список

1. Культурология. XX век: словарь / под ред. С.Я. Левита. – СПб., 1997.
2. Костина, А.В. Соотношение и взаимодействие традиционной, элитарной и массовой культур в социальном пространстве современности: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М., 2009.
3. Тоффлер, Э. Шок будущего. – М., 2002.
4. Хелд, Д. Глобальные трансформации: политика, экономика, культура / Д. Хелд, Э. Гольдблатт, Д. Макгрю/ пер. с англ. В.В. Сапова и др. – М., 2004.
5. Цукерман, В.С. Культурное пространство рубежа XX-XXI веков: сущность и тенденции развития // Вестн. Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2011. – № 2 (26).
6. Большая советская Энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1971. – Т. 6.
7. Советский энциклопедический словарь / науч.-ред. совет: А.М. Прохоров. – М., 1981.
8. Вознесенский, А. Три скрипки [Э/р]. – Р/д: <http://avos111.narod.ru/triskripki.htm>.
9. Вознесенский, А. Две песни [Э/р]. – Р/д: <http://www.fool108.narod.ru/branch4/art/Poems/Voznes.html>
10. Величина, О. Музыкальный инструмент и человеческое тело (на материале русского фольклора) // Тело в русской культуре: сб. ст. – М., 2005.

Bibliography

1. Kuljturologija. XX vek: slovarj / pod red. S.Ya. Levita. – SPb., 1997.
2. Kostina, A.V. Sootnoshenie i vzaimodejstvie tradicionnoj, ehliitarnoj i massovoj kuljtur v socialjnom prostranstve sovremennosti: avtoref.dis. ... d-ra kuljturologii. – M., 2009.
3. Toffler, Eh. Shok buduthego. – M., 2002.
4. Kheld, D. Globaljnihe transformacii: politika, ehkonomika, kuljtura / D. Kheld, Eh. Goidjblatt, D. Makgryu/ per. s angl. V.V. Sapova i dr. – M., 2004.
5. Cukerman, V.S. Kuljtumnoe prostranstvo rubezha XX-XXI vekov: suthnostj i tendencii razvitiya // Vestn. Chelyab. gos. akad. kuljturii i iskusstv. – 2011. – № 2 (26).
6. Boljshaya sovetskaya Ehnciklopediya: v 30 t. / gl. red. A.M. Prokhorov. – M., 1971. – T. 6.
7. Sovetskij ehnciklopedicheskiy slovarj / nauch.-red. sovet: A.M. Prokhorov. – M., 1981.
8. Voznesenskiy, A. Tri skripki [Eh/r]. – R/d: <http://avos111.narod.ru/triskripki.htm>.
9. Voznesenskiy, A. Dve pesni [Eh/r]. – R/d: <http://www.fool108.narod.ru/branch4/art/Poems/Voznes.html>
10. Velichkina, O. Muzikaljnij instrument i chelovecheskoe telo (na materiale russkogo foljklora) // Telo v russkoj kuljture: sb. st. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 37.013.43

Aripbaeva L. ETHNOGRAPHIC RESEARSHES AND ETHNOCULTURAL EDUCATION OF MODERN REALSES IN KAZAKHSTAN. This article is investigated problems of becoming ethno cultural education in the Republic of Kazakhstan. Also, it distinguish priorities of directing in development and formulate the begin of art – esthetic education and bringing up the developing youth with the position of personality – orienting of learning.

Key words: ethnography, ethnography, ethno cultural education, ethnocultural educational sphere, folk, the program «The cultural oflegacy».

Л.Ш. Арипбаева, канд. пед. наук, зав. каф. музыкального образования и изобразительного искусства Южно-Казахстанского гос. педагогического института, г. Шымкент, E-mail: ukpu_kaz@mail.ru

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ КАЗАХСТАНА

В данной статье исследуются проблемы становления этнокультурного образования в Республике Казахстан а также выделены приоритетные направления в развитии и формировании художественно-эстетического образования и воспитания подрастающего поколения с позиции личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: этнографы, этнография, этнокультурное образование, этнокультурное образовательное пространство, музыкальный фольклор, программа «Культурное наследие».

Современный Казахстан переживает период национального возрождения. Это напрямую связано с тем, что на каждом историческом витке происходит переосмысление прошлого, поиск новых путей развития культуры и общества в целом. При сохранении многовековых традиций национального художественного творчества, развив на их основе современную духовную культуру, Казахстан сможет органично войти в современное мировое культурное пространство. В рамках решения этих задач этнографические исследования прошлого, как и современные работы по этнографии, имеют огромное значение не только как

способ сохранения духовного наследия народа, но и как платформа современного культурного строительства, равно как и важная составляющая образовательного процесса.

Уже со второй половины 18 века материальная и художественная культура казахов (общепринятое тогда название – киргизы, или киргиз-кайсаки) становилась объектом изучения со стороны разных по рангу чинов царской администрации Российской империи, военных, учёных-фольклористов и даже купцов, торговавших в Казахской степи. Интерес представляет упоминание об устном творчестве, музыке и музыкальных инструмен-

тах в архивных документах того времени, а также в трудах учёных, в повестях, романах и рассказах русских писателей. Однако специальных научных работ о казахской традиционной музыке и её жанрах практически не было. Тем ценнее стала обстоятельная статья Р.А. Пфеннига «О киргизских и саратовских песнях», в которой он отметил ряд обычаев, тесно связанных с музыкой. В частности, речь идёт об обучении детей грамоте путём пропевания отдельных букв и слогов. Есть упоминание о свадебных песнях, песнях-плачах, о состязании акынов и даже шаманских песнях [1].

Большую научную ценность представляли доклады музыканта-этнографа Сергея Гавриловича Рыбакова (1867-1922) о музыке тургайских казахов, которые он сопровождал исполнением записанных им кюев и песен. С.В. Рыбаков окончил историко-филологический факультет Петербургского университета и Петербургскую консерваторию, где учился по классу композиции у Н.А. Римского-Корсакова. Получив назначение на административный пост Крестьянского начальника Тургайской губернии, он записал большое количество песенной и инструментальной казахской музыки.

Особое место в дореволюционной музыкальной фольклористике занимают труды Августа Федоровича Эйхгорна (1844-1906). Остановимся на личности этого выдающегося этнографа-фольклориста. Родился в Австрии в г. Ласниц. Был австрийским подданным. Получив разностороннее музыкальное образование, Эйхгорн стал оркестровым скрипачом, обладал некоторыми знаниями в области композиции. Перед отъездом в Ташкент некоторое время был артистом Большого театра в Москве, возможно, ранее работал в оркестрах Риги и Петербурга.

В 1870 году в качестве военного капельмейстера прибыл в центр Туркестанского генерал-губернаторства Ташкент. Он был принят в высшем обществе и принимал активное участие в общественно-музыкальной культурной жизни города, выступая, как солист-скрипач и как первая скрипка в струнном квартете, играл также на альте, виолончели, органе, фортепиано. Осваивал игру на медных инструментах. Кроме того, в Ташкенте не было настройщика, и Эйхгорн самоучкой освоил ремонт и настройку клавишных инструментов.

Большой популярностью пользовались его композиции – военные марши, салонная и танцевальная музыка, а также запись лирических казахских и отчасти – узбекских песен. Среди его рукописей сохранилась концертная обработка мелодии узбекской песни «Асиратман», со сложным обширным названием «Из Русской Средней Азии. Туземная песнь нищего (дувана). Записан на месте по пению дуваны и переложил для фортепиано (с партией виолончели *ad lib.*) А.Ф. Эйхгорн».

В 1871 году Туркестанский комитет по подготовке Политехнической выставки в Москве, возглавляемой известным ученым-путешественником А.П. Федченко и намечавшейся на следующий год, предложил Эйхгорну принять участие в его работе. Ему было предложено составить коллекцию музыкальных инструментов коренного населения и записать народные песни. Любопытно, что среди казахов Туркестанского края А.Ф. Эйхгорн находит духовой инструмент – *урран* (уран – клич). Этот инструмент был предназначен для сбора и оповещения людей. Эйхгорн отмечал, что исполнитель играл на нём «... мотив очень древний, похожий на мотив лезгинки» [2, с. 10].

Урран имел сильный звук и относился к группе мундштучных инструментов. За успешное выполнение задания этнограф был награждён Большой серебряной медалью. Позже из Вены, где на всемирной выставке экспонировалась собранная им коллекция музыкальных инструментов, он получил предложение продолжить начатую работу, и это было знаком международно признания его заслуг.

Это подтолкнуло его к мысли открыть Западу малоизученную музыкальную культуру народов Средней Азии и Казахстана. Кроме того, Московская консерватория, приобретая его коллекцию музыкальных инструментов, была заинтересована иметь их полное описание. Свою музыкально-этнографическую работу Эйхгорн продолжил до 1883 года. Кроме записей, сделанных в Ташкенте, его архивы хранят записи, сделанные в Тойтубе (1871), Чимгане (1882), в Коканде. В 1879 году он совершил длительную поездку по Ферганской долине, записывая музыку в Оше, Джалалабаде, Андижане, Намангане, Камыш-Кургане, Вуадиле и др.

Глубоко восхищаясь европейской музыкой, Эйхгорн был достаточно объективен в оценке значения национального музыкального искусства народов, как Запада, так и Востока. Во время пребывания Эйхгорна в Ташкенте, в городе была открыта Публичная библиотека, где было немало востоковедческих и этнографических материалов, которые ученый использовал

в своих работах. Интересен тот факт, что в записной книжке Эйхгорна имелся список «Источников по музыке народов Средней Азии: Книги: Лёвшин, Мейер – киргизы и другие народы; Паллас (Зувей) – общее; Ручков, Радлов – стихи и поэтическое творчество киргизов и др.; Аткинсон, Гофман – фотографическое воспроизведение музыкальных инструментов; Кастрен, Шренк, Поляков – самоеды, чукчи др., их народные песни и сказки».

А.Ф. Эйхгорн был первым собирателем музыкального фольклора киргизов (казахов). Лишь две казахские инструментальные мелодии были опубликованы до него Лёвшиным (1832). Все мелодии в записи Эйхгорна даны в тональности оригинала, мелодически и ритмически точны, передают эмоциональный характер и манеру исполнения. Кроме того, записанные учёным казахские пьесы представляют собой уникальный историко-музыкальный факт, ибо они частью относятся к уже исчезнувшим жанрам. Эйхгорн в своих трудах исследует глубинную сущность музыкальной культуры народов Средней Азии, их музыкальную систему: «...музыка киргизов, близкая, во-первых, нашей диатонической, и, во-вторых, как мне кажется, древнеарабским системам, всё же чужда им и не стоит с ними ни в какой связи».

Вернувшись из Ташкента в 1888 году, А.Ф. Эйхгорн завершил на немецком языке первую часть своего труда «Песни и напевы народов Центральной Азии с другими, относящимися к их музыке заметками Августа Эйхгорна. Первая часть – киргизы». Вторая часть – «Музыка узбеков», кроме введения и первой главы, не была дописана и издана. Рукопись осталась у учёного-музыковеда Н.Ф. Финдейзена. Позже с рукописью ознакомился В.Е. Чешихин, который издал о ней большой очерк – «Среднеазиатский музыкальный этнограф 1870 гг.».

В дальнейшем трудом Эйхгорна заинтересовался А.В. Затаевич. Понимая огромное значение работы Эйхгорна для казахской музыкальной культуры, Затаевич стремился вернуть рукопись в Казахстан. С этой целью в 1926 году он был командирован в Ленинград к Н.Ф. Финдейзену с целью ознакомления и возможного приобретения рукописи. Характеризуя содержание работы, Затаевич отметил значимость её для музыковедения, в том числе – тщательное отделение записей киргизских (казахских) песен от «попутного влечения материалов, касающихся других народностей». Однако он отмечал, что труды Эйхгорна не лишены «некоторых спорных обобщений и выводов». В заключение отчёта Затаевич отметил, что рукописи «представляют несомненную научно-художественную и историческую ценность, будучи собраны воедино умелой рукой интеллигентного музыканта-специалиста, преданного раз поставленной цели». К сожалению, Наркомпрос так и не сумел приобрести рукописи.

Очень важной была систематическая работа по собиранию и изучению народной поэзии казахов, предпринятая А.А. Диваевым, двадцатилетним выпускником Азиатского отделения Оренбургского Неплюевского корпуса. Диваев назначается младшим чиновником особых поручений при Сырдарьинском военном губернаторе и в 1883 году приезжает в Ташкент, занимаясь систематическим собиранием фольклора. Свои записи он тесно увязывал с народным бытом, обрядами, эпосом. Так, например, пастушеской песне «Вы паситесь, мои бараны», он предположил следующий комментарий: «Единственным развлечением пастуха в монотонной и постоянно одинокой его жизни является песня. Слова этой песни он обращает к баранам, а последние ямубы отвечают ему» [3].

Художественное слово в устной традиции выступает как средство эстетического воспитания. Разносторонней собирательской деятельностью были сохранены для последующих поколений десятки казахских сказок, побасёнок, эпоса. Диваев систематизировал казахский фольклор и планировал его собрать в нескольких выпусках. Он предполагал разделить собранный материал следующим образом: 1. Животный эпос (басни). 2. Былинный эпос. 3. Сказочный эпос. 4. Легенды, сказания, предания. 5. Пословицы, поговорки и загадки. 6. Демонологические рассказы. К сожалению, запланированный цикл из 14 выпусков так и не был завершён, но и к тем, которые обдумывались, например, 10 (Свадебный ритуал) и к 11 (похоронный ритуал) уже собирались этнографические материалы. Диваев подчёркивал значение фольклора, народной мудрости в процессе семейного и общественного воспитания. Некоторые предания, отмеченные исследователем, народ в воспитательных целях непосредственно связывал с поступками, жизнью как мифических героев, так и деятельностью великих людей. Таким образом, народная мудрость воспитания является выражением многовековой педагогической культуры и опыта семейного и общественного воспитания.

Народная педагогика – составная и неотъемлемая часть общей духовной культуры народа. Исторически сложилось, что

народная педагогика казахов строилась на семи основных пунктах: игры и игрушки детей, дающие представление о быте; народные ритуалы, традиции и обычаи как основа эстетического и нравственного воспитания; семейные традиции и культ старших в семье и обществе; различия в воспитании девочек и мальчиков; особенности воспитания курдас – общения сверстников и, наконец, основные положения Корана как средство воспитания (наиболее распространённые положения).

В русле этнографических исследований народной культуры в конце 19 века развернулась научная работа видного учёного-историка, востоковеда В.В. Бертгольда (1869-1930). Круг его интересов охватывал историю Ближнего и Среднего Востока, проблемы арабистики, исследования трудов учёных средневековья. Но до конца жизни ближе всего учёному была история Средней Азии. Период становления этногенеза казахов – начиная с первой трети 17 века, составляет значительный пласт его научных работ и изысканий. Таковы его работы по этой тематике: «О христианстве в домонгольский период» (1894), письменный отчёт о поездке с научной целью в Среднюю Азию – 1893-94, 1897 гг., «Очерк истории Семиречья» (1898), «Туркестан в эпоху домонгольского нашествия» (1898-1900). Ценность этих трудов заключается в том, что при их написании исследователь использовал неизвестные ещё науке ценные документы восточных авторов той эпохи. Впервые в востоковедении Бертгольд обстоятельно изложил историю древних племён и народностей Южного и Юго-Восточного Казахстана, его самобытную многовековую культуру.

Эти труды доказали, что измышления западноевропейской историографии о дикости и отсталости народов Средней Азии антинаучны и не соответствуют действительности. Учёный А.Ю. Якубовский писал о Бертгольде: «Наследие В.В. Бертгольда, его многочисленные работы проникнуты прогрессивными идеями. Он сумел преодолеть отсталые теории буржуазной исторической мысли, и в первую очередь расовую теорию, а также пренебрежительное отношение к народам Востока и их истории». Вместе с тем и во взглядах Бертгольда это проявилось в его мнении о решающем влиянии иранской культуры на культуру народов Средней Азии.

Казахская проблематика занимала видное место в трудах учёных-историков, фольклористов и этнографов в конце 19 - начале 20 веков. Так Общество любителей естествознания, антропологии и этнографии при Московском университете (президент – Д.И. Анучин) во многом координировало и направляло усилия многих исследователей в собирании и систематизации сведений об истории, быте, культуре, фольклоре, традиционной музыке киргизов (казахов). В обстоятельной статье С.П. Толстого – «Д.И. Анучин – этнограф» (1947) констатировалось, что предложенный Анучиным комплексный метод изучения антрополого-эмпирических, археологических и исторических проблем позволил отойти от общепринятой эволюционной школы, априори ставившей народы Центральной и Средней Азии на более низкую ступень культурного развития и устанавливающей постулат единообразия всеобщего культурного развития человечества.

Шовинистически настроенным кругам российской интеллигенции, считающих казахов вымирающей, деградирующей народностью, в первом десятилетии 20 века противостояли не только отдельные публикации, как, например, «Вымирают ли киргизы?», написанной Л.К. Черманом, но и серьёзными исследованиями, предпринятыми царскими чиновниками во время ревизии казахских, в том числе – и южно-казахстанских, земель. С масштабной колонизацией Туркестанского края, в состав которого входили и южно-казахстанские районы, была связана ревизия, проводимая сенатором К.К. Паленом (1908-1909). В рамках работы комиссии проводились этнографические исследования, лёгшие впоследствии в основу краеведческой работы современности.

Собранные материалы, хранящиеся в архивах, этнографические находки и артефакты последних десятилетий, кропотливая работа краеведческих музеев, в том числе и Шымкентского, регулярные археологические экспедиции во многом способствуют повышению интереса к проблемам культурного наследия. На волне этих тенденций создаются частные, порой весьма значительные, этнографические коллекции.

Библиографический список

1. Пфенниг, Р.А. О киргизских и саратовских песнях // Народная музыка в Казахстане. – Алматы, 1991.
2. Эйхгорн, А.Ф. Полная коллекция музыкальных инструментов народов центральной Азии. – СПб., 1885.
3. Диваев, А.А. Этнографические материалы: сб. матер-в для статистики Сыр-Дарьинской области, 1891-1915. - Т. 1-15.
4. Традиционный фольклор в современной художественной жизни. – Л., 1984.

Нет народа без исторической памяти, как невозможно развитие культуры в широком понимании этого слова без *Этнокультурного образования*. Приобщение с детства к истории народа, его культурным ценностям играет большую роль в осознании значения и места нации в мировом социокультурном пространстве. Любовь к родной земле, стремление преобразовать действительность по законам красоты и целесообразности, составляет суть этнокультурного образования. В рамках этой простой и значимой задачи проводится в Казахстане огромная работа по разным направлениям. Важнейшей из них следует считать задачу формирования у подрастающего поколения художественной культуры и художественного вкуса. А. Балтабаев (Алматы) справедливо считает, что «в качестве системообразующих компонентов традиционной художественной культуры личности мы рассматриваем: народно-инструментальную культуру, народно-песенную культуру, декоративно-прикладную культуру, народно-танцевальную культуру, народно-словесную культуру» [4].

Этнокультурное образование призвано не только повышать роль традиционной культуры народов Казахстана, но и переориентировать всю образовательную сферу. Значимым является то, что этнокультурное образование, в свою очередь, подразумевает развитие *этнокультурного образовательного пространства*. Имеется в виду социокультурная почва для развития этнических культур, материальные и технические условия для развития национально-культурных общностей и их глубокого взаимодействия и взаимопроникновения.

Этнокультурное пространство создаётся в немалой степени научными исследованиями и реальными делами для сохранения и приумножения культурных ценностей. Большой вклад в реализацию в жизнь задуманного внесла общегосударственная программа «Культурное наследие», первый этап функционирования которой пришелся на 2004-2006 гг. Действие этой программы направлено на возрождение истории и культуры народов Казахстана. Её реализация позволила не только преодолеть спад казахстанской культуры, но и заложить прочные основы для дальнейшего процветания. Во многом благодаря действию этой программы в стране сегодня работает более 150 музеев, восстановлено и заново открыто более трёх тысяч публичных библиотек, 2660 клубов и домов культуры, 42 досуговых центра, около 80 профессиональных и народных театров. Во многих регионах проведены работы по реставрации более 30 памятников истории и культуры. Во время сезонных археологических работ, в которых принимают участие и шымкентские археологические партии, были исследованы 30 городищ, поселений, стоянок, могильников и курганов. За годы кропотливого труда собрано и систематизировано более двух с половиной миллионов единиц культурных ценностей из фондов 89 музеев, которые постоянно обновляются и дополняются новыми материалами экспозиции.

В рамках реализации программы собраны и переведены на электронные носители многие тысячи уникальных архивных записей казахской народной инструментальной и вокальной музыки, редкие довоенные записи казахстанских певцов. Программа «Культурное наследие» является уникальной и по многим параметрам не имеет аналогов в странах СНГ.

В Южном Казахстане, исторически стоявшем на оживлённых перекрестках Великого шёлкового пути, сохранились десятки памятников эпохи палеолита и особенно архитектуры средневековья. Туркестанский мавзолей Ходжи Ахмета Яссауи в мусульманском мире называют «Второй Меккой». Сейчас здесь проводятся большие реставрационные работы, во многом творится новейшая история. Понять и оценить культурное наследие прошлого в современных условиях помогает работа по сохранению и приумножению культурных и духовных ценностей казахского народа, проводимая Областным краеведческим музеем, кружками и школьными музеями, археологическими экспедициями вузов и т.д. Во многом благодаря бескорыстной помощи шымкентских предпринимателей-меценатов проводятся масштабные реставрационные работы на городище в центре города, где создаётся археолого-культурный комплекс, изучаются и реставрируются артефакты средневекового периода. Таким образом происходит связь времён и поколений, создание нового культурного мышления на принципах толерантности, взаимного уважения и укрепления связей между всеми слоями многонационального казахстанского народа.

Bibliography

1. Pfennig, R.A. O kirgizskikh i saratovskikh pesnyakh // Narodnaya muzhka v Kazakhstane.– Almatih, 1991.
2. Ehyjkhgom, A.F. Polnaya kolleksiya muzhkalnihkh instrumentov narodov centralnoy Azii. – SPb., 1885.
3. Divaev, A.A. Ehtnograficheskie materialih: sb. mater-v dlya statistiki Sahr-Darjinskoy oblasti, 1891-1915. - T. 1-15.
4. Tradicionnihyj folklor v sovremennoy khudozhestvennoy zhizni. – L., 1984.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 37.034(06):7(06)

Dyusupova I.N. MORAL VALUES IN THE LITERAL IMAGES OF THE CONTEMPORARY ARTISTIC CULTURE.

The representation of moral values in the characterimages of the modern literature is in the center of attention. Such eternal moral notions as Love and Freedom, their transformation in the mind of coevals and the new moral conflicts represented in the literal culture of the 90s -2000s are thoroughly discussed.

Key words: moral values, contemporary artistic culture, postmodernity, modern literature.

И.Н. Дюсупова, аспирант Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств, г. Санкт-Петербург, E-mail: arhalova@rambler.ru

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ОБРАЗНОЙ ТКАНИ СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлен обзорный анализ репрезентации нравственных ценностей героев современной Западной художественной прозы. В частности, автор делает попытку проследить трансформацию общекультурных этических категорий Любви и Свободы в контексте драматического конфликта наиболее ярких литературных произведений постмодернизма конца 90х – начала 2000х годов.

Ключевые слова: нравственные ценности, современная художественная культура, постмодерн, современная проза.

Специфика видения ценностей нравственной культуры в образной ткани литературного произведения и возможность трактовки искусства с точки зрения его этических составляющих приобретают всю большую актуальность для современной философии и культурологии. Хотя искусство и не сочетается с морализаторством, поскольку его образы не могут являться нравственными наставниками в ущерб эстетической составляющей и уникальности литературного произведения как альтернативной реальности, однако, при анализе сюжетных линий и художественных образов – мы неизменно сталкиваемся с отражением тех или иных ценностей духовной культуры человечества. Представления современного этического дискурса нравственных ценностях современного социума и их отражении в художественной культуре получили наиболее яркое воплощение в работах таких отечественных и зарубежных исследователей как Мераб Константинович Мамардашвили, Валерий Петрович Большаков, Поль Валери, Джеффри Карничи, Синтия Т. Кун, Роберта М. Бери, Ричард Грин, К. Салем Мохаммад, Зигмунд Бауман и др.

Сегодняшнее общество унаследовало неоднозначный культурный багаж уроков прошлого, которое было полноэтических парадоксов. Как пишет Поль Валери, «великие качества германских народов принесли больше зла, нежели когда-либо родила пороков леность. Мы видели собственными нашими глазами, как истовый труд, глубочайшее образование, внушительнейшая дисциплина и прилежание были направлены на страшные замыслы. Все эти ужасы были бы немислимы без стольких же качеств. Нужно было несомненно много знаний, чтобы убить столько людей, разметать столько добра, уничтожить столько городов в такую малую толику времени; но и не меньше нужно было нравственных качеств» [1, с. 120]. Мераб Константинович Мамардашвили в цикле лекций, посвященных литературным трудам Марселя Пруста, замечает, что любое зло имеет в своем начале добро, ни один из военных конфликтов не начинался исключительно из злых побуждений, невозможно выявить ни правых, ни виноватых – но результаты таких «разумных» человеческих действий несут лишь трагедию [2]. Сегодняшняя техногенная цивилизация по-прежнему использует самый древний материал – благие намерения – для строительства новых магистралей, ведущих в ад. Но, постмодернистская этика предостерегает нас от соблазна «ярлыков» дуалистических оценок. В происходящем вокруг нас нет ни добра, ни зла, ни отрицательных, ни положительных характеристик, есть лишь констатация факта. Однако мыслящий человек сегодняшнего дня, каким, безусловно, является любой значимый писатель, произведения кото-

рого ценны уникальным философским взглядом, а не заканчиваются лишь зрелищностью сюжета, не может создать драматическую линию, не «зацепившись» за особенности нравственной культуры современности. На рубеже веков возрастает давление прошлого наследия и растущего технического прогресса, которые художественная культура на протяжении XX века вначале радостно воспевала и во многом предвосхищала, затем пыталась осознать, предсказать их развитие и последствия, а потом и вовсе сбегать от них прочь, как от страшного сна. Чуждая самой природе человеческого существа диктатура приоритета материального успеха, как единственный критерий смысла жизни и при этом отсутствие видимых перспектив духовно-нравственных изменений – все это вызывает смешанные ощущения как у философов (например, Жан Бодрийяр, Эдвин Тоффлер), так и у литераторов.

Мишель Уэльбек, французский поэт и прозаик, лауреат Гонкуровской премии, один из самых ярких авторов современности признает, что единственная отличительной чертой в настроениях современности становится горечь [3]. Именно с этим чувством взирает человек, стоящий на границе двух веков на опыт прошлого, свершения дня сегодняшнего и будущие перспективы. Романы Уэльбека «Элементарные частицы», «Возможность острова», «Платформа» трактуются литературными критиками как образцы художественной культуры «findesiclé». Этот период выделяется как повторяющийся с конца XIX века момент в Западной мифологии и культуре, когда парадигма прошлого века изживает себя, не оставляя ничего кроме разочарований, которые выражаются растерянностью и упадническо-критическими настроениями в искусстве [4, с. 100]. Судьбы героев Уэльбека, их размышления, личные переживания, вплетенные в канву общего повествования, свидетельствуют скорее об отсутствии каких-либо ценностей, нежели об их трансформации или видоизменении в сознании человека эпохи общества потребления. Так в романе «Платформа» главный герой не находит ни слов, ни ответных эмоций, когда после похорон отца, горничная говорит о своей привязанности к умершему.

«Она посмотрела на меня без тени улыбки; волосы у нее были собраны в пучок, лицо почти не накрашено, одета скорее строго – серьезная девушка. Она стояла в нерешительности, потом сказала тихим, хрипловатым от робости голосом:

- Я любила вашего отца.

Я не нашелся, что ответить: ее слова звучали странно, но вполне вероятно, были искренними. Я ломал голову в поисках подходящего ответа: может, следовало ее спро-

силь, сколько стоит жилье в Шербуре? В итоге я предпочел сказать:

- *Н-да...- тоном человека, знающего жизнь* [5, с. 15].

Холодность, антиэмоциональность героев, безразличие, с которым они приходят к кризису среднего возраста, потеря нравственных ориентиров – вот отличительная черта образов прозаических произведений этого автора.

В романе «Элементарные частицы», который и принес Уэльбеку первую славу, любовь рассматривается с холодным научным скептицизмом. Создание семьи, жизнь в браке преподносятся как выгодные в той или иной степени для индустрии развлечений, производителей бытовой техники, государственной экономики этапы жизни потребителя. Когда он обзаводится семьей ему нужно купить стиральную машину, чтобы создать мотивацию для флирта и заведения новых знакомств с целью создания браков 50х годах популяризируются чувственные образы Элвиса Пресли и Мерилин Монро. Популярны журналы диктуют девушкам, как относиться к связям до брака, как вести себя в обществе и т.п. [6] -таким образом, средства массовой информации формируют особое семиотическое поле, в котором представления о морали искажены, это создает ложное одобрение социумом фривольного поведения.

Мишель Уэльбек критикует общественные инновации, которые принес XX век. В многочисленных интервью и эссе он открыто ставит под сомнения значимость либерализма, свободных отношений, демократичности социального поведения, стирание всевозможных границ, уничтожение табу и рамок дозволенного, излишнюю рациональность. Эта личная пессимистическая позиция автора отражена и в других его романах. Так в антиутопии «Возможность острова» XXI век, с его многообещающими перспективами научного прогресса и социальных революций лишь увеличивает пропасть между людьми, делая невозможными любые отношения, избавляя человека от соблюдения поведенческих норм, уничтожая само пространство, в рамках которого нравственные ценности могут реализовываться в поступках по отношению к ближнему [7].

В крайне редких случаях в образной ткани романов Уэльбека любовь между мужчиной и женщиной представляется как идеал межличностной связи, как подлинная ценность, как смысл бытия:

«Посредством естественного оговора врач человек существом иногда (впрочем, редко) удается создать местечки, озаренные светом любви. Этакое маленькое тихие пустырики, где царят взаимопонимание и любовь» [6, с. 97].

Также в романе «Элементарные частицы» освещается ценность материнской любви, значение подвига воспитания нового поколения, несмотря на тяжелые условия, жертвование матери собственными интересами во имя счастья своих детей:

«У этой женщины было тяжелейшее детство, работа на ферме с семилетнего возраста окружении насквозь пропитанных полускотом. Юность ее была слишком короткой, чтобы оставить по себе светлые реальные воспоминания. После смерти мужа она работала на заводе, из последних сил поднимая своих четверых детей; в разгар зимы она ходила с ведрами во двор за водой, чтобы семья могла помыться. Едва выйдя на пенсию, уже перевалив на седьмой десяток, она согласилась вновь растить малыша-ребенка своего сына. И внук тоже ни в чем не знал недостатка: ни в чистой одежде, ни во вкусных обедах по воскресеньям, ни в ласке. Тем, что все это было в его жизни, он обязан ей».

При мало-мальски исчерпывающем рассмотрении того, что представляет собою род человеческий, необходимо принимать в расчет и этот феномен. В истории реально существовала такелюди. Они трудились весь свой век, трудились очень тяжело, исключительно во имя долга и любви, в буквальном смысле отдавая ближним свою жизнь, движимые долгом и любовью, притом никоим образом не считая, что приносят себя жертву; они, по сути, просто не видели иного способа прожить жизнь, кроме как даровать ее другим из побуждений долга и любви. Практически все подобные человеческие существа были женщинами» [6, с.12].

Приведенные выше цитаты и краткий анализ представлений о нравственных ценностях в образной ткани прозы Мишель Уэльбека позволяют сделать следующие заключения. Несмотря на нищичность нравов, чрезмерную рациональность поступков (при выборе супруга, приоритета научного прогресса в сознании ученого над моральными устоями и т.п.) в сознании литературных героев данного автора как обывателей эпохи «общества потребления» имеют значимость и основополагающие категории духовного бытия. Однако, эти нравственные ориентиры находятся где-то на «задворках» сознания, мысли о созидательной очищающей силе Любви или подвиге преданности всплывают лишь иногда, как воспоминание об идеальном. Погрязнув в финансовых расчетах, экономических исследованиях и скупых радостях развлекательной культуры герои Уэльбека ведут себя холодно и отстраненно, а иногда и цинично по отношению к окружающему миру. Но это отнюдь не значит, что их нравственные ориентиры низки или сводятся к плотскому – холодный расчет и потребительское отношение к эмоциям других здесь скорее требование, некоторое «правило приличия» эпохи «общества потребления». В этом мире они должны существовать по его правилам, но их выполнение вовсе не значит, что герои действительно с ними согласны.

В художественной литературе конца XX начала XXI века вообще, и в романах М. Уэльбека в частности, драматическая линия часто строится на остром конфликте (как внешнем, так и внутреннем), столкновении фатальных обстоятельств и противоположных интересов, истины и обмана – пережив которые герой выходит нравственно переродившимся, осознавшим губительность ложных приоритетов современной цивилизации, освобожденным от навязанных ему нравственных представлений, воссоздавшим свой собственный духовный мир, ценности которого ретранслируются не извне, но порождены внутренними убеждениями и потому являются истинно верными.

Еще одной ключевой ценностью помимо любви для литературного героя современной художественной культуры является свобода. Кабала «офисного рабства», слепое следование одной и той же траектории рутинных событий, стандартизация быта, труда, одежды, социального поведения, которая порождает и одинаковые для всех желания – все эти факторы ведут к отчуждению, неспособности осознания собственных действий и как следствие нестерпимому желанию свободы от социума. Эти искания и являются лейтмотивом в образной ткани произведений популярного современного американского публициста и прозаика, Чарльза Михаэля (Чака) Паланика.

Ярким событием в художественной культуре Америки конца 90х стал выход на экраны фильма «Бойцовский клуб», привлечший внимание широкой общественности и к одноименному роману этого автора («Fight Club»), сюжету которого и была снята эта феноменально успешная кинолента. Книга была написана в непривычно провокационном стиле радикального критицизма социальных устоев современного американского обывателя [8, р. 209]. В этом новаторском произведении в гротескно-ярких тонах представляется картина обывательского бытия, в котором материальные ценности становятся хозяевами человека, рутинный офисный труд затуманивал сознание, а герой из личности превращался в механизм для удовлетворения потребностей, навязанных ему массовой культурой. В подобных условиях природные инстинкты «фрейдистски» темного подсознания героев не получают выхода в повседневной реальности. Персонажи Паланика находятся в мучительном плену невыраженных эмоций, которые недовольны для норм приличия в социуме. Эта внутренняя несвобода, на которую обречен любой современный обыватель, становится эмоциональным толчком деструктивных изменений привычного быта. Так в феноменально популярном «дебютном» романе Ч.М. Паланика герой по приглашению малознамого человека вступает в так называемый «Бойцовский клуб». В этом современном аналоге тайного мужского союза практикуются бои без правил, почти до последней крови, проводящиеся между людьми разного социального положения, встретившихся впервые лишь на импровизированном ринге. являлись не только отдушиной от холодной повседневности, способом выхода накопившейся агрессии, но и закладывали основы для революционного переустройства общества, посредством тотального разрушения цивилизации, возвращения к культуре первобытности. Подобные идеи классифицируются в теории нравственной культуры как проявление основополагающих моральных ценностей на специализированном уровне, для которого характерны как противоречивость действий, так и культ достижения идеала, при котором «высокая» цель является безусловным оправданием любых жертв.

Философская идея данного повествования допускала лишь единственно возможную интерпретацию – *«только потеряв все, ты обретаешь свободу»* («it's only after you've lost everything, that you're free to do anything» [9, p. 28]). Идея о качественно новом перерождении посредством саморазрушения и недостижимости подлинной свободы личности от социума, делового этикета, правил приличия, угнетенности и рутинных никаким другим способом, кроме деструктивного, высказанная в романе, явилась крайне привлекательной для широкой аудитории. Свидетельством этому стали не только мгновенно возросшая популярность автора, многочисленные литературные премии, но и распространение

самого феномена бойцовских клубов в реальности, организованных по всем правилам, указанным в произведении. Концепт превратился из литературной идеи в элемент действительного бытия субкультуры.

Однако на примере диалектики романов Ч.М. Паланика просматривается и возможность качественной эволюции нравственных ценностей в культурном пространстве современного литературного искусства в рамках творческого пути одного писателя. В романе «Невидимые монстры» главная героиня под влиянием цепи драматических событий, проходит весь эмоциональный путь от бесчувствия и холодного цинизма через зависть, ненависть, месть (как проявления деструктивных личностных переживаний) до принятия главной мирообразующей моральной ценности – безвозмездной всепрощающей Любви к ближнему (к врагу, к самой себе). Эта категория нравственной культуры представляется писателем как завершённый акт морального становления личности в религиозном христианском идеале. В более позднем произведении «Дневник», автор передает посредством живописания судьбы главной героини идею осознания искусства и творческого акта как высшей ценности, а художника как личность культуры, реализующую абсолют свободы в творческом акте и самовыражении. Но и в то же время личность несвободную от порочного влияния общества, преследующего собственные корыстные интересы, воспринимающего творение как материальную выгоду, а степень страданий творца как обязательное условие создания гениального произведения.

Таким образом, анализируя прозаические произведения данного автора, как яркого представителя художественной культуры современного технократического общества, опираясь на факт феноменальной популярности его романов, как доказательство значимости его идей и их созвучности общественным настроениям, можно заключить следующее. Культурно-философские искания западного общества конца XX начала XXI отражают потребность в самоидентификации посредством установления индивидуальных нравственных ценностей в сознании как литературного героя, так и читателя. Причем этот поиск имеет невротический характер, что является отличительной чертой *findesiecle* (о феномене которого говорилось ранее) и проявляется в различных формах гротеска как эмоциональной крайности, извращения представлений об эстетических и моральных идеалах (красоте, добре и пр.). Также при рассмотрении прозы Паланика с точки зрения нравственных ценностей, отраженных в характерах и поступках героя, проявляется и определенная закономерность, которую можно сформулировать следующим образом. При попытке личности идентифицировать себя с идеалами массовой культуры современности, воплощать своей жизнью идеи развлекательной культуры (что неизменно приравнивает существование человека к бесконечному набирающему обороты гедонистическому акту) происходит неизбежное саморазрушение. Эта закономерность была известна и литературному опыту прошлых столетий. Вспомним, например, «Порт-

рет Дориана Грея» Оскара Уальда, который увидел свет на границе двух эпох, в 1890 году. Гедонизм, желание вечной молодости, достижение идеала красоты – в конце XIX века в арсенале человечества был лишь дар красоты от рождения и мистицизм, однако для удовлетворения эстетических и моральных (а что чаще аморальных) интересов индивида современности служат передовые достижения пластической хирургии, технологий развлекательной и модной индустрии. Однако, в отличие от художественной реальности творчества Мишеля Уэльбека, духовный мир героев Паланика не так безнадёжен, как может показаться на первый взгляд. Саморазрушение, как низшая точка падения человеческого духа, полная его дефрагментация, становится скорее «точкой бифуркации», выход из которой для духовного мира героя, как открытой системы, предсказуем, единственно возможен и созидателен по своей природе – перестройка личности на новом уровне. «Только через саморазрушение я могу открыть свое сердце большим силам» («Only through destroying myself I can discover the greater power of my spirit» [9, p. 173]).

Не случайно литература (а в особенности проза) как язык художественной культуры была выбрана в качестве основного материала для предпринятой попытки краткого анализа представлений современного человека о нравственных ценностях. Следуя идее Мишеля Уэльбека об изоморфности романа человека и его способности вмещать в себя все человеческое [10] – можно утверждать, что популярные среди читателей произведения художественной литературы последних двух десятилетий представляют практически уникальный отпечаток нравственной позиции эпохи. А если говорить о литературе постмодернизма с ее гротескностью, трагикомичностью и вместе с тем особенной чуткости автора к переменам в социальных настроениях, то здесь перед наблюдателем предстает то ли остроумная карикатура на реальность, то ли мрачная завораживающая своей фантастичностью картина момента, когда горизонт уже достигнут и сняты все запреты, но как-будто бы назревает шторм. Возможно, мы, находясь в самом центре внутри урагана и не ощущаем ежесекундных перемен вокруг. В этом случае художественная проза современных авторов становится для нас спасительным взглядом на происходящее со стороны.

По мнению Поля Валери, искусство, рассматриваемое как определённая сфера деятельности в современную эпоху, должно подчиниться общим требованиям социальной жизни этой эпохи [1]. Это высказывание знаменитого французского поэта и философа первой половины XX века актуально и для художественной культуры современности. Так в литературных произведениях рубежа XX-XXI веков находят свое отражение не только основополагающие нравственные ценности, значимость которых в сознании людей и обеспечивает возможность существования человеческого общества, но также борьба и становление личности современного человека в непростых социальных, культурных и политических условиях, свидетелями, участниками, творцами и потерпевшими которых становимся мы все.

Библиографический список

1. Валери, П. Кризис духа // П. Валери. Об искусстве: сб. эссе / пер. с фр. А. Эфрос. – М., 1976.
2. Мамардашвили, М.К. Мысль в культуре: статья // Философские науки. – 1989. – № 11.
3. Уэльбек, М. Расширение пространства борьбы: роман / пер. с фр. Н. Кулиш. – М., 2003.
4. Wesemael, van S. Michelle Houellebecq: A Fin de Siecle for The Twentieth Century // Novels of The Contemporary Extreme Continuum. Literary Studies. ed. Duran A., Mandel N. – NY., 2006.
5. Уэльбек, М. Платформа: роман / пер. с фр. И. Радченко. – М., 2008.
6. Уэльбек, М. Элементарные частицы: роман / пер. с фр. И. Васюченко, Г. Зингера. – М., 2008.
7. Уэльбек, М. Возможность острова: роман / пер. с фр. И. Стаф. – М., 2006.
8. Encyclopedia Of Contemporary Writers and Their Works (Literary Movements) / ed. G. Hamilton, Br. Jones – NY., 2010.
9. Palahniuk, Ch. Fight Club / Ch. Palahniuk. – US., 1996.
10. Уэльбек, М. Мир как супермаркет: сб. эссе и интервью / пер. с фр. Н. Кулиш. – М., 2004.

Bibliography

1. Valeri, P. Krizis dukha // P. Valeri. Ob iskusstve: sb. ehssse / per. s fr. A. Ehfros. – M., 1976.
2. Mamardashvili, M.K. Mysl' v kul'ture: stat'ya // Filosofskie nauki. – 1989. – № 11.
3. Uehljbek, M. Rasshirenie prostranstva bor'bih: roman / per. s fr. N. Kulish. – M., 2003.
4. Wesemael, van S. Michelle Houellebecq: A Fin de Siecle for The Twentieth Century // Novels of The Contemporary Extreme Continuum. Literary Studies. ed. Duran A., Mandel N. – NY., 2006.
5. Uehljbek, M. Platforma: roman / per. s fr. I. Radchenko. – M., 2008.
6. Uehljbek, M. Ehlementarniye chastich: roman / per. s fr. I. Vasyuchenko, G. Zingera. – M., 2008.
7. Uehljbek, M. Vozmozhnost' ostrova: roman / per. s fr. I. Staf. – M., 2006.
8. Encyclopedia Of Contemporary Writers and Their Works (Literary Movements) / ed. G. Hamilton, Br. Jones – NY., 2010.
9. Palahniuk, Ch. Fight Club / Ch. Palahniuk. – US., 1996.
10. Uehljbek, M. Mirkaksupermarket: sb. ehssseiinterv'yu / per. s fr. N. Kulish. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 24.04.12

УДК 008

Timofeeva A.A. **ADAPTATION OF THE CHILDREN'S BOOK FOR RUSSIAN AUDIENCE AND THE READER.** The article is devoted to the adaptation of the children's book during the translation from one language to another. The concept of "translation-retelling the text" which is not the same as the original and becomes another work.

Key words: fairy tale, translation, retelling, adaptation.

**А.А. Тимофеева, Историко-Культурно-Просветительский фонд Охта, г. Санкт-Петербурга,
E-mail: Imagicsongbird@mail.ru**

АДАПТАЦИЯ ДЕТСКИХ СКАЗОК ДЛЯ РОССИЙСКОГО ЗРИТЕЛЯ И ЧИТАТЕЛЯ

Статья посвящена адаптациям детских сказок при переводе их с одного языка на другой. Вводится понятие «перевода-пересказа», который отстает от оригинала настолько, что получается вполне самостоятельное произведение.

Ключевые слова: сказка, перевод, пересказ, адаптация.

Сюжеты пьес в детском музыкальном театре - это, как правило, сказки. Причем не только народные, но и литературные, написанные конкретным писателем. Именно с такой сказки начинался детский театр в Советском союзе. В 1936 г. в Москве был создан самый крупный театр для детей - Центральный детский театр. Он получил возможность сформировать большую труппу высококвалифицированных артистов, свой оркестр, педагогическую часть. Педагогическая часть имела во всех детских театрах, начиная с Первого Государственного. Ее задача - изучать впечатления детей-зрителей, их интересы, пожелания, обращенные к своему театру.

10 октября 1936 г. театр показал свою первую постановку - «Золотой ключик» А. Толстого (режиссеры Н. Сац и В. Королев; в роли Буратино - К. Коренева) [1, с.77]. «Золотой ключик» был музыкальным спектаклем: герои пели и танцевали, а рецензии в газетах отмечали мелодичность и «цепкость» пьески из спектакля, которые нравились юным слушателям.

Пьесе долгие годы с успехом ставили детские театры страны, а затем по ней был поставлен популярный фильм. Однако «Золотой ключик» - не оригинальная сказка, а адаптация сказки Карло Коллоди «Пиноккио», выполненная Алексеем Толстым. «Отличия Буратино и Пиноккио видны с первых страниц. Возьмем, к примеру, разговор со старым Сверчком. На его вопрос, каким ремеслом они собираются заниматься, оба отвечают, что хотят, есть, пить, спать и наслаждаться жизнью, причем, желательно вдали от родителей. В сказке про Пиноккио Сверчок говорит, что избравшие такое ремесло «...всегда кончают жизнь в больнице или в тюрьме». Буратино же Сверчок пророчит ужасные опасности и страшные приключения. Вроде бы мелочь, но как смещены акценты. Кому захочется оказаться в тюрьме или в больнице? А вот от опасностей и приключений ни один мальчишка не откажется!» [2, с. 28].

Сюжет «Золотого ключика» короче сюжета о Пиноккио: деревянный мальчик Буратино не посещает разные страны, не переживает кратковременного превращения в осла. Борису Тарасенко, проанализировавшему разницу между двумя сюжетами, самым важным моментом представляется отличие целей двух героев: «Буратино превращается в такого революционера. Он борется со злыми капиталистами: продавцом пива Дуремаром и Карабасом-Барабасом. Бунтует против мещанки Мальвины, понуждающей его, настоящего революционера, мыть руки, учиться грамоте и соблюдать хорошие манеры. И, в конце концов, узнав тайну золотого ключика, уводит своих друзей - марионеток и своего отца Карло в сказочный театр, видимо прообраз коммунизма, куда не могут проникнуть ни тарабарский король, ни Карабас-Барабас, ни Дуремар; и где наши герои вечно будут играть пьесу про Буратино, живя без забот и хлопот... У Пиноккио есть мечта - он хочет стать человеком, причем настоящим, а не деревянным. Буратино, похоже, и вовсе не задумывается о том, что он не человек, а просто кукла. И ничего удивительного в этом нет. Социализму нужны были не личности, а куклы, винтики, послушные и думающие только в соответствии с учением марксизма» [2, с. 30].

Если рассмотреть пересказ сюжета о Буратино на фоне других переводов-пересказов в русской литературе, можно увидеть любопытную тенденцию. В русской литературе существует «Волшебник изумрудного города» - книга и мюзикл, которые являются переводом-пересказом американского «Волшебника страны Оз», выполненным А.М. Волковым в 1939 году. Такому же «обрусению» подверглась сказка о Винни-Пухе: так, в совет-

ском мультфильме, по которому большинство детей представляет себе сюжет, из всего многообразия героев книги Алана Милна остались лишь сам медвежонок, его друг Пятачок, ослик Иа-Иа, кролик и сова, хотя в оригинале был главный герой Кристофер Робин, а также Тигра, Кенга и ее сын Крошка Ру.

Попытка проследить традицию таких переводов-пересказов, имеющих мало общего с оригиналом, приводит к дореволюционной сказке Поликсены Соловьевой, вышедшей в детском журнале «Тропинка». На протяжении XIX века постепенно складывалась традиция перевода книг для взрослых. Специальной теории для перевода детской литературы не существовало, так как многие детские книги, даже на русском языке, не считались детскими: критики и редакторы не видели в них «детскости», не понимали, что эта книга не предназначена для взрослого читателя.

Интересным примером перевода детской литературы начала века может послужить перевод сказки Беатрикс Поттер «О двух нехороших мышках», выполненный Поликсеной Соловьевой, сестрой философа Владимира Соловьева и дочерью историка Сергея Соловьева. Исследовательница двух текстов, переводного и оригинального, М. Ионова, указывает, что, фактически, перевод П. Соловьевой является стихотворным пересказом «по мотивам»: ее произведение значительно объемнее оригинала, и у нее появились новые герои: так, в сказке Поттер участвуют только две куклы, жительницы дома, и мышиная семья, в то время как у Соловьевой есть также и истинная хозяйка дома - девочка Саша и ее няня. Однако главное не в этом: полностью разрушен дух сказки, ее идея. «Там, где у Беатрикс Поттер по британской литературной традиции торжествует психология, у Поликсены Соловьевой по славной русской - торжествует мораль. Если бы дело не касалось мышей, можно было бы с уверенностью говорить о гуманистическом послыше. Последняя строчка «Куклина дома» - фраза няни «Мышь ведь тоже Божий зверь!» по своему пафосу милосердия достойна Достоевского. Ничего подобного никогда бы не стала делать англичанка Поттер: ... скрупулезно, до логического конца развивать нравственные терзания мышиного семейства и, наконец, когда вина искуплена, выводы сделаны и не приходится сомневаться в том, что каждая сторона извлекла из аморального поступка урок любви, всех примирять. А ведь Соловьева своих мышек, вызывающих с самого начала намного больше симпатии, чем куклы, и наделенных противоречивым обаянием по-настоящему ярких героев, ведёт от плебейского эгоизма через преступление и муки совести к духовному кризису и новой, просветлённой труду на благо ближнего жизни» [3, с. 7].

Текст Поттер приобретает в переводе-пересказе Соловьевой почти утопическую направленность: мыши, люди и куклы объединяются, торжествует справедливость. Этот контраст показателен: сказка у Поттер была просто сказкой, интересной, и быть может, слегка поучительной историей с интригующим сюжетом (увидят ли хозяйки дома беспорядок? накажут ли они мышек?) и счастливым концом. В то же время «...сказка Поттер рассудочно констатирует: классовая зависть - родная тётка всех пороков; можно покрыть, замазать, подмести и подчистить последствия, но пока существует мышиное племя, наша греховная мышиная природа толкала, толкает и будет толкать нас на низость. Вот такой протестантский взгляд. Назовите его «трезвым» - как вам угодно, суть одна. Психологизм английской литературы - как вы углубите, суть одна. Психологизм английской литературы - замешан на английском трезвости, как и на английском хлад-

нокровии, позволяющем без истерики смотреть в глаза бенгальскому тигру, или разъяренному пролетарию, или человеческому несовершенству» [3].

Любопытнее всего то, что в переводах-пересказах Поликсены Соловьевой истинный автор произведения упоминается в качестве иллюстратора. Издание «Куклина дома» сопровождается иллюстрациями, часть которых даже не похожа на традиционный стиль Беатрикс Поттер. Мир кукол изображен обезличенным, ненастоящим: по лицу куклы отчетливо видно, что это игрушка, а не живое существо со своими мыслями и чувствами. Стоит сравнить эти лица с лицами (мордами) героев-мышей. Им Беатрикс Поттер придала совершенно другие выражения: за счет игры светотени их лица эмоциональны и выразительны, можно понять, что они думают и чувствуют. Любопытно, что на двух первых иллюстрациях, на которых появляются мыши, они еще изображены серыми, и за счет переходов интенсивности цвета можно увидеть, какие эмоции постаралась изобразить Беатрикс Поттер на их мордах. На последующих иллюстрациях в книге Поликсены Соловьевой мыши уже белые, без малейшего намека на чувства, эмоции и ощущения.

Любопытно то, что эти переводы-пересказы не осознавались даже создавшей их П. Соловьевой как переводы. «В издании сочинения П. Соловьевой Беатрикс Поттер упоминается, но как автор... иллюстраций. Да, Поттер делала рисунки к своим произведениям, в её книжках едва ли не каждую фразу сопровождает картинка. Можно не сомневаться, что эти картинки были перепечатаны в русском издании без малейшей мысли о существовании самого понятия «авторское право». Соловьева не однажды обращалась за сюжетами (или темами для вариаций) к творчеству Поттер, но ни разу не сослалась на неё как на свою вдохновительницу. О плагиате тут говорить некорректно, просто бессмысленно – такова была обычная практика перевода детской литературы в царской России» [3].

Иногда перевод-пересказ утрачивал не столько общую моральную канву, сколько важные особенности взаимоотношения персонажей. В сказке о Винни-Пухе, ставшей основой для известного мультфильма, один из персонажей «поменял пол». «Речь идет о Сове, персонаже, который в переводе Б. Заходера впервые был интерпретирован как женский, а мультипликационный фильм Ф. Хитрука дополнительно усилил феминные черты Совы в русском восприятии: Сову в нем снабдили модельной шляпкой с лентами и наделили речевыми манерами школьной учительницы. Образ готов. Между тем все, на чем он держится, – женский род русского слова «сова», ибо в оригинале А. Милна Owl – мужчина (вернее, мальчик, так как герои Милна представляют собой набор разных возрастных и психологических типов детей). А поскольку девочки не имеют склонности к псевдоинтеллектуальному щегольству научной терминологией и маскировке невежества риторикой, то Сова закономерным образом становится старухой-учительницей (вероятно, на пенсии)» [4, с. 39]. Исследовательница проблемы гендера в переводе Мария Елиферова подчеркивает, что мир героев «Винни-Пуха» – это мальчишеский мир, в котором все роли распределены между различными типажми мальчиков. Этот мир напоминает общество пансионата или частной школы. Вторжение в него жен-

щины (Кенги) вызывает панику, желание как можно скорее от нее избавиться (для чего собирается целый совет). «Но в действительности мужская природа Совы влечет за собой гораздо более широкие и глубокие последствия для всей художественной структуры винни-пуховского цикла в целом. Учтя, что Сова – мужчина, можно обнаружить, что до появления Кенги в Лесу вообще нет женщин. Фрустрация, которую испытывают Винни-Пух и все-все-все при ее приходе в Лес, малопонятна читателю русского перевода. Дело в ее чуждости, в том, что она извне? Но ведь Тигра тоже приходит извне, однако его сразу принимают как своего и проявляют радушие, несмотря на то, что он заявляет о своем присутствии не самым вежливым образом – шумя среди ночи под окном.

В оригинале источник фрустрации для героев (и комизма для читателя) несомненен: Кенга нарушает единство мальчишеского мира Леса тем, что она женщина и при этом взрослая. Феминность и одновременно зрелость Кенги выражаются через ее материнство. ... Поначалу план ее изгнания связан именно с тем, что обитатели Леса не знают, как с ней общаться. Впрочем, и в подготовке самого плана они исходят из неверных предположений относительно женского мышления» [4, с. 40].

Таким образом, переводы многих известных произведений детской литературы не просто искажали оригинал, но и утрачивали какие-то важные для понимания взаимоотношений героев вещи. В статье М. Елиферовой, посвященной гендеру в переводе, отмечено, что, к примеру, и героиня (герой) сказки о Маугли Багира – задумывалась Кипплингом как существо мужского пола, мудрый наставник человеческого детеныша, наряду с медведем Балу [4].

К сожалению, литература для детей в России конца XIX – начала XX веков почти всегда представляла собой адаптированный пересказ того или иного произведения. «Золотой ключик», ставший началом традиции детского музыкального театра в России, также находился в русле этой традиции. Интересно проследить изменения в тексте оригинала, которые вносят создатели русифицированного варианта:

1) сказка превращается в «идеологическое оружие»: сказка без морали не является годной для постановки в детском театре. Причем в ряде случаев эта мораль совершенно не соответствует содержанию текста сказки на иностранном языке или в тексте принципиально отсутствует;

2) зрелищность сказки «сгущается»: происходящие события становятся более яркими и насыщенными, чем в оригинальном варианте, однако их количество сокращается: так, длинный сюжет сказки о Пинокио был сокращен в сказке про Буратино. Это, однако, сделало ее кинематографичной и подходящей для постановки на сцене: отсутствие отступлений и сюжетных линий «приключенческого романа» сделало сказку более компактной и понятной детям.

3) глубина прорисовки образа героя уменьшается, он как бы схематизируется, как маска театра «commediadell'arte»: он становится схемой, действующей в схематичных условиях.

4) в ряде случаев герой даже «меняет пол», что меняет расстановку сил в произведении и взаимоотношения персонажей.

Библиографический список

1. Детская энциклопедия. – М., 2007.
2. Тарасенко, Б.И. История одной сказки // Дубус. – Минск, 2010. – № 11.
3. Ионова, М.И. О куклах, мышках и людях // Литературная газета. – 2008. – № 12–13.
4. Елиферова, М.А. «Багира сказала...» Гендер сказочных и мифологических персонажей англоязычной литературы в русских переводах // Вопросы литературы. – 2009. – № 2.

Bibliography

1. Detskaya ehnciklopediya. – M., 2007.
2. Tarasenko, B.I. Istoriya odnoy skazki // Dubus. – Minsk, 2010. – № 11.
3. Ionova, M.I. O kuklakh, mihsakh i lyudyakh // Literaturnaya gazeta. – 2008. – № 12–13.
4. Eliferova, M.A. «Bagira skazala...» Gender skazochnikh i mifologicheskikh personazhey angloyazichnoy literaturih v russkikh perevodakh // Voprosih literaturih. – 2009. – № 2.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

Раздел 5

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616.8

Myshkina E.A. TO THE QUESTION OF THE REASONS AND MECHANISMS OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOUR.

Autoaggressive behavior is the realized or unconscious actions directed on drawing of any damage to the somatic or mental health. During this research the interrelation of autoaggressive behavior with lack of existential values of healthy population at persons with chemical addictions was established. Variants of coping behavior at persons with an autoaggression were identified. The most common combinations of autoaggressive forms were also analyzed.

Key words: autoaggressive behavior, autoaggression, coping behavior, chemical addictions.

E.A. Мышкина, соискатель НГМУ, г. Новосибирск, E-mail: stogy@rambler.ru

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ И МЕХАНИЗМАХ АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аутоагрессивное поведение – это осознанные или неосознанные действия, направленные на нанесение какого-либо ущерба своему соматическому или психическому здоровью. В ходе данного исследования была установлена взаимосвязь аутоагрессивного поведения с отсутствием экзистенциальных ценностей у лиц с химическими аддикциями. Были выявлены варианты копинг-поведения у лиц с аутоагрессией, а так же проанализированы наиболее часто встречающиеся сочетания форм аутоагрессивного поведения.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, аутоагрессия, копинг-поведение, химические аддикции.

Актуальность исследования аутоагрессивного поведения обусловлена его высокой распространенностью, продолжающимся повсеместным ростом, трудностью диагностики и низкой профилактической эффективностью.

Изучая проблемы суицидального поведения, Всемирная Организация Здравоохранения дала прогноз на 2020 год, когда примерно 1,53 миллиона людей в мире покончат с собой, в 10–20 раз больше людей предпримут суицидальные попытки. Это составит в среднем одну смерть каждые 20 секунд и осуществлённые суицидальные попытки — каждые 2 секунды [1]. Наша страна входит в группу стран с высоким уровнем самоубийств, по данным федеральной службы государственной статистики число умерших в расчете на 100 тысяч населения составляет на 2009 год 26,475 человек, что превышает число смертей от убийств и дорожно-транспортных несчастных случаев. Частота покушений на самоубийство в четыре раза выше, чем совершенных суицидов и лишь каждая четвертая попытка самоубийства входит в поле зрения статистики [2, с. 472]. Проблема аутодеструктивного поведения в виде аддитивных реализаций стала наиболее активно разрабатываемых здравоохранением в связи с высокой распространенностью среди населения, так алкогольная зависимость в Российской Федерации достигла 112,5 человека на 100 тыс. населения за 2009 год, а число человек с наркоманией 17,8.

Аутоагрессивное поведение подразделяется на две группы:

1. Суицидальное поведение (СП) - к которому относятся любые внешние и внутренние формы психических актов, направленные на лишение себя жизни. Внешние формы СП представлены суицидальными попытками и завершенными суицидами. Внутренние формы СП включают в себя суицидальные мысли, представления, переживания и суицидальные тенденции.

2. Аутодеструктивное поведение (АД) имеет множество синонимов: суицидальные эквиваленты, бессознательное суицидальное поведение (D. Durkheim, 1897), скрытое самоубийство (A. Meerlo, 1962), хронический суицид (K. Menniger, 1938). АД проявляется в двух формах [3, с. 480]:

а) АД в виде неосознанных действий, целью которых не является лишение себя жизни, но ведущие к физическому или психическому саморазрушению и самоуничтожению; сюда входят все виды химических и не химических аддикций, аскетизм, антисоциальное поведение, пренебрежение врачебными рекомендациями, неосторожное вождение машины, профессии связанные с риском, занятия экстремальными видами спорта (дайвинг, альпинизм, горнолыжный и парашютный спорт и т.д.).

б) осознанное аутодеструктивного поведение: нанесение самоповреждений без цели лишения себя жизни (порезы в области предплечья, прижигание кожи сигаретой).

Копинг (от англ. coping – совладание), представляет собой поведение, направленное на приспособление к стрессовым ситуациям. Изучение поведения человека в стрессовых ситуациях привело к выявлению копинг-механизмов, определяющих успешную или неуспешную адаптацию. Опросник «Индикатор копинг-стратегий» можно считать одним из наиболее удачных методов исследования базисных стратегий поведения человека. Amirhan J., 1990 предложил, что все поведенческие стратегии, можно подразделить на три большие группы:

1. Стратегия разрешения проблем — это активная поведенческая стратегия, при которой человек использует имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

2. Стратегия поиска социальной поддержки — это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям и т.д.

3. Стратегия избегания — это пассивная поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем (уход в болезнь, употребление алкоголя, наркотиков или суицид).

Цель исследования: исследовать наличие аутоагрессивного поведения здоровой популяции и у лиц с химическими аддикциями, исследовать копинг-стратегии и гендерные различия

у лиц с аутоагрессивным поведением, изучить экзистенциальные ценности, выраженность тревожно-депрессивных расстройств и сочетание различных форм аутоагрессивного поведения.

Материалы и методы: мы провели анкетирование 106 студентов НГМУ II, V, VI курсов в возрасте от 18 до 30 лет, 68 женщин и 38 мужчин. Было обследовано 29 пациентов психиатрической больницы № 3 г. Новосибирска в возрасте от 25 до 55 лет, с химическими аддикциями (алкоголизм, наркомания), с их письменного информированного согласия. Проводилось клиническое интервью, испытуемые заполняли разработанные нами анкеты, включающие в себя: вопросы о смысле жизни, наличие цели и средств ее реализации, наличие различных форм химических аддикций. Исследовались также копинг-стратегии (опросник «Индикатор копинг-стратегий»), оценивался уровень тревоги и депрессии (опросник HADS), проводилась методика скрининг-диагностики склонности к суицидальному поведению, разработанная нами.

Результаты: в ходе анализа результатов анкетирования, студенты были условно разделены на три группы (рис. 1).



Рис. 1. Распределение испытуемых по группам

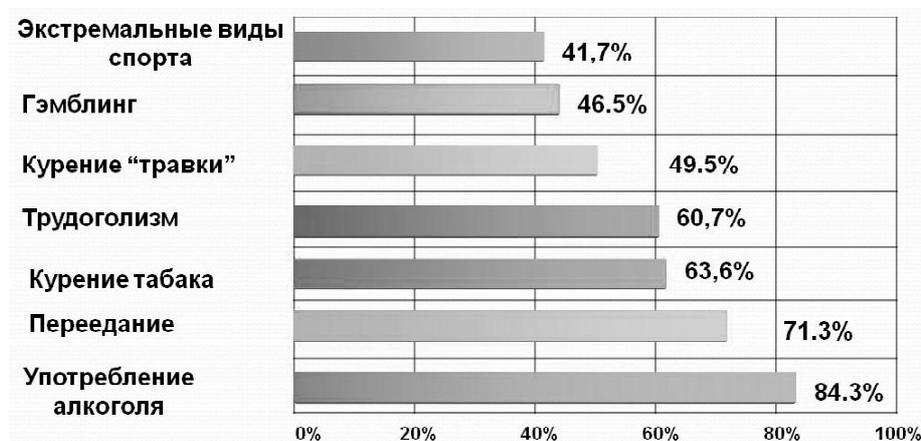


Рис. 2. Вторая группа студентов с аутодеструктивным поведением

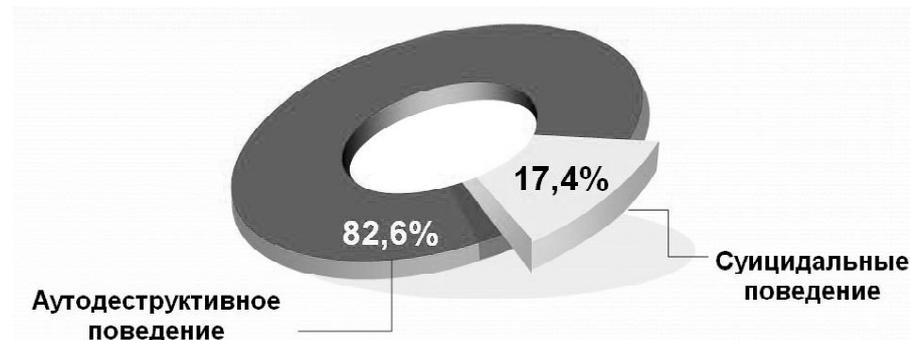


Рис. 3. Две группы пациентов с аддиктивным поведением

В первую группу вошли 9,3% студентов с суицидальным поведением в анамнезе, 33% которых подтверждали у себя наличие попыток самоубийства. У всех студентов этой группы присутствовали мысли о самоубийстве и суицидальные переживания (чувства сожаления о своем существовании; не желание жить; переживания беспросветного отчаяния и безнадежности; ощущение безразличия к своему будущему). Большинство студентов с СП не задумывались о смысле своей жизни, некоторые из них не имели жизненной цели, другие ставили перед собой краткосрочные цели с личным интересом (покупка машины, окончание университета, работать в Новосибирске, поступить в интернатуру, докторская степень, заработать много денег и т.д.) Многие студенты путали понятия жизненной цели со средствами ее достижения. 43% студентов этой группы использовали копинг-стратегию избегания проблем, 39% - решения проблем и 14% - поиск социальной поддержки (рис.4). У студентов первой группы выраженность тревоги и депрессии по шкале HADS в среднем имела значения от 17 до 19 баллов (рис.5). Вторую группу составили 30,5% студентов, которые отрицали наличие

у себя суицидального поведения, но имели тенденцию к неосознанному аутодеструктивному поведению. 93% студентов этой группы злоупотребляют алкоголем, 74% курением, 52% покуряют "травку", 84% имеют тенденцию к перееданию, 60% трудоголиков, 46% испытывают безудержный азарт к играм и 41% занимаются экстремальными видами спорта (рис. 2).

Экзистенциальные ценности у студентов с АД схожи с результатами студентов первой группы. 49% студентов из этой группы использовали копинг-стратегию избегания проблем, 22% - решения проблем и 28% - поиск социальной поддержки (рис. 2). Во второй группе, цифры по шкале HADS составили от 12 до 14 баллов (рис. 5). В третью группу вошло 60,2% студентов без признаков аутоагрессивного поведения. Большинство студентов этой группы видели свой смысл жизни в посвящении себя людям (близким или пациентам). Жизненные цели у этих студентов социально-направленные, далекоидущие, связанные с самореализацией и ведущие к смыслу жизни (помогать людям, укрепить семью). 67% студентов из этой группы использовали копинг-стратегию решения проблем, 19% - поиск социальной поддержки и только 14% - избегания проблем (рис. 4). Цифры по шкале HADS в среднем составили от 5 до 7 баллов, что отображает не выраженность тревожно-депрессивных расстройств (рис. 5).

Исследование пациентов с аддиктивным поведением показало, что у 17,4% пациентов, проходивших лечение в психиатрической больнице, отмечалось суицидальное поведение в виде суицидальных мыслей и переживаний, почти в 100% отмечались попытки самоубийства. У остальных 82,6% пациентов аутодеструктивное поведение было бессознательным и проявлялось в злоупотреблении алкоголем и употреблении наркотиков (рис. 3).

71% пациентов вырабатывают копинг-стратегию избегания, 18% - поиск социальной поддержки и только 11% - решения проблем (рис. 4). Пациенты не могли сформулировать и объяснить свой смысл жизни. Перед собой ставили приземленные, близлежащие жизненные цели с минимальными задачами (найти деньги, вставить зубы и т.д.). Вопросы о будущем ставили данных пациентов

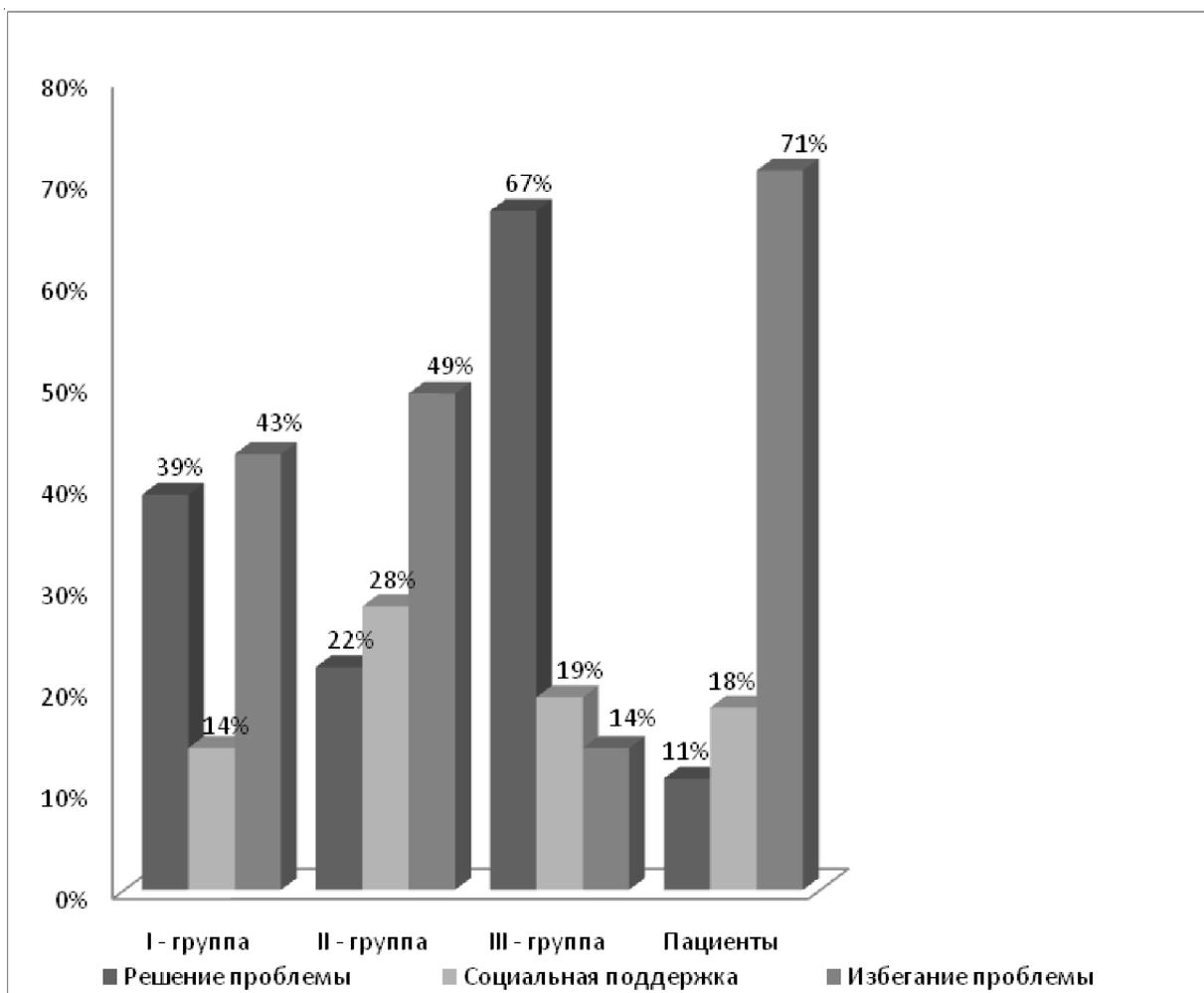


Рис. 4. Оценка копинг-стратегий по опроснику «Индикатор копинг-стратегий», Amirkhan J., 1990

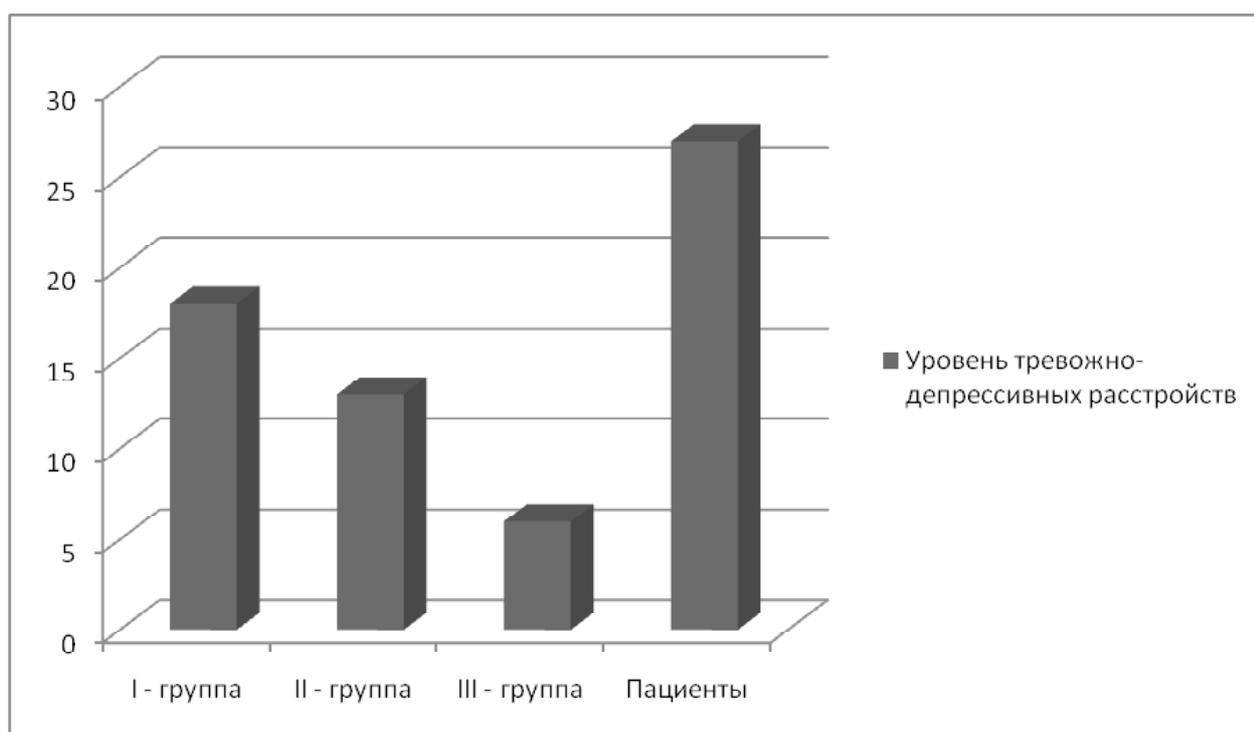


Рис. 5. Уровень тревоги и депрессии по опроснику HADS

в тупик. В отличие от студентов у пациентов с химическими аддикциями спектр социальных проблем был гораздо шире (потеря работы, инвалидизация, конфликты в семье и т.д.). Это привело к высокому уровню тревожно-депрессивных расстройств, уровень которых был в три раза выше, чем у студентов из третьей группы, цифры по госпитальной шкале HADS составили от 23 до 25 баллов (рис. 5).

Выводы

1. При исследовании здоровой популяции и пациентов, мы выявили наличие аутоагрессивного поведения. Аутодеструктивное поведение проявлялось в большей степени, чем суицидальное.

2. Лица с аутоагрессивным поведением, при наличии проблем, имеют тенденцию в большей степени вырабатывать coping-стратегию избегания проблем.

3. Группу с суицидальным поведением составили в основном молодые девушки, а группу с неосознанным аутодеструктивным поведением - мужчины.

4. Большинство лиц с аутоагрессивным поведением не видят смысла в своей жизни, многие не определились с целями либо их цели несут личный, краткосрочный характер.

5. Выраженность тревоги и депрессии у студентов с аутоагрессивным поведением в 1,5 – 2 раза, а у пациентов в 3 раза выше от нормы и проявлялась в большой степени тревогой.

6. Большинство исследователей расценивают проявления алкоголизма, наркомании, курения, трудоголизма, переадресации, антисоциального поведения, попытки самоубийства и др. как отдельные явления человеческого дезадаптации, но в концепции теории аутоагрессивного поведения данные проявления являются «симптомами» одного «заболевания». Если у человека диагностируется одна из форм такого поведения, то целесообразно предположить, что имеется наличие и других. Избавление от одной формы аутоагрессивного поведения, не дает гарантий в отсутствии других форм, которые могли появиться до, после или во время коррекции основных, ярко выраженных проявлений аутоагрессивного поведения. Вне зависимости от формы, данное поведение должно учитываться в психиатрии и подвергаться терапевтическому вмешательству.

7. Наиболее частое сочетание форм аутоагрессивного поведения: злоупотребление алкоголем, курение, переадресация; курение, трудовая зависимость, пренебрежение врачебными рекомендациями; суицидальные мысли, курение, злоупотребление алкоголем или неосторожное вождение машины.

Библиографический список

1. Пилягина, Г.Я. Аутоагрессивное поведение: патогенетические механизмы и клинико-типологические аспекты диагностики и лечения. - Киев, 2004.
2. Юрьева, Л.Н. Клиническая Суицидология: монография. - Днепропетровск, 2006.
3. Ефремов, В.С. Основы суицидологии. - СПб., 2004.

Bibliography

1. Pilyagina, G.Ya. Autoagressivnoe povedenie: patogeneticheskie mekhanizmih i kliniko-tipologicheskie aspektih diagnostiki i lecheniya. - Kiev, 2004.
2. Yurjeva, L.N. Klinicheskaya Suicidologiya: monografiya. - Dnepropetrovsk, 2006.
3. Efremov, V.S. Osnovih suicidologii. - SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 28.03.12

УДК 617.582-089

Basov A.V., Kazanin K.S., Shpakovskiy M.S., Grishanov A.A., Ardashev I.P. **APPLICATION OF BIOACTIVE CALCIUM PHOSPHATE IMPLANTS COATED SURGICAL TREATMENT OF HIP FRACTURES IN THE EXPERIMENT.** The studies were conducted on 73 male rabbits. Fracture of the femoral neck was formed transcervical osteotomy. We studied the characteristics of reparative osteogenesis in 3 groups of animals: no fixation of the femoral neck, and after nailing bioinert and bioactive implants. In the group without fixation of hip fracture, the process of developing degenerative changes, which is an extension of the fracture line is shown, the displacement of bone fragments at the end of the experiment formed a false joint of the hip. Osteosynthesis of fractures of the femoral neck fractures can achieve fusion. The use of bioactive calcium phosphate coated implants can achieve fracture union at an earlier date.

Key words: fracture, experiment, femoral neck, osteosynthesis, calcium phosphate coating.

А.В. Басов, аспирант, ГБОУ ВПО «КемГМА Минсоцразвития», г. Кемерово, E-mail: kemerovo@mail.ru; **К.С. Казанин**, канд. мед. наук, доц., ГБОУ ВПО «КемГМА Минсоцразвития», г. Кемерово, E-mail: alexhabibulin@rambler.ru; **М.С. Шпаковский**, клинический ординатор, ГБОУ ВПО «КемГМА Минсоцразвития», г. Кемерово, E-mail: 89049940660@rambler.ru; **А.А. Гришанов**, аспирант, ГБОУ ВПО «КемГМА Минсоцразвития», г. Кемерово, E-mail: dedket@mail.ru; **И.П. Ардашев**, д-р мед. наук, проф. ГБОУ ВПО «КемГМА Минсоцразвития», г. Кемерово, E-mail: arda_shev@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЯ БИОАКТИВНЫХ ИМПЛАНТАТОВ С КАЛЬЦИЙФОСФАТНЫМ ПОКРЫТИЕМ ДЛЯ ХИРУРГИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ ПЕРЕЛОМОВ ШЕЙКИ БЕДРА В ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Исследования проведены на 73 самцах кроликов. Перелом шейки бедра формировался трансцервикально остеотомом. Были изучены особенности репаративного остеогенеза в 3 группах животных: без остеосинтеза шейки бедра и после остеосинтеза биоинертными и биоактивными имплантатами. В группе, без остеосинтеза перелома шейки бедра, развивается процесс дистрофических изменений, который проявляется расширением линии перелома, смещением костных отломков, к концу эксперимента формируется ложный сустав шейки бедра. Остеосинтез переломов шейки бедра позволяет добиться сращения переломов. Использование биоактивных имплантатов с кальцийфосфатным покрытием позволяет добиться сращения переломов в более ранние сроки.

Ключевые слова: переломы, эксперимент, шейка бедра, остеосинтез, кальцийфосфатное покрытие.

Число переломов шейки бедренной кости в мире непрерывно увеличивается, особенно в развитых странах, связано это с возрастающей продолжительностью жизни населения [1; 2]. Эта проблема актуальна и для России [3; 4; 5]. Лечение данной

патологии является наиболее затратным и в то же время менее результативным: показатели смертности, инвалидности при них выше, чем при других переломах на фоне остеопороза, вместе взятых [6; 7; 8].

Несмотря на наличие широкого выбора имплантатов для остеосинтеза переломов шейки бедра, частота неудовлетворительных исходов лечения остается весьма высокой: частота несращений (11,1-51,1%), асептического некроза головки бедра (6,1-43%), неблагоприятных исходов и инвалидности (36,7%) [9; 10; 11].

В настоящее время разрабатываются имплантаты с покрытием на основе кальцийфосфатов, наносимых на поверхность титана электрохимическим методом. Такие имплантаты имеют не только высокие прочностные характеристики, но и способны к интеграции с костной тканью. Иными словами, если в случае биоинертных покрытий мы имели только их способность к механической фиксации, то кальцийфосфатные покрытия переводят эту способность на качественно новый уровень – к биологической фиксации [12].

Комбинация «имплантат + биосовместимое покрытие» позволяет объединить высокие механические свойства материала основы и биологические качества покрытия, которые придать поверхности имплантата свойства, максимально приближенные к свойствам костной ткани, что улучшает способность имплантата интегрироваться с организмом. Поэтому задача модифицирования поверхности металлических имплантатов является актуальной [13].

Основанием для проведения исследования явилось отсутствие единого мнения по тактике лечения переломов шейки бедренной кости, а также отсутствие данных по использованию имплантатов с кальцийфосфатным покрытием при данном виде травмы.

Цель данного исследования: улучшить результаты хирургического лечения переломов шейки бедренной кости путем использования биоактивных имплантатов с кальцийфосфатным покрытием.

Материал и методы. Исследования проведены на 73 кроликах самцах породы Шиншилла в возрасте 6 месяцев, массой 2250 ± 215 г. Для опыта использовались животные, содержа-

щиеся в условиях вивария. Уход и содержание экспериментальных животных были стандартными в соответствии с требованиями приказов.

Все животные были разделены на 3 серии (таблица 1).

В первой (контрольной) серии, при переломе шейки бедра остеосинтез не применялся ($n = 24$). Во второй серии перелом шейки бедра синтезирован биоинертными спицами $d 0,8$ ($n = 25$). В третьей серии в перелом шейки бедра синтезирован биоактивными спицами с кальцийфосфатным покрытием $d 0,8$ мм ($n = 24$).

Оперативное вмешательство проводилось на правом тазобедренном суставе. Доступ к шейке бедра экспериментального животного осуществлялся по наружной поверхности в проекции большого вертела.

Скальпелем выполнялся разрез кожи в проекции большого вертела. Тупо разводились мягкие ткани. Рассекалась поверхностная фасция, отводились мышцы бедра. Выделялась капсула тазобедренного сустава. Выполнялась артротомия с обнажением шейки и головки бедренной кости. Перелом формировался трансцервикально остеотомом (рис. 1 А). Остеосинтез перелома выполнялся 3 параллельными спицами диаметром 0,8 мм (рис. 1 Б). В контрольной группе фиксация перелома не выполнялась. Рану ушивали послойно. Послеоперационные швы обрабатывались 70% раствором спирта, накладывалась асептическая повязка.

В послеоперационном периоде проводили объективное, рентгенологическое и морфологическое исследования. Все исследования выполнены в динамике на сроки 7, 14, 30 и 60 суток после операции.

Метод объективного исследования заключался в наблюдении в послеоперационном периоде за животными. Следили за общим состоянием, поведением животного, послеоперационные швы осматривались, перевязывались, оценивалась гиперемия вокруг послеоперационных швов, измерялась температура тела животных.

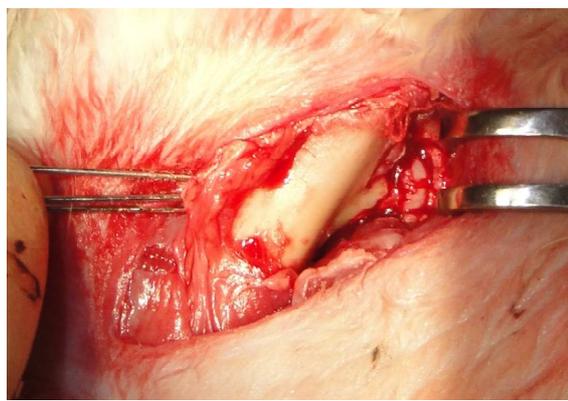
Таблица 1

Количество животных по сериям и периодам наблюдений

№	Серия	Послеоперационный период					Общее количество животных
		7 суток	14 суток	30 суток	60 суток	Количество погибших животных	
1	Контроль	6	6	6	6	0	24
2	Биоинертные имплантаты	6	6	6	6	1	25
3	Биоактивные имплантаты	6	6	6	6	0	24
Всего		18	18	18	18	1	73



А



Б

Рис. 1. Перелом шейки бедренной кости
А - линия перелома шейки бедренной кости (1);
Б – перелом фиксирован 3 спицами.

Рентгенологические исследования в динамике проводили на аппарате КРТ – «Электрон». Фокусное расстояние равнялось 100 см. Доза 0,1 мЗв. Время экспозиции составляло 0,01 с. Рентгенограммы маркировались фломастером с указанием номера животного и даты проведения рентгенографии.

Методика морфологического исследования заключалась в выделении препарата на сроки 7, 14, 30, 60 суток. Препараты фиксировали в 10% растворе нейтрального формалина в течение 48 часов. Костные фрагменты подвергали декальцинации в 25% Трилоне Б. Имплантаты аккуратно удаляли после декаль-

цинации. Тканевые образцы проводили через спирты возрастающих концентраций и заключали в парафин. Из парафинированных блоков готовили продольные и поперечные срезы регенерата с помощью ротационного микротома Leica RM 2555 толщиной 6-7 микрон и окрашивали гематоксилином-эозином и пикрофуксином (по Ван-Гизону). Изучение гистопрепаратов и микрофото съемка велась на оптической цифровой системе AxioPlan 2 imaging (Carl Zeiss, Германия).

Результаты и обсуждение. При рентгенологическом исследовании в контрольной группе в зоне сформированного перелома шейки бедренной кости без остеосинтеза развивается процесс дистрофических изменений, который проявляется расширением линии перелома, смещением костных отломков. На 60 сутки исследования признаков сращения не наблюдается, шейка и головка бедра лизированы, формируется ложный сустав шейки бедренной кости (рис. 2).



Рис. 2. Рентгенограмма тазобедренного сустава в прямой проекции (контрольная серия – 60 суток)

Учитывая отсутствие консолидации и образование ложного сустава у всех животных в контрольной серии, морфологических исследований нами не проводилось.

При остеосинтезе переломов шейки бедра с использованием биоинертных имплантатов, рентгенологически, в динамике линия перелома становится более широкой, с нечеткими, расплывчатыми краями. Отмечается резорбция костной ткани вдоль имплантатов. Миграции фиксаторов нет. К концу эксперимента (на 60 сутки исследования) линия перелома четко не визуализируется, признаков резорбции костной ткани в зоне перелома нет. Шейка бедра незначительно укорочена. Головка бедра деформирована, шеечно-диафизарный угол в норме. Миграции фиксаторов нет. Вдоль фиксаторов сохраняются участки резорбции костной ткани (рис. 3 А).

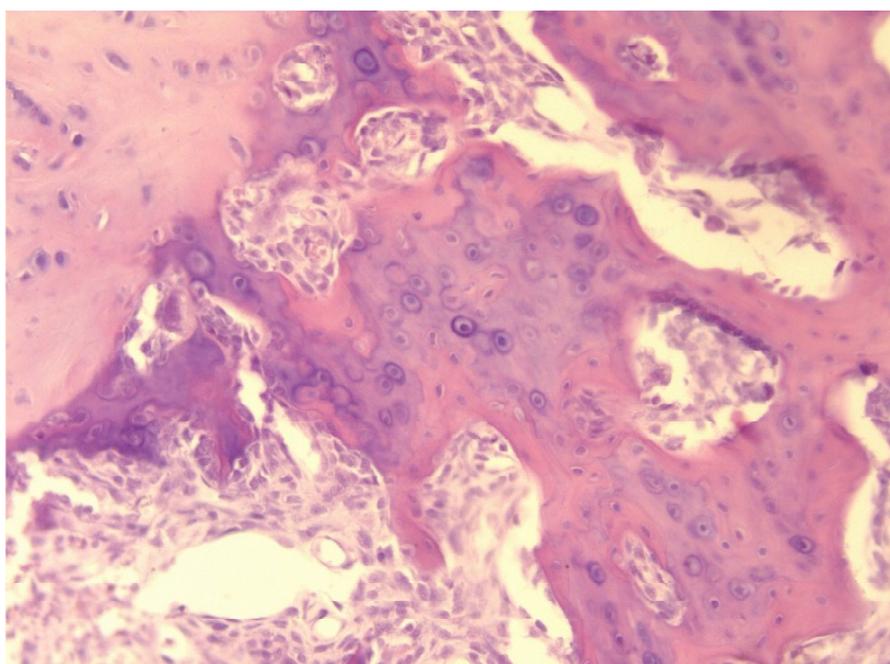
При морфологическом исследовании после остеосинтеза биоинертными имплантатами к 60 суткам репаративные процессы привели к частичному восстановлению костной структуры в области бывшего дефекта в сформированной костной ткани остеогенного строения, но в центральных отделах репаративные процессы кости активно продолжают в виде энхондрального остеогенеза (рис. 3 Б).

Таким образом, заживление перелома проходило через стадию образования хряща и соединительной ткани, постепенно заполняющих область перелома. К 60 суткам, при использовании биоинертных спиц, репаративные процессы не привели к полному структурному восстановлению области перелома.

В серии животных, где проводился остеосинтез переломов шейки бедра с использованием биоактивных имплантатов с кальцийфосфатным покрытием, в динамике рентгенологически линия перелома становится нечеткой. Миграции фиксаторов, резорбции костной ткани вдоль имплантатов нет. Варусной деформации головки бедренной кости не отмечается. В динамике на 60 сутки исследования рентгенологически наступает консолидация экспериментального перелома шейки бедренной кости (рис. 4 А).

Морфологически после остеосинтеза переломов шейки бедра биоактивными имплантатами с кальцийфосфатным покрытием к завершению срока эксперимента (60 суток) в зоне бывшего перелома сформировалась костная ткань, состоящая из губчатой зрелой костной ткани, типичной для этой области. Хотя в центральных отделах все еще видны участки с перестраивающимися костными балками со следами рассасывания остеокластами. В межбалочных пространствах расположен миелоидный костный мозг (рис. 4 Б). Процесс репаративного остеогенеза, прослеживался по всему периметру костного дефекта.

Таким образом, к концу 60 суток эксперимента сформирована костная ткань остеогенного строения со зрелым миелоид-

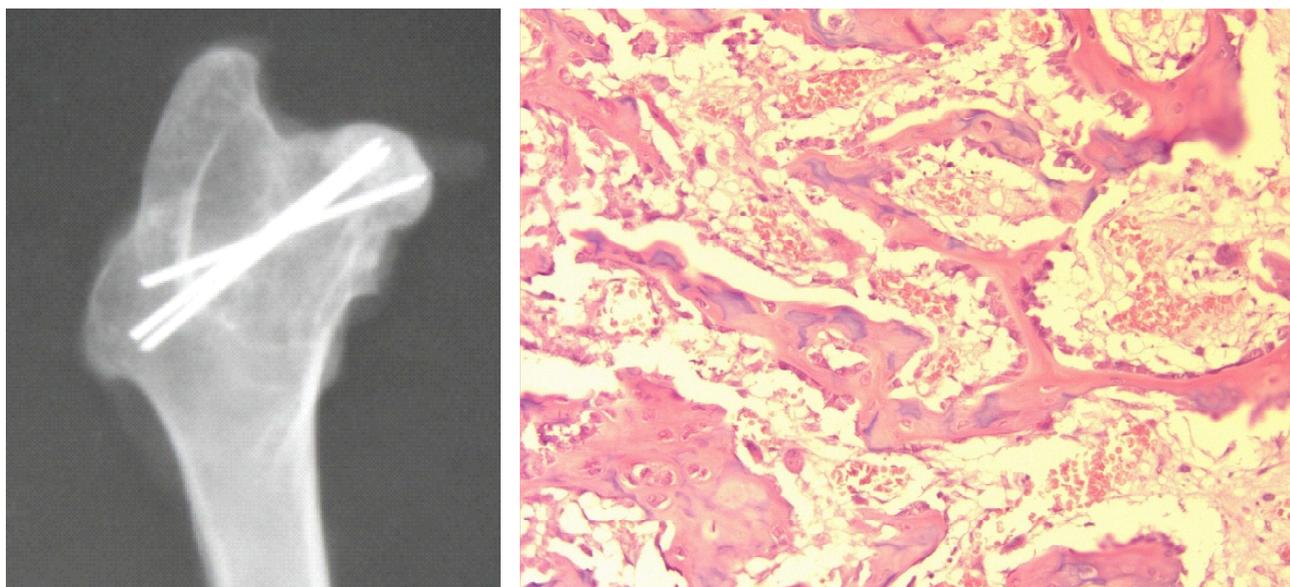


А

Б

Рис. 3. Серия после остеосинтеза биоинертными имплантатами – 60 суток

А – рентгенограмма в прямой проекции; Б - Богатоклеточная незрелая костная ткань в зоне регенерации (окраска гематоксилин-эозин, увеличение x300).



А

Б

Рис. 4. Серия после остеосинтеза биоактивными имплантатами – 60 суток
 А – рентгенограмма в прямой проекции; Б - Сформированная костная ткань в зоне перелома
 (окраска гематоксилин-эозин, увеличение x200)

ным костным мозгом. Кроме того, отмечено, что на всех сроках наблюдения репаративная регенерация костной ткани проходила на фоне менее выраженной воспалительной инфильтрации, что в итоге уменьшало масштаб вторичной остеорезорбции и улучшало условия и качество заживления перелома.

Выводы

1. Остеосинтез переломов шейки бедренной кости биоактивными имплантатами с кальцийфосфатным покрытием позволяет добиться сращения переломов в более ранние сроки, за

счет непосредственного включения имплантата с покрытием в процессы восстановительного остеогенеза.

2. При использовании биоинертных имплантатов не происходит их непосредственного вовлечения в процессы восстановительного остеогенеза, в результате чего к 60 суткам репаративные процессы не приводят к полному структурному восстановлению костной ткани в зоне перелома и процесс регенерации активно продолжается.

Библиографический список

1. Лазарев, А.Ф. Особенности эндопротезирования при переломах шейки бедренной кости / А.Ф. Лазарев, Э.И. Солод, А.О. Рагозин [и др.] // Эндопротезирование в России. – 2007. – Вып. 3.
2. Cummings, S. R Risk factors for hip fractures in white women. Study of Osteoporotic Fractures Research Group / S. R. Cummings, M.C. Nevitt // N. Engl. J. Med. – 1995. – Vol. 322.
3. Аникин, С.Г. Частота переломов проксимального отдела бедра среди жителей г. Электросталь (ретроспективное эпидемиологическое исследование) / С.Г. Аникин, Е.Е. Михайлов, Л.И. Беневоленская // Остеопороз и остеопатии. – 1999. – № 2.
4. Буданова, И.В. Эпидемиологические аспекты переломов проксимального отдела бедра среди жителей Рязани / И.В. Буданова, Т.А. Кузина, С.С. Якушин // Российский конгресс по остеопорозу, 2-й. – Ярославль, 2005.
5. Распространенность и структура остеопороза в г. Томске / В.Д. Завадовская, О.Ю. Килина, Э.Ш. Нигматова [и др.] // Российский конгресс по остеопорозу, 2-й. – Ярославль, 2005.
6. Лирцман, В.М. Проблема лечения переломов шейки бедренной кости на рубеже столетий / В.М. Лирцман, В.И. Зоря, В. Гнетецкий // Вестн. травматологии и ортопедии им. Н.Н. Приорова. – 1997. – № 2.
7. Москалев, В.П. Медицинские и социальные проблемы эндопротезирования суставов конечностей / В.П. Москалев, Н.В. Корнилов, К.И. Шапиро и др. – СПб., 2001.
8. Cummings, S.R. Epidemiology and outcomes of osteoporotic fractures / S.R. Cummings, L.J. Melton // Lancet. – 2002. – Vol. 359, № 10.
9. Анкин, Н.Л. Остеосинтез и эндопротезирование при переломах шейки бедра / Н.Л. Анкин // Вестн. травматологии и ортопедии. – 1997. – № 2.
10. Попсуйшапка, А.К. Напряжение в конструкции «отломки–фиксатор» при остеосинтезе шейки бедренной кости различными устройствами / А.К. Попсуйшапка, Е.А. Побел // Ортопедия, травматология и протезирование. – 2006. – № 2.
11. Hudson, J.I. Eight-year outcome associated with clinical options in the management of femoral neck fractures / J. I. Hudson, J. E. Kenzora, J. R. Hebel // Clin. Orthop. – 1998. – № 348.
12. Карлов, А.В. Системы внешней фиксации и регуляторные механизмы оптимальной биомеханики / А.В. Карлов, В.П. Шахов. – Томск, 2001.
13. Сурменев, Р.А. Формирование биосовместимых кальций-фосфатных покрытий методом высокочастотного магнетронного распыления: автореф. дис. ... канд. физ.-мат. наук. – Томск, 2008.

Bibliography

1. Lazarev, A.F. Osobennosti ehndoprotezirovaniya pri perelomakh sheytki bedrennoy kosti / A.F. Lazarev, Eh.I. Solod, A.O. Ragozin [i dr.] // Ehndoprotezirovanie v Rossii. – 2007. – Vihp. 3.
2. Cummings, S. R Risk factors for hip fractures in white women. Study of Osteoporotic Fractures Research Groop / S. R. Cummings, M.C. Nevitt // N. Engl. J. Med. – 1995. – Vol. 322.
3. Anikin, S.G. Chastota perelomov proksimaljnogo otdela bedra sredi zhitelej g. Ehlektrostalj (retrospektivnoe ehpidemiologicheskoe issledovanie) / S.G. Anikin, E.E. Mikhajjlov, L.I. Benevolenskaya // Osteoporoz i osteopatii. – 1999. – № 2.
4. Budanova, I.V. Ehpidemiologicheskie aspektih perelomov proksimaljnogo otdela bedra sredi zhitelej Ryazani / I.V. Budanova, T.A. Kuzina, S.S. Yakushin // Rossijskiy kongress po osteoporozu, 2-yj. – Yaroslavl, 2005.
5. Rasprostranennostj i struktura osteoporozu v g. Tomske / V.D. Zavadvovskaya, O.Yu. Kilina, Eh.Sh. Nigmatova [i dr.] // Rossijskiy kongress po osteoporozu, 2-yj. – Yaroslavl, 2005.
6. Lircman, V.M. Problema lecheniya perelomov sheytki bedrennoy kosti na rubezhe stoletij / V.M. Lircman, V.I. Zorya, V. Gneteckij // Vestn. travmatologii i ortopedii im. N.N. Priorova. – 1997. – № 2.

7. Moskalev, V.P. Medicinskie i socialnihe problemih ehndoprotezirovaniya sustavov konechnostey / V.P. Moskalev, N.V. Kornilov, K.I. Shapiro i dr. – SPb., 2001.
8. Cummings, S.R. Epidemiology and outcomes of osteoporotic fractures / S.R. Cummings, L.J. Melton // Lancet. – 2002. – Vol. 359, № 10.
9. Ankin, N.L. Osteosintez i ehndoprotezirovaniye pri perelomakh sheyki bedra / N.L. Ankin // Vestn. travmatologii i ortopedii. – 1997. – № 2.
10. Popsuyshapka, A.K. Napryazhenie v konstrukcii «otlomki-fiksator» pri osteosinteze sheyki bedrennoy kosti razlichnihmi ustrojstvami / A.K. Popsuyshapka, E.A. Pobel // Ortopediya, travmatologiya i protezirovaniye. – 2006. – № 2.
11. Hudson, J.I. Eight-year outcome associated with clinical options in the management of femoral neck fractures / J. I. Hudson, J. E. Kenzora, J. R. Hebel // Clin. Orthop. – 1998. – № 348.
12. Karlov, A.V. Sistemih vneshney fiksacii i regulyatorihe mekhanizmih optimalnoy biomekhaniki / A.V. Karlov, V.P. Shakhov. – Tomsk, 2001.
13. Surmenev, R.A. Formirovaniye biosovmestimihkh kaltsijj-fosfatnihkh pokrihtij metodom vihsokochastotnogo magnetronnogo raspilheniya: avtoref. dis. ... kand. fiz.-mat. nauk. – Tomsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.02.12

УДК 616.1

Frosin S.A., Ragozin O.N., Isakova E.YU., Habarov A.V. **EXTRACORPOREAL CARDIAC SHOCK - WAVE THERAPY: STUDY OF THE ANTIARRHYTHMIC EFFECT IN PATIENTS WITH ANGINA II-IV, COMBINED WITH RHYTHM DISTURBANCES IN LOCALIZED EFFECTS ON THE INTERVENTRICULAR SEPTUM INFARCTION.** Results of treatment of 40 patients with refractory angina FC II-IV heart by extracorporeal shock wave therapy. The results were evaluated against a background of continuing the basic therapy after 6-8 months. Clinically, showed a significant improvement of the quality of life, increased exercise tolerance, reducing the frequency of anginal attacks, reducing the need for nitratesoderzhaschih drugs. Decreased availability proaritmogennoy infarction, the frequency and quality of cardiac arrhythmias.

Key words: ischemic hert disease, extracorporeal cardiac shock-wave therapy, rhythm hert disturbances.

С.А. Фросин, аспирант каф. госпитальной терапии, ГОУ ВПО «Ханты-Мансийская гос. медицинская академия», г. Ханты-Мансийск; **О.Н. Рагозин**, д-р мед. наук, проф. каф. госпитальной терапии, ГОУ ВПО ХМАО-Югры «Ханты-Мансийская государственная медицинская академия», г. Ханты-Мансийск; **Е.Ю. Исакова**, канд. мед. наук, врач функциональной диагностики Окружной клинической больницы, г. Ханты-Мансийск; **А.Н. Хабаров**, канд. мед. наук, врач функциональной диагностики Окружной клинической больницы, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Doktor099@mail.ru

ЭКСТРАКОРПОРАЛЬНАЯ СЕРДЕЧНАЯ УДАРНО-ВОЛНОВАЯ ТЕРАПИЯ: ИЗУЧЕНИЕ АНТИАРИТМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА У ПАЦИЕНТОВ СО СТЕНОКАРДИЕЙ НАПРЯЖЕНИЯ II-IV В СОЧЕТАНИИ С НАРУШЕНИЯМИ РИТМА ПРИ ЛОКАЛИЗОВАННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ НА МЕЖЖЕЛУДОЧКОВУЮ ПЕРЕГОРОДКУ МИОКАРДА

Проанализированы результаты лечения 40 пациентов с рефрактерной стенокардией II-IV ФК методом экстракорпоральной сердечной ударно-волновой терапии. Результаты оценивались на фоне продолжающейся базисной терапии через 6-8 месяцев. Клинически отмечено значимое улучшение качества жизни, увеличение толерантности к физической нагрузке, уменьшение частоты ангинозных приступов, сокращение потребности в нитратсодержащих препаратах. Отмечено снижение проаритмогенной готовности миокарда, частоты и качества нарушений сердечного.

Ключевые слова: ишемическая болезнь сердца, экстракорпоральная сердечная ударно-волновая терапия, нарушения сердечного ритма.

Ишемическая болезнь сердца (ИБС) остается важнейшей проблемой современной кардиологии, так как в результате неуклонного роста заболеваемости, является одной из ведущих причин инвалидизации и смерти населения. Актуальной проблемой остается своевременный прогноз и ликвидация электрической нестабильности миокарда, которая является ключевым звеном аритмогенных механизмов внезапной сердечной смерти [1]. По мнению S. Goldstein и соавторов «треугольник риска» внезапной смерти состоит из ишемии миокарда, электрической нестабильности и дисфункции левого желудочка [2]. В последнее время профилактика внезапной смерти занимает ведущее место в медицине. В 83,5% случаев моменту внезапной смерти соответствует возникновение фатальных желудочковых тахикардий, включая полиморфную желудочковую тахикардию типа *torsade de pointes* (12,7%), первичную фибрилляцию желудочков (8,3%) и трансформацию пароксизма мономорфной желудочковой тахикардии в фибрилляцию желудочков (62,5%). При этом пусковым фактором первичной фибрилляции желудочков или пароксизма желудочковой тахикардии, практически во всех случаях без исключения, служит желудочковая экстрасистолия [3]. Согласно данным ВОЗ, клинические формы сердечных аритмий по своей распространенности уступают только ИБС, но и сама ИБС очень часто бывает их причиной [4]. Высокая распространенность ИБС диктует необходимость поиска новых методов лечения с целью пролонгирования жизнедеятельности, ликвидации потенциально опасных нарушений сердечного ритма и улучшения качества жизни.

Цель исследования: изучение динамики нарушений сердечного ритма у пациентов с рефрактерной стенокардией напряжения при использовании экстракорпоральной сердечной ударно-волновой терапии, в том числе при воздействии на область межжелудочковой перегородки.

Объекты и методы исследования. В исследование были включены 40 пациентов со стабильной стенокардией напряжения из них 24 (60%) мужчины и 16 (40%) женщин. Возраст больных варьировал от 43 до 80 лет (в среднем 65,7±9,4 года). Критериями включения пациентов в исследование послужило наличие стабильной стенокардии напряжения II – IV ФК (по классификации Канадского Кардиоваскулярного Общества CCS) рефрактерной к хирургическим и консервативным методам лечения в сочетании с нарушением сердечного ритма. Характеристика включенных в исследование пациентов представлена в таблице 1.

Критериями исключения служили:

- острый инфаркт миокарда – исключение три месяца;
- прогрессирующая стенокардия – исключение два месяца;
- аортокоронарное шунтирование – исключение 6 месяцев;
- транслюминарная баллонная ангиопластика и стентирование – исключение 6 месяцев;
- онкологическое заболевание в грудной клетке на пути проведения ударно-волновых импульсов;
- тяжелые заболевания бронхолегочного аппарата;
- тромб в полости левого желудочка.

Таблица 1

Характеристика исследуемого контингента

Характеристика	Абсолютное число (n=40)	%
Средний возраст (годы)	65,7±9,4	-
Пол: мужчины/женщины	24/16	60/40
ФК стенокардии (ССС)		
II	22	55
III	15	37,5
IV	3	7,5
Аортокоронарное шунтирование	14	35
Ангиопластика со стентированием	11	27,5
Перенесенный инфаркт миокарда	22	55
Артериальная гипертония	37	92,5
Дислипидемия	36	90
Сахарный диабет	5	12,5
Курение	17	42,5
Ожирение	15	37,5

Методы исследования. Электрокардиография высокого разрешения (ЭКГ ВР) с регистрацией поздних потенциалов желудочков (ППЖ), исследование проводилась на электрокардиографе Cardiovit CS-100 ЭКГ модуль швейцарской фирмы Shiller. Спектр нарушений ритма определялся по результатам Холтеровского мониторирования ЭКГ (ХМ ЭКГ) на аппарате MORTARA INSTRUMENT - фирмы Oxford. Эхокардиография (ЭХОКГ) выполнялась на ультразвуковом аппарате Acuson/Sequoia (General Electric, США). Коронароангиография выполнялась на аппарате PHILIPS INTEGRIS ALLUSA – Голландия. Толерантность к физическим нагрузкам определялась на тредмиле фирмы – Oxford – MORTARA INSTRUMENT.

Экстракорпоральная сердечная ударно – волновая терапия проводилась на аппарате «Modulith SLC» (Storz

Medical, Швейцария). Применялись 2-е методики: стандартная по очагам гипокинеза (задняя стенка миокарда и передняя межжелудочковая перегородка) и оригинальная методика ЭКСУВТ при отсутствии очагов диссинхронии миокарда методика выполнялась непосредственно на межжелудочковую перегородку. Курс лечения одинаковый в обеих группах: 9 сеансов терапии в течение 2 месяцев, по 3 сеанса (через день) в неделю с промежутком в 3 недели после каждого третьего сеанса. За сеанс обрабатывалось 12 зон по 50 импульсов на зону, 600 импульсов за сеанс (всего 5400 импульсов за полный курс). Система ЭКСУВТ создана на основе цилиндрической катушки и параболического фокусирующего рефлектора - модифицированный литотриптер. Основные принципы воздействия: локализация заранее определенных целевых зон и непрерывный контроль за прохождением ударных волн от поверхности кожи до миокарда выполняются под контролем in-line ультразвуковой системы наведения. Целевой зоной наведения в первой группе по стандартной методике послужило наличие зон диссинхронии (22 пациента), во второй группе очагов нарушения сократительной способности миокарда обнаружено не было, в данной группе (18 пациентов) применялась оригинальная методика, ЭКСУВТ проводилась непосредственно на МЖП. Плотность потока энергии составляла 0,09 мДж/мм² (0,8-3,0 энергия SLC), ударные волны испускаются в режиме ЭКГ - синхронизации с зубцом R. Основной принцип ЭКСУВТ - мощный стимулятор ангиогенеза посредством выработки оксида азота ведущая к вазодилатации кровеносных сосудов, повышение регуляции ангиогенных факторов роста и факторов роста фибробластов ведущая к миграции эндотелиальных клеток на начальной стадии ангиогенеза, что приводит к реперфузии ишемических тканей и активации стволовых клеток [5].

Для оценки статистической значимости изменения параметра при проведении анализа измерений использовали парный критерий Уилкоксона. В качестве параметров распределения

в описании данных использовались значения медианы *Me*, 25-й и 75-й процентиля (верхняя и нижняя квартиль). Критическое значение уровня значимости (*p*) при проверке статистических гипотез принимали равным 0,05. Результаты представленные в виде среднего значения ± ошибки среднего (*M±m*). Статистическая обработка данных выполнялась с помощью пакета компьютерных программ Microsoft Excel 2010 и SPSS 16.0 for Windows.

Результаты исследования и обсуждение. Исследование завершили все 40 пациентов. За время наблюдения продолжалась базисная терапия согласно рекомендациям ВНОК 2011г., без коррекции доз и препаратов. Побочных действий ЭКСУВТ зафиксировано не было. Отмечена положительная субъективная динамика – уменьшение числа приступов стенокардии и количества используемых короткодействующих нитратсодержащих препаратов. Объективно было выявлено увеличение времени проведения тредмила (у 4 пациентов, кому проводился тредмил) до лечения 320,8±102,4 с – после 476,7 ± 130,5 с. Толерантность к физическим нагрузкам увеличилась с 79 ± 15 Вт до 138 ± 12 Вт (*p*<0,05) после лечения. Средняя частота приступов стенокардии снизилась с 4,5 ± 1,4 в сутки до лечения, до 1,7 ± 1,3 (*p*<0,05) в сутки после лечения. По результатам ХМЭКГ снизилось количество эпизодов ишемии с 5,1 ± 1,8 до 2,1 ± 0,8 (*p*<0,01). Значимо уменьшилось количество желудочковых нарушений ритма: до лечения количество желудочковых экстрасистол (ЖЭ) составляло 1130,1 ± 191,9 после лечения – 619,8 ± 88,0 (*p*<0,001). По градации Lowp активность ЖЭ снизилась на I-III градации от исходного значения. Значимо уменьшилось количество суправентрикулярных экстрасистол (СВЭ): исходное значение – 2963,3 ± 380,4 после курса терапии 1285,2 ± 226,8 (*p*<0,001). Достоверной динамики изменения ЧСС не обнаружено: исходное значение – 65,27 ± 4,1, после лечения – 64,4 ± 2,7 (*p*=0,2). Динамика экстрасистолии представлена в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика экстрасистолии до и после применения ЭКСУВТ

Показатели НСР	Стандартная схема по гипокинезу ЗС ¹	Стандартная схема по гипокинезу МЖП ²	Оригинальная схема по МЖП без гипокинеза ³	Общая группа ⁴
	n=9 <i>Me</i> (<i>Q</i> ₂₅ - <i>Q</i> ₇₅)	n=13 <i>Me</i> (<i>Q</i> ₂₅ - <i>Q</i> ₇₅)	n=18 <i>Me</i> (<i>Q</i> ₂₅ - <i>Q</i> ₇₅)	n=40 <i>Me</i> (<i>Q</i> ₂₅ - <i>Q</i> ₇₅)
До лечения				
ЖЭС	238 (88-480)	476 (287-875)	770 (308-2074)	477 (238,5-987)
СВ ЭС	190 (94-309)	493 (134-843)	565 (58-876)	415,5 (85,5-853,5)
После лечения				
ЖЭС	202 (145-307)	273 (208-651)	322 (168-1076)	274,5 (156,5-682,5)
СВ ЭС	101** (54-276)	118* (74-1020)	137,5** (52-356)	107,5** (61-372,5)

Примечание: 1: ** - *p*<0,02; 2: * - *p*<0,007; ** - *p*<0,02; 3: * - *p*<0,001; ** - *p*<0,009; 4 * - *p*<0,001; ** - *p*<0,001;

Пароксизмальная желудочковая тахикардия: до лечения $2,4 \pm 0,9$, после лечения $0,4 \pm 0,1$ ($p < 0,005$). Пароксизмальная суправентрикулярная тахикардия: до лечения $4,3 \pm 1,7$ после лечения $1,7 \pm 0,4$ ($p < 0,004$).

При анализе общегрупповых показателей критерии ППЖ обнаружены у 34 (85%) пациентов, 6 (15%) пациентов не имели ППЖ. После проведения курса ЭКСУВТ в группе из 40 пациентов ППЖ не регистрировались у 39 (97,44%) пациентов, у 1 (2,56%) сохранялись ППЖ.

Таким образом, можно предположить возможную долгосрочную положительную динамику у пациентов с ишемической болезнью сердца в сочетании с нарушениями ритма при локализованном воздействии на межжелудочковую перегородку. Ре-

васкуляризация ишемизированных участков миокарда, возвращая приоритетность основных проводящих путей в сравнении с эктопическими очагами, снижает риск развития потенциально опасных нарушений сердечного ритма. Принимая во внимание имеющиеся данные, можно предложить расширение показаний данного неинвазивного метода лечения ИБС.

Результаты экспериментальных и клинических исследований позволяют характеризовать ударно-волновую терапию как сравнительно безопасный и высокоэффективный метод лечения ИБС. В настоящее время активно проводятся клинические исследования для определения места ударно-волновой терапии в комплексном лечении больных с ишемической болезнью сердца [6].

Библиографический список

1. Иванов Г.Г., Аль-Валиди Ф.Х., Дворников В.Е., Александрова М.Р. // Ультразвуковая и функциональная диагностика. – 2001. - № 1.
2. Goldstein, S., Moerman E.J., Fujii S. et al. Overexpression of plasminogen activator inhibitor type-I in senescent fibroblasts from normal subjects and those with Werner syndrome // J. Cell Physiol. – 1994. - № 161(3).
3. Дощин, В.Л. Лечение больных с желудочковыми аритмиями // Русский Медицинский Журнал. - 2001. – Т. 9. - № 18.
4. Кушаковский, М.С. Аритмии сердца: руководство для врачей. – СПб., 2007.
5. Wang, C.J. Wang F.S., Yang K.D. et al. Shock wave therapy induces neovascularization at the tendon – bone junction / A Study In Rabbits. J Orthop Res. – 2003. – V. 21.
6. Хадзегова, А.Б. Ударно-волновая терапия – новое направление в лечении ишемической болезни сердца / А.Б. Хадзегова, Е.Л. Школьник, М.В. Копелева, Е.Н. Ющук, Е.В. Лебедев, Ю.А. Васюк // Кардиология. – 2007. - №11.

Bibliography

1. Ivanov G.G., Alj-Validi F.Kh., Dvornikov V.E., Aleksandrova M.R. // Ul'trazvukovaya i funktsional'naya diagnostika. – 2001. - № 1.
2. Goldstein, S., Moerman E.J., Fujii S. et al. Overexpression of plasminogen activator inhibitor type-I in senescent fibroblasts from normal subjects and those with Werner syndrome // J. Cell Physiol. – 1994. - № 161(3).
3. Doshchin, V.L. Lechenie bol'nykh s zheludochkovymi aritmiyami // Russkiy Medicinskiy Zhurnal. - 2001. – Т. 9. - № 18.
4. Kushakovskiy, M.S. Aritmii serdca: rukovodstvo dlya vrachej. – SPb., 2007.
5. Wang, C.J. Wang F.S., Yang K.D. et al. Shock wave therapy induces neovascularization at the tendon – bone junction / A Study In Rabbits. J Orthop Res. – 2003. – V. 21.
6. Khadzegova, A.B. Udarno-volnovaya terapiya – novoe napravlenie v lechenii ishemicheskoy bolezni serdca / A.B. Khadzegova, E.L. Shkol'nik, M.V. Kopeleva, E.N. Yuthuk, E.V. Lebedev, Yu.A. Vasyuk // Kardiologiya. – 2007. - №11.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

Раздел 6

СОЦИОЛОГИЯ

Ведущий эксперт раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 316.758

Meshcheryakova N.N. MANIFESTATIONS OF ANOMIE IN RUSSIAN SOCIETY. In article the task is put to show specifics of manifestations and historical preconditions of emergence of a social anomaly in the Russian society.

Key words: Anomie, Russian Society, Sociocultural Values and Norms, Apathy, Anarchy, Social identity, Synergetics.

Н.Н. Мещерякова, канд. ист. наук, доц. ТПУ, г. Томск, E-mail: natalia.tb@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЯ АНОМИИ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье ставится задача показать специфику проявлений и исторические предпосылки возникновения социальной аномии в российском обществе.

Ключевые слова: аномия, российское общество, социокультурные ценности и нормы, апатия, анархия, социальная идентичность, синергетика.

Состояние аномии для российского общества не чисто научная проблема. Это реальность нашего вчера и сегодня, определяющая в значительной степени особенности осуществления социальных взаимодействий. Вопрос в том, чем эта затяжная ситуация грозит нам завтра. Так или иначе, вопроса аномичного состояния российского общества касаются все исследователи, его изучающие. Но центром притяжения исследовательского интереса он является для таких отечественных ученых, как В.В. Кривошеев, Н.Е. Покровский. В последние годы появляются очень интересные прикладные исследования, выполненные, как правило, в рамках работ на соискание ученых степеней.

Если суммировать наработки последних лет, то они рассматривают несколько последовательно связанных друг с другом вопросов: в чем особенности этого социального явления; чем оно угрожает обществу сегодня, и к каким последствиям может привести завтра: возможно ли его преодоление; если «да», то за счет каких ресурсов и действий. Целью данной работы является показать: в чем специфика проявлений аномии именно в российском обществе и каковы причины этого явления.

Одним из наиболее очевидных проявлений социальной аномии в России является правовой нигилизм, пренебрежительное отношение к праву как социальному институту, сознательное игнорирование правовых норм. Это не только образ действий, но и состояние умов и даже подсознательное сопротивление любым нормативным ограничениям, идущим сверху. Тотальность проявлений безнормности связана с разрушением ценностного обоснования права.

Причиной правового нигилизма россиян может являться принципиальное несогласие массового сознания с наличием двойных стандартов в российском обществе: обязательности соблюдения правовых норм внизу и необязательности в верхних слоях общества. Несмотря на то, что бинарность нормативно-ценностных регуляторов может считаться свойством любых социокультурных систем и эпох, именно сознание россиянина в меньшей степени склонно с этим считаться. Это проистекает именно из особенностей нашей ментальности, таких как противопоставление истины правде, которую отмечали русские религиозные мыслители. Например, об этом писал П.А. Флоренский в произведении «Столп и Утверждение Истины»; «анархическое свободомыслие» и «правдолюбие» подчеркивал Бердяев,

он же упоминал о максимализме русского народа и стремлении русской души к целостности. Для русского сознания важно не отношение к принципу собственности, а отношение к живому человеку, считал философ [1]. И так, россиянин хочет справедливости и отношения к себе как живому человеку. И он не считает справедливым партикуляризм, как применение уникальных, по Т. Парсонсу, а не общих критериев оценки в отношении различных социальных групп населения. Об этом же несогласии свидетельствуют русские пословицы и поговорки, смыслы которых укоренены у нас вплоть до бессознательного уровня психики: «Закон – дышло: куда захочешь, туда и воротишь», «Хоть бы все законы пропали, только бы люди правдой жили».

Вышеописанные утверждения косвенно подтверждаются выводами опубликованного на сайте Института социологии РАН аналитического доклада «Готово ли российское общество к модернизации»[2]. В нем осуществляется попытка ответить на поставленный в заглавии вопрос путем анализа данных, полученных в ходе планомерного и масштабного исследования состояния общественного сознания, проведенного в 2010 году с привлечением результатов более ранних исследований. Авторы доклада исходят из того, что России в любом случае придется пройти через глубокую трансформацию, будет ли прилагаться к этому усилия или нет. Процесс этот неизбежен. Но вот скорость и качество изменений определяет, станет ли Россия конкурентоспособным обществом или нет.

Сравнивая специфику сознания модернистов и традиционалистов, исследователи обращают наше внимание на одну общую для них черту. Наибольшее количество голосов респондентов в качестве ключевой для модернизации идеи набирает идея соблюдения прав человека, равенства всех перед законом. Достижение чего россияне напрямую связывают с борьбой с коррупцией. В этом абсолютно едины и модернисты, и традиционалисты, представители всех возрастных и социальных групп. Авторы доклада на основании исследования делают вывод, что пока не изменится институциональная матрица, в которой решающую роль в развитии общества играет коррупция, где не обеспечивается равенство граждан перед законом, о скорости и качестве необходимых изменений говорить не приходится.

Рискнем предположить, что невыполнение норм, тот самый пресловутый правовой нигилизм россиян, является формой про-

теста против существующих двойных стандартов. Ю. Левада, анализируя результаты опросов еще по программе «советский человек», задавался вопросом, почему российскому обществу свойственно молчаливое терпение[3], мы предлагаем сформулировать проблему по другому: почему российскому обществу свойственен молчаливый протест. Игнорирование предлагаемых сверху правил организации общества является проявлением данного молчаливого протеста. Для российских властей всегда был характерен неадекватно жесткий ответ на любые инициативы снизу. Выражение протеста было загнано внутрь как глухое сопротивление власти. Личность ли, общество всегда вынуждено адаптируются к предлагаемым физическим и социальным условиям существования. Как писала российский психолог, лингвист Р.М. Фрумкина, это могут быть попытки с негодными и даже чудовищными средствами. Сюда она отнесла агрессию, самоубийство, вандализм, наркоманию и любое другое девиантное, т.е. отклоняющееся от принятых норм поведение. В интерпретации социального психолога – это неудачные и часто антисоциальные попытки адаптации [4]. Мы отнесем к таким асоциальным формам приспособления – игнорирование норм права, что является самым очевидным проявлением анонии. Общество есть единство социального и культурного, человек – единство биологического и социокультурного. Ментальность общества преломляет факторы внешнего социокультурного воздействия. И если российское государство последних столетий отечественной истории всегда обладало достаточным аппаратом насилия, чтобы подавлять ростки социального протеста, то общественное сознание вынуждено адаптировалось и к этой ситуации, пусть и не всегда «годными», но достаточно эффективными средствами. В своем неприятии начинаний, идущих сверху, общество в массе своей прибегает не к открытому протесту, а тихому саботажу.

Безнормие сопровождается в нашем обществе социальной апатией. Теоретические подходы к апатии как свойству массы «молчаливого большинства» концептуально разработал Ж. Бодрийяр. Апатичной, по его мнению, масса стала на этапе современного общества из-за своего господства, которым она вытеснила социальное. «Рациональная коммуникация и массы несовместимы. Массам преподносят смысл, а они жаждут зрелища. Убедить их в необходимости серьезного подхода к содержанию или хотя бы к коду сообщения не удалось никакими усилиями... Масса – это те, кто... поработен стереотипами, это те, кто воспринимает все, что угодно, лишь бы это оказалось зрелищем» [5, с. 14].

В.Г. Федотова в своей работе «Хорошее общество» обращает внимание на то, что апатия россиян несколько другого свойства. Феномен массы как продукта массового индустриального производства и объекта манипуляции СМИ можно, конечно, отследить и у нас. Но для апатии в России есть и другие причины, например, «политическая разочарованность» и «растущая уверенность, что от человека мало что зависит» [6, с. 147]. Автор резюмирует, что если на Западе апатия в первую очередь психологическая и экзистенциальная, то в России историческая и социальная.

Пассивность пресыщения, как у Бодрийяра, или форма неявного несогласия, как мы наблюдаем в российском обществе, обе эти трактовки апатии базируются на одной основе – убывании социального смысла, либо самого веберовского смысла, который конструирует структуру социальных взаимодействий. Соответственно, апатия – еще одно проявление социальной энтропии, понимаемой как снижение уровня когерентности во взаимодействии отдельных элементов социума. Апатия и анония, пассивность и игнорирование норм – явления одного порядка. Также, как и анархия, если ее трактовать так, как это делает В.Г. Федотова, то есть не как движение, а как состояние общественного сознания, в котором имеют значение такие факторы, как разрушенность установлений – норм и правил социального характера; ослабление моральных устоев; потеря структур идентичности.

Идентичность в традиционной для социологии трактовке – это осознание своей тождественности с какими-либо идеями, принципами, структурами. Она формируется на личном и групповом уровнях и подвержена изменениям под давлением новых обстоятельств, мнений и других впечатлений. Именно экстремальные социальные ситуации могут разрушать или резко менять идентичность как индивидуальную, так и групповую. Сама идея идентичности возникла на фоне кризиса принадлежности, возникшего из-за убыстрившегося темпа социальных перемен. Идентичность – атрибут и больших групп в том числе. Например, идентичность россиян – самопонимание себя как нации, отожествление с определенными характерологически-

ми установками, ценностно-нормативным содержанием, культурными стереотипами.

Кроме того, можно различать культурную, социальную, моральную идентичность. Смысловое зерно во всех определениях будет сохраняться единым: идентификация себя с определенными социальными группами, обществом в целом, его ценностно-нормативной основой. Идентичность позиций людей в социальном пространстве делает их похожими в стиле жизни, образцах поведения и т.д. Это то, что П. Бурдьё называет габитусом (ментальными моделями постижения социального мира). Очевидность этой похожести заставляет нас придумывать объединяющие этих людей понятия вроде классов, иных социальных групп или ценностно-нормативных конфигураций. Социальное сознание не выносит пустоты, оно нуждается в модели мира, которая, во-первых, обеспечивает целостность сознания и как самосознания личности, и как социального, группового феномена. То и другое необходимо для сохранения собственной идентичности.

Кризис идентичности как кризис принадлежности – атрибут любых социальных перемен. В.Г. Федотова, например, признает необходимость смены идентичности наиболее трудным, но вынужденным шагом для модернизирующегося общества. Но если на уровне самосознания человек не идентифицирует себя с существующим социальным порядком, затрудняется с определением своего в нем места, то уровень социальной энтропии растет, а устойчивость системы снижается. Проблема в том, что эти сопряженные с анонией-энтропией явления – кризис правосознания, апатия, анархия, утрата социальной идентичности – приняты в российском обществе массовый и затяжной характер. Это меняет социальные качества людей, причем, учитывая стохастический самоорганизационный характер этих изменений, меняет непредвиденным образом.

Ситуация усугубляется тем, что кризис социальный, провоцирующий состояние анонии, сопровождается кризисом культурным – утратой культурой смыслообразующего начала. Эпоха массового потребления создает псевдоощущение своей принадлежности, но самоидентификация происходит не через общие ценности и нормы, а через стандарты потребления. Имиджевая составляющая подменяет собою культурно-смысловую, и это не специфически российская проблема. Но смыслы – это то, что скрепляет общество. Нормы, не опирающиеся на глубокие, укорененные смыслы, этой надежной скрепой служить не могут.

Преодоление анонии полностью в принципе невозможно. Она имманентно присуща обществу «быстрых перемен», в котором стремительно меняются социальные структуры, жизненные планы, ценностно-нормативные конфигурации. Более того, если обратиться к авторитетному мнению Р. Мертон, то он относит «конформизм», согласие с общественными целями и узаконенными способами их достижения к формам девиантного поведения. Развитие общества без осознанного разрешения возникающих противоречий оказывается невозможным. Девиация как отклонение от организованного вектора развития может рассматриваться как проявление самоорганизационной составляющей в системе, и может стать ее трендом при условии «выпадения на аттрактор».

Специфика российской анонии состоит в том, что это социальное явление приняло у нас затяжной характер в силу затянувшегося «переходного периода», кардинальной смены социально-экономического уклада, политического строя. Особое внимание, в этой связи, исследователи уделяют «анархическому порядку» 90-х годов прошлого века. Это время, когда произошел радикальный отказ от прежней санкционированной системы ценностей, в результате чего у современного россиянина нет четких критериев различения добра и зла, истины и неправды, четких жизненных идеалов. Фактически это означает утрату ценностей, к которым восходят нормы, и в силу развенчания первых, вторые не соблюдаются.

Н.Е. Покровский полагает, что 90-е завершились не только перерождением общества, но и необратимым видоизменением внутренних феноменологических конструкций массового сознания. Система отреагировала на нарушение баланса, следуя своей внутренней логике. В результате современные россияне представляют собою качественно новую социальную общность, ориентированную на материальное потребление, с постоянно суживающимся полем социального интереса, отсутствием регулирующих функций массового сознания, преклонением перед любой властью, культурной нетребовательностью и т.д. Фактически, полагает автор, разрушено поле единых нравственных ориентиров. В итоге солидарность, консолидация, единство целей, взаимное доверие находятся в глубоком упадке. Диагноз этой «опасной болезни» – социальная анония. И болезнь эту

автор называет опаснейшей, способной изнутри разрушить любую конструктивную программу социально-экономических преобразований[7].

Итак, к особенностям социальной аномии в российском обществе мы можем отнести правовой нигилизм, социальную апатию, анархию и утрату социальной идентичности значительной частью российского общества. Все эти феномены присутствуют и проанализированы на примерах и западных обществ, но обладают в российском своей спецификой. Спецификой обусловленной исторически. Если стоять на позиции того, что социальная аномия есть проявление энтропийного роста системы,

который, в том числе, может привести к ее распаду, то затянувшийся кризис ценностно-нормативных оснований солидарного общественного существования создает потенциальную угрозу нашему существованию как целостности. Но та же синергетическая парадигма мышления допускает, что в случае возникновения аттрактивных структур, а ими может быть национальная идея, массовое общественное движение за справедливую политическую систему или действительные шаги власти по борьбе с коррупцией на всех уровнях, — при обладании достаточным потенциалом аттрактивности, они могут притянуть вектор развития системы. Шанс остается всегда.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. Репринтное воспроизведение издания YMCA-PRESS, 1955 г. — М., 1990.
2. Готово ли российское общество к модернизации: аналитический доклад. — Институт социологии РАН [Э/р]. — Р/д:http://www.isras.ru/files/File/Doclad/gotovo_li_rossijskoe_obshestvo_k_modernizacii.pdf
3. Левада, Ю.А. От мнений к пониманию: социологические очерки, 1993-2000. — М., 2000.
4. Фрумкина, Р.М. Аномия// Знание сила. — 1996. — № 8.
5. Бодрийяр, Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. — Екатеринбург, 2000.
6. Федотова, В.Г. Хорошее общество. — М., 2005.
7. Покровский, Н.Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, аномия, глобализация // Социологический форум. — 2000. — № 3/4.

Bibliography

1. Berdyaev, N.A. Istoki i smysl russkogo kommunizma. Reprintnoe vosproizvedenie izdaniya YMCA-PRESS, 1955 g. — M., 1990.
2. Gotovo li rossijskoe obshchestvo k modernizacii: analiticheskiy doklad. — Institut sociologii RAN [Eh/r]. — R/d:http://www.isras.ru/files/File/Doclad/gotovo_li_rossijskoe_obshestvo_k_modernizacii.pdf
3. Levada, Yu.A. Ot mneniy k ponimaniyu: sociologicheskie ocherki, 1993-2000. — M., 2000.
4. Frumkina, R.M. Anomiya// Znanie sila. — 1996. — № 8.
5. Bodriyyar, Zh. V teni molchalivogo boljshinstva, ili Konec socialjnogo. — Ekaterinburg, 2000.
6. Fedotova, V.G. Khoroshee obshchestvo. — M., 2005.
7. Pokrovskiy, N.E. Tranzit rossijskikh cennostey: nerealizovannaya aljternativa, anomiya, globalizaciya // Sociologicheskiy forum. — 2000. — № 3/4.

Статья поступила в редакцию 05.05.12

УДК 37.013.78

Kopitov A.A. **COMPARATIVE ANALYSIS OF UNDERSTAND INGCATEGORICAL APPFRATUS «MODEL SOF EDUCATION SPECIALIST» PARTIES OF LEARNING.** The article presents a comparative analysis of the categorical apparatus used by social groups in the learning process. For the analysis using «model of education specialists». Based on the results formed the concept of "infantilism of educational programs." Submitted to the conclusion that the necessity of perception "on one side leads to learning, on the other hand, the realization that" information received "is a finite phenomenon, and then study the material ceases.

Key words: competitiveness, education specialist model, look, see, read, teach, the perception of information.

A.A. Копытов канд. мед. наук, доц. каф. стоматологии Белгородского гос. национального исследовательского университета, г. Белгород, E-mail: kopitov.aleks@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА «МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА» УЧАСТНИКАМИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

В статье проводится сравнительный анализ категориального аппарата используемого социальными группами в процессе обучения. Для анализа используется разработанная «модель воспитания специалиста». На основании результатов сформировано понятие «инфантильность образовательных программ». Представлен вывод о том, что необходимость «восприятия информации» с одной стороны побуждает к обучению, с другой, осознание того что «информация воспринята» является конечным явлением, после чего изучение материала прекращается.

Ключевые слова: конкурентоспособность, модель воспитания специалиста, смотреть, видеть, читать, учить, восприятие информации.

Повышение конкурентоспособности молодых специалистов - задача, ежедневно решаемая педагогами. От успехов её решения, зависит конкурентоспособность России в целом. В основе комплекса действий по формированию молодого специалиста лежит необходимость разработки соответствующей модели управления, реализация которой позволит оптимизировать социально-экономическую адаптацию личности. Поскольку «... выбор глагольных единиц позволяет разрабатывать метаязык, описывающий семантические роли с целью планирования развития социально-экономических процессов и анализа динамики их протекания...»[1]. В процессе разработки и формализации «модель воспитания специалиста» нами были сконструированы дефиниции к четырём глаголам обучения.

«Модель воспитания специалиста» состоит из последовательности действий описывающих образовательный цикл: смотреть! видеть! читать! учить. Причём смотреть, как «иметь в наличии», с целью увидеть. Видеть, как «различать детали», с целью прочесть. Читать, как «мочь в дальнейшем воспроизводить» (предъявлять точные копии) с целью выучить. Учить, как «достижение компетенций, критерием обретения которых является возможность производства конкурентоспособного продукта». Скорость прохождения цикла характеризует конкурентоспособность личности. Рассчитанный на основе «модели» совокупный показатель скорости прохождения цикла учащимися может служить инструментом для определения конкурентоспособности, хозяйствующего субъекта (вуза). Каждый этап предложен

Таблица 1

Понимание побуждения к действию «смотреть», в группах респондентов (%)

	<i>направлять взгляд</i>	<i>фокусировать зрение</i>	<i>видеть ч. л. ознакомиться</i>	<i>концентрировать внимание</i>	<i>воспринимать информацию</i>
<i>школьники</i>	23	17	19	21	20
<i>педагоги</i>	18	24	18	20	20
<i>выпускники</i>	22	19	19	22	18

Таблица 2

Критерии, по достижению которых, по мнению респондентов (%), задание «смотри» выполнено

	<i>увидел ч. л. ознакомился</i>	<i>воспринял информацию</i>	<i>понял смысл</i>
<i>школьники</i>	38	43	19
<i>педагоги</i>	34	40	26
<i>выпускники</i>	35	39	26

Сравнивая данные таблиц 1 и 2 можно сделать вывод о том, что внутри групп респондентов, так и между сравниваемыми группами нет единого понимания глагола обучения «смотреть».

Таблица 3

Понимание побуждения к действию «видеть», в группах респондентов (%)

	<i>направлять взгляд</i>	<i>фокусировать зрение</i>	<i>ознакомиться</i>	<i>концентрировать внимание</i>	<i>воспринимать информацию</i>	<i>Сознавать, понимать</i>
<i>школьники</i>	27	14	7	23	17	12
<i>педагоги</i>	14	22	-	17	29	20
<i>выпускники</i>	23	21	4	16	25	11

Таблица 4

Критерии, по достижению которых, по мнению респондентов (%), действие «видеть» выполнено

	<i>увидел ч. л. ознакомился</i>	<i>воспринял информацию</i>	<i>осознал понял смысл</i>
<i>школьники</i>	31	48	21
<i>педагоги</i>	12	52	36
<i>выпускники</i>	24	61	15

ной модели характеризуется с одной стороны, чётко обозначенной мотивом-целью. С другой стороны внятными критерием, позволяющим оценить возможность ученика перейти к следующему этапу. Ключевым этапом в последовательности выступает «предъявлять точные копии», т.е. воспроизводить.

Цель исследования: Определить исходное понимание глаголов обучения составляющих «модель воспитания специалиста» в пространстве социокультурной коммуникации лиц, получающих диплом об окончании высшего культурно-образовательного учреждения.

Материалы и методы: В рамках настоящего этапа исследования «Формирование информационно-коммуникационного пространства управления социальными проектами в высшем учебном заведении» приняли участие 151 выпускник ГОУ ВПО «Белгородский государственный институт культуры и искусств». Данные сравнивали с данными полученными при проведённом ранее опросе выпускников средних общеобразовательных школ г. Белгорода (n=450), Белгородской области (n=450), и педагогами средних общеобразовательных школ г. Белгорода (n=50).

Студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, проясняющие различные аспекты функционирования информационно-коммуникационного пространства вуза. В данной статье представлен анализ некоторых полученных ответов. 14 студентов не сочли необходимым ответить на оставшиеся вопросы в полной мере. К последующему анализу были приняты 137 анкет, в отношении этой выборки проводились дальнейшие статистические расчёты.

На вопрос: «Обсуждали ли Вы с родителями необходимость получения высшего образования»? Из опрошенных ответило отрицательно 4 студента, что составило 2,9%. Причем, все студенты считают, что конкурентоспособность связана с получением высшего образования.

Решающими при выборе института в качестве места своей учёбы указали: наличие подходящей специальности 94,8% студентов; призвание к деятельности 84,4%; возможность реали-

зовать творческие способности 74,1%. Среди выпускников средних общеобразовательных школ, наиболее частыми причинами обусловившими выбор вуза, для дальнейшего обучения, выступили: призвание к деятельности 80,1%; наличие подходящей специальности 72,%;

В целом уровнем конкурентоспособности вуза удовлетворены 70% студентов. Но считают, что необходимо его повысить 61,3%. Для этого студенты предлагают различные пути: 39,4% считают необходимым увеличить бюджетное финансирование; 37,9% расширить зарубежные связи; 30,6% работать над компетентностью административно-управленческого аппарата; 24% и 21,1% соответственно, в большей степени, учитывать тенденции развития Мирового сообщества и России; 15,3% проводить брифинги, с участием профессорско-преподавательского состава, в средствах массовой информации; 10,2% открыть новые факультеты; 8% использовать инновационные методы финансового менеджмента. 11% выпускников средних общеобразовательных школ считают необходимым улучшить конкурентоспособность вузов, причём 52,7% из них утверждают главным путем - увеличение бюджетного финансирования 41,4% расширение зарубежных связей.

С целью диагностики понимания дефиниций глаголов составляющих «модель воспитания специалиста» выпускникам было предложено два задания: 1. Вы руководитель учебного центра при наукоёмком, высокотехнологичном производстве. Сконструируйте дефиниции глаголам: «смотреть», «видеть», «читать», «учить». Анализ ответов позволил изучить мотивы обуславливающие данные действия. 2. Вы руководитель учебного центра при наукоёмком, высокотехнологичном производстве. Расставьте подчиненным, что можно считать критерием выполнения каждого из действий. На основании ответов можно изучить конечные явления, по достижении которых выпускники, сочтя действие выполненным, его прекращали.

Такая же картина наблюдается в отношении глагола обучения «видеть». Кроме того, дефиниции, сконструированные для толкования глагола «смотреть» (таблица 1, столбцы 1,2,4,5) со-

Таблица 5

Понимание побуждения к действию «читать», в группах респондентов (%)

	<i>получать, воспринимать информацию ознакомиться*</i>	<i>анализировать, изучать</i>	<i>запомнить, воспроизводить</i>
<i>школьники</i>	46	42	12
<i>педагоги</i>	38	46	16
<i>выпускники</i>	24	39	37

* В том числе анкеты, в которых респонденты утверждали, что они читают для того, что бы сложить из букв слова 10, 2, 7 процентов соответственно.

Таблица 6

Критерии, по достижению которых, по мнению респондентов (%), можно прекратить чтение, считая, что цель действия достигнута

	<i>получил, воспринял информацию, ознакомился</i>	<i>возможность пересказать</i>	<i>возможность воспроизводить</i>
<i>школьники</i>	38	52	10
<i>педагоги</i>	14	72	14
<i>выпускники</i>	23	31	46

Таблица 7

Понимание побуждения к действию «учить», в группах респондентов (%)

	<i>передавать знания</i>	<i>запомнить пересказать</i>	<i>усваивать информацию</i>	<i>формировать навыки</i>
<i>школьники</i>	6	37	44	13
<i>педагоги</i>	30	24	30	16
<i>выпускники</i>	14	32	33	21

Таблица 8

Критерии, по достижению которых, по мнению респондентов (%), можно прекратить учёбу, считая, что цель действия достигнута

	<i>воспринял запомнил</i>	<i>возможность пересказать</i>	<i>усвоил информацию</i>	<i>умеет применить</i>
<i>школьники</i>	11	51	21	17
<i>педагоги</i>	4	41	31	24
<i>выпускники</i>	19	28	28	25

ответствуют дефинициям, сконструированным для толкования глагола «видеть» (таблица 3, столбцы 1,2,4,5). Так же в понимании респондентов едины критерии, по достижению которых, действие «смотреть» и «видеть» можно считать выполненным (таблицы 2-4).

Согласно закону тождества предмет мысли в пределах одной модели должен оставаться неизменным. Закон требует применение категориального аппарата исключая двусмысленность толкования. Формируя информационно-коммуникационное пространство процесса обучения необходимо добиваться того, на всех уровнях, все коммуникационные единицы удовлетворяли требованию определённости. Так как в процессе обучения, используется не «собственно мысль» а её выражение посредством словесного конструкта, возможна часто встречающаяся логическая ошибка - подмена понятий. В этих условиях происходит их релятивизация, утверждается такой подход к имеющейся информации, при котором утрачивается возможность получения нового знания [2; 3]. Последствием этого могут выступить различная мотивация к действиям, разнонаправленные усилия и, следовательно, разнообразные конечные явления (экзистенциальные состояния, суицидальные попытки и т.п.).

Динамика развития российского общества, обуславливает актуализацию подхода, реализация которого обеспечит формирование у ученика системообразующих знаний и умений, необходимых для достижения достаточной компетентности. В структуре компетентности большинство исследователей выделяют когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочные компоненты [4; 5]. Существует мнение о том, что мотивационный компонент учения оказывается динамичнее остальных, что создаёт благоприятные условия для управления деятельностью ученика [6; 7]. В свою очередь, мотивационный компонент определяется смыслообразующими ответа-

ми - данными касающимися той или иной стороны миропонимания. С обретением жизненного опыта в отношении некоторых обстоятельств смыслообразующие ответы заменяются новыми, соответствующими прогрессу личности. Иногда адекватность смыслообразующего ответа не опровергается в течение всей жизни, а выработанная на его основе модель поведения, остаётся детерминантной. Наличие в анкетах респондентов, обретших различные уровни образования, дефиниции глагола «читать» - «складывать из букв слова», свидетельствует об оставшемся неизменном мотиве к данному действию, что в свою очередь раскрывает некоторую инфантильность образовательных программ.

По сути, чтение основная составляющая обучения, а возможность воспроизведения прочитанного (предоставление точных копий) является критерием качества обучения. Воспроизведение крайне важно как при обучении инновационным технологиям, поскольку минимальное отступление от технологий приводит к утрате заданных качеств продукта, так и в процессе обучения работника культуры, так как не возможность предоставления точных копий лишает репрезентируемое произведение вложенного в него автором смысла.

Использованием не идентичного категориального аппарата, в процессе обсуждения единой сути, открывает возможность тому, что педагог говорит, имея ввиду одно, а коллеги или ученики понимают по своему - в зависимости от возрастной их социальной среды, жизненного опыта (таблицы 5,6). Таким образом, процесс достижения компетентности обретает обличье непонимания, как сфера отчуждения педагога и учащегося, готовая проявиться множеством противоречий.

Согласно полученным данным, выпускников (педагогов) можно разделить на три группы различным образом мотивированных к получению знаний и, в конечном итоге, в различной

степени компетентных. Первую группу составят выпускники заканчивающие чтение в случае осознания того что, информация ими получена, воспринята (таблица 6, столбец 1); вторую - выпускники заканчивающих чтение после попытки пересказа текста (таблица 6 столбец 2); третью - выпускники понимающие конечной целью чтения – воспроизведение прочитанного, т.е. представление точных копий (таблица 6, столбец 3).

Согласно таблице 7 большая часть школьников 44% учат материал с целью пересказа. Треть педагогов - 30%, понимают «учить» с точки зрения субъекта – «передавать знания», из тех, кто дал дефиницию с точки зрения объекта, большая часть, так же 30% рекомендуют учить материал, что бы усвоить знания. Из выпускников вуза примерно равные доли 32% и 33% учат материал с тем, что бы пересказать и усвоить информацию. С целью формирования навыков учат материал 13% школьников, 16% педагогов и 21% выпускников вуза.

Большая часть школьников 51% и педагогов 41% считают, что цель изучения заданного достигнута после обретения возможности пересказа. Равные части выпускников 28% прекращают изучение так же после обретения возможности пересказа или умозаключения о том, что материал усвоен. Поняв, что возможно применение изучаемого материала, прекращают изучение 17% школьников, 24% педагогов и 25% выпускников (таблица 8).

Выводы

1. Все опрошенные студенты - выпускники Белгородского государственного института культуры искусств, считают, что

конкурентоспособность личности связана с образованностью. В целом уровнем конкурентоспособности вуза удовлетворены 70% студентов, но считают, что необходимо его повысить 61,3%. Ни один из опрошенных студентов не думает, что повышение уровня конкурентоспособности личности и вуза зависит от идентичности используемого, в процессе обучения, категориального аппарата.

2. В настоящий момент управление процессом обучения осуществляется размытым категориальным аппаратом, основанным на индивидуальных смыслообразующих ответах - данных касающиеся той или иной стороны миропонимания и определяющих мотивационную сферу личности. В исследуемых социальных группах, вне зависимости от социального статуса и решаемых задач, адекватность смыслообразующих ответов и выработанная на их основе модель обучения в целом подобна.

3. На каждом из этапов процесса обучения встречается объективно не контролируемое действие «восприятие информации» выступающее в роли мотива или конечного явления: таблица 1 столбец 5, таблица 2 столбец 2, таблица 3 столбец 5, таблица 4 столбец 2, таблица 5 столбец 1, таблица 6 столбец 1, таблица 8 столбец 1.

4. Необходимость применения усвоенного материала считают задачей обучения 17% школьников и 24% педагогов средних общеобразовательных школ и 25% выпускников получающих диплом об окончании высшего культурно-образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Швайко, Я.В. Семантическая модель английских глаголов обучения: дис. ... канд. филол. наук. - Уфа, 2006.
2. Ивин, А.А. Практическая логика: учеб. пособие. - М., 2002.
3. Микешкина, Л.А. Философия науки: учеб. пособие. - М., 2005.
4. Агапов, О.Д. Интерпретация как личностная форма творения бытия: автореф. ... дис. ... д-ра. филос. наук. - Казань, 2011.
5. Брезуев, Е.А. Феномен модернизации философско-культурологической и антропологической аспекты: дис. ...канд. филос. наук. - Белгород, 2007.
6. Маркова, А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности //Вопросы психологии.-1980. - №5.
7. Менчинская, Н.А. Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью и развитие личности. - М., 1975.

Bibliography

1. Shvayko, Ya.V. Semanticheskaya modelj anglijskikh glagolov obucheniya: dis. ... kand. filol.nauk. - Ufa, 2006.
2. Ivin, A.A. Prakticheskaya logika: ucheb. posobie. - M., 2002.
3. Mikeshkina, L.A. Filosofiya nauki: ucheb. posobie. - M., 2005.
4. Agapov, O.D. Interpretaciya kak lichnostnaya forma tvoreniya bihtiya: avtoref. ... dis. ... d-ra. fil. nauk. - Kazanj, 2011.
5. Brezuev, E.A. Fenomen modernizacii filosofsko-kuljturologicheskoyj i antropologicheskoyj aspektih: dis. ...kand.filos.nauk. - Belgorod, 2007.
6. Markova, A.K. Puti issledovaniya motivacii uchebnoj deyateljnosti //Voprosih psikhologii.-1980. - №5.
7. Menchinskaya, N.A. Problemih «samoupravleniya» poznavateljnnoj deyateljnostiju i razvitie lichnosti. - M., 1975.

Статья поступила в редакцию 22.04.12

Раздел 7

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 301.085

An S.A. **PSYCHOLOGY OF RATIONALISM IN CHINESE TRADITIONAL AND CONTEMPORARY PAINTING.** The representation of the tradition in contemporary Chinese painting is explained through psychology of Chinese thinking rationalism. The specific features of the relations between rational and irrational, the peculiarities of scientists' attitude towards arts and painters' attitude towards the secrets of mastery are investigated.

Key words: psychology, art, rational, China, tradition, modernity, notion, form, painting.

С.А. Ан, д-р филос. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул,

E-mail: s.an2010@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЯ РАЦИОНАЛИЗМА В ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ЖИВОПИСИ КИТАЯ

Представленность традиции в современной китайской живописи объясняется через психологию рационализма китайского мышления. Рассматривается специфика взаимосвязи рационального и иррационального, особенности отношения ученых к искусству, художников – к тайнам мастерства.

Ключевые слова: психология, искусство, рациональность, Китай, традиция, современность, понятие, образ, живопись.

Проблему рационалистической традиции, наряду с китайскими и зарубежными исследователями, разрабатывали и отечественные синологи, среди них: А.Е. Лукьянов, А.А. Михалев, Е.А. Торчинов, А.И. Кобзев, Л.Е. Янгутов. Они рассмотрели историю формирования рационалистических воззрений в китайской философской традиции. На основе анализа древних текстов даосской, конфуцианской и моистской школ, а также буддийских и чань-буддийских памятников описали специфические формы теоретико-познавательной деятельности, характерные для мыслителей разных философских направлений. Однако эстетическое направление осталось не рассмотренным. Попробуем, по силе возможностей, восполнить этот пробел.

В современном китайском языке понятие «рационализм», заимствованное из лексики новоевропейской философии, передается при помощи неологизма *ли син*. Из истории западной философской мысли нам известно, что мыслители различных направлений в разные исторические периоды неоднозначно толковали содержание понятия «рационализм». Это понятие так и не получило в западноевропейской философии однозначного определения. Общепринятым в его толковании стало противопоставление рационального знания всем формам знания эмпирического, установление определенной дистанции, отделившей сферу рационального знания от сферы знания чувственно переживаемого, эмоционально-психологического и волевого. С этой точки зрения в философии древнего Китая можно выделить последовательный ряд учений, в которых затрагиваются вопросы, касающиеся характера рассудочно-аналитических форм (*сы*) и разумно-синтетических (*чжи*) форм мышления, а также природы мышления или ментальной деятельности вообще (*синь*), попадающих под такое нестрогое определение понятия «рационализм».

Подавляющее большинство китайских философов, среди них: Чжан Дайнянь, Чжоу Юньчжи [1], признает, что мир, в котором мы живем, подчинен строго определенному порядку ли, или всеобщему закону бытия. Ими также допускается, что все без исключения люди наделены способностью знания этого всеобщего закона бытия, имя которого *ли син*, априорная (врожден-

ная или доопытная) и в этом смысле рациональная форма знания всеобщего хода вещей и событий. С другой стороны, универсальный порядок течения событий в мире может быть разделен на две части — на универсальный порядок течения событий в мире самом по себе (*цзыжань*) и на универсальный порядок течения событий в мире для нас (*данжань*). В первом случае китайские мыслители (Чжан Дайнянь) подразумевали поступательный ход событий в созерцаемом мире вещей, в во втором – стандартные нравственные нормы (Чжоу Юньчжи), регулирующие поступь человеческой жизни.

Возникает вопрос, каким образом добывается это знание универсального хода мировых событий и как оно выражается в искусстве? В разных философских направлениях древнего Китая были даны на это разнообразные ответы. Выделим из них три наиболее убедительных:

1) знание универсального порядка течения событий в мире вещей становилось возможным в том случае, когда данные чувственного опыта соединялись с рассудочной формой мышления;

2) подобный синтез чувственного опыта с формой дискурсивного мышления мог дать лишь знание процессов поверхностных и частных, тогда как наиболее глубокое и всеобщее знание происходящих в мире процессов достигается без помощи чувственных данных и форм дискурсивного мышления в результате непосредственного мистического прозрения;

3) единственно верным путем, ведущим человека к данному знанию, является интроспекция, а не те или иные формы экстравертированного мышления. Все эти подходы выражают разные точки зрения на природу рационального знания. К искусству подходит третий, он проявляет себя через психологический аспект.

Истинное призвание искусства в китайской традиции – быть отблеском, следом, тенью духовной реальности. Не в смысле отражения чего-то сущего, ибо речь идет о чем-то вечно меняющемся, пустынном, непредметном, управляемым психикой человека. А в смысле пребывания вне данности, искусство имеет статус декора, орнамента, нюанса. Художественный образ дол-

жен перейти в свое материальное присутствие, принципиально внехудожественное. Этим объясняется любовь китайцев ко всякого рода отпечаткам и изображениям предметов: печатям, эстампам, теньевым контурам, ксилографическим оттискам.

Ученые люди Китая не рассуждали о сущности искусства. Они предпочитали говорить о тайнах мастерства, хотя не были одержимы манией секретности. Но иначе и нельзя говорить о том, что составляет предвечную, неосознаваемую в своей бытийственной полноте матрицу человеческой практики. Они охотно рассуждали о тайнах ремесла живописца, архитектора, музыканта, поэта. Ибо в известном смысле нет более откровенного и прямого способа сказать о неназываемом, чем сказать о чем-то чисто внешнем, внешнеположной сути дела. Разговор о технике создания художественного произведения – отличный повод поведать о естестве жизни.

В аспекте психологии искусства, таким образом, рассматривалось и в классический период, а сегодня, особенно, взаимодействие между двумя отношениями: в процессах психической жизни выявляется сфера действия как физиологических предпосылок, так и социокультурных факторов. Здесь очевидна идея об отделенности сознания от мозга, понимание того, что деятельность сознания целиком не детерминирована физико-химическими реакциями, происходящими в мозге. Дух потому и дух, что пребывает в чем-то ином. Разговор о технике – отличный повод поведать о естестве жизни.

С простотой, достойной великой культуры, китайцы утверждали, что живопись – это только «одна черта» [2, с. 327]. Но «одна черта» – предвечная, наполненная волей творящего сердца, – это еще условие и возможность появления всех органических зримых форм. Разграничивая и объединяя, линия создает все образы и формирует восприятие человеком искусства. По справедливому утверждению синолога В.В. Малявина, главная задача китайского художника – типизировать линии и, значит, живописные образы настолько, чтобы сделать их вечноживыми, ибо мудрые (в том числе художники), вмещающая в себя Дао, откликнулись вещами; достойные мужи, в чистоте лея дух, внимали образам. Что же до изображения гор и вод в китайской пейзажной живописи, то они, будучи вещественными, обладают очарованием духовного [3, с. 31]. Явно рационалистический подход, навеянный философией даосизма.

С позиции психологии искусства, непреходящая мудрость учения даосизма не оставляет равнодушным население современного Китая и подкрепляется богатым запасом трансперсональных техник. Создается представление, что важной особенностью даосской практики является стремление извлечь пользу для духовно-телесного развития из большинства жизненных состояний и ситуаций. Используются различные методы медитации для большинства обыденных вариаций деятельности человека: например, медитация при ходьбе означала постоянное «пребывание сердца в само-отсутствии», медитация в неподвижной стойке предполагала, что «сердце ни на чем не задерживается и напрямую прозревает свою природу», медитация лежа означала «раскрытие изначальной природы сердца, постижение подлинности сна и яви, погружение в покой восприятий и мыслей» [4, с. 141]. Следуя естественной сути, можно избежать деструктивного влияния стресса и тревог суеты современной жизни; таким образом, согласно учению, Дао возвращается к природе, ибо Дао порождено природой. Это высшая реальность; возвращение – основа пути каждого даоса.

Сравним: в системе современного западного социума так же возникло явление, ставшее результатом стремления уйти от подавляющей психике человека реальности, – эскейпизм. Однако в нем мир иллюзорной безграничности фантастических образов сам по себе является пределом отстраненности. Последователи же даосизма признают роль воображения только как «движущей силы и Среды проецирования «небесной подлинности», составляющей суть даосского прозрения» [4, с. 163], признавая его необходимость в качестве инструмента для выражения предельной целостности опыта. Даосизм оказал сильное влияние на литературу, искусство, а также на другие сферы культуры и науки; он до сих пор пронизывает различные аспекты жизни китайского общества. Некогда закрытое мистическое учение перешло на уровень бытового сознания.

Сквозь призму традиционного мышления китайцев высвечивается рационалистическая природа китайского мышления, в фокусе которого находится целесообразность действия и его ориентированность на практически полезный результат. А.А. Маслов подчеркивает, что «цивилизация, породившая одно из самых глубоких мистических течений, живет весьма прагматично, не рассуждает о выгоде, но постоянно следует ей, так как любой китаец стремится даже из мелочи извлечь свой интерес» [5, с. 151-153].

В традиционной китайской эстетике, являющейся базой для современных эстетических концепций, есть круг проблем, решаемых с позиций психологии искусства. Среди них: природа искусства, в различных ее жанрах, особенности таланта и художественного творчества. Так, первый закон живописи – *циюнь шэндун* – одухотворенный ритм живого движения, сформулированный еще в V веке художником Се Хэ и являющийся каноническим для современных художников, имеет явно рационалистический подтекст. Поэтому философия живописи в Китае может рассматриваться как комментированное и осмысленное, иногда перефразировка знаменитой формулы *циюнь шэндун*.

Как в самом Китае, так и за его пределами существует достаточное количество исследований и комментариев первого закона живописи. В них содержится много различных догадок и противоречивых интерпретаций этого закона. Существует также множество вариантов перевода первого закона не европейские языки. Мы приведем некоторые его различия, связанные с особенностями менталитета и рационализма переводчиков: 1) отзвуки духа, которые означают жизненность (У. Экер), 2) ритмическая жизненность, или одухотворенный ритм, выраженный в движениях жизни (Л. Биньон), 3) гармоничное движение живого дыхания (В. Контаг), 4) замысел, который должен включить гармонию и жизненность (А. Фергюсон), 5) духовный элемент, живое движение (Ф. Хирт), 6) картина должна вдохновляться и наполняться жизнью (Б. Мач), 7) живое движение через ритм вещей (А. Окакира), 8) созвучие с духом рождает движение жизни (Р. Петруччи). Однако наиболее правильное нам представляется толкование первого закона Се Хэ, данное в статье А. Сопера «Два первых закона Се Хэ» [6] и в монографии Е.В. Завадской «Эстетические проблемы живописи старого Китая» [7]. Они поделили для анализа выражение *цинь шэндун* на две части. По их суждению, вторая часть – *шэндун* – определяет творческий процесс в живописи, который должен быть доведен до предельного совершенства в соответствии с принципом, выраженным в первой части закона – *циюнь*. В связи с этим первый закон живописи может быть переведен как «воодушевление, выраженное в духовной гармонии».

Большая часть европейских исследователей шести законов китайской живописи рассматривает выражение *цинюнь шэндун* как два биннома и переводит эти бинномы раздельно. Самый важный компонент первого закона живописи – понятие *ци* (дух, основа, субстанция) – одна из основных категорий китайской философии. В зависимости от того, как понималась теоретиками эта категория, их причисляли к той или иной эстетической школе. Очевидное, рациональное и здесь явно довлеет над иррациональным.

Убедительная точка зрения В.В. Малявина, выделившего особенности восприятия и оценки китайского живописного произведения:

Во первых, истинный художник своим творчеством пестует в себе возвышенную волю, его произведения выражают духовное целомудрие и безмятежный покой души от создателя.

Во-вторых, подлинный источник картины – не наблюдение внешнего мира, а символические матрицы сознания, содержащие память об изначальной «одной метаморфозе» бытия как со-бытия или, другими словами, о первозданной самоочевидности духа.

В-третьих, картина, как продукт «вещих снов», есть свидетельство вечнопреемственного духа, в свете которой только и могут быть опознаны непреходящие свойства вещей.

В-четвертых, духовное видение китайского мастера-подвижника дается в двойственном акте (именно: со-бытии) восходящего и нисходящего движений духа: картина призвана увлекать взор зрителя туда, где «грозные пики вонзаются в незримую высь», но и возвращать к чистой вещественности мира конечного или безусловной явленности «следов» истины [3, с. 34-35].

Такое понимание художественного образа, когда знаки все более превращались в абстрактные символы, в психологии разрабатывалось Л.С. Выготским. Распознавание значений абстрактных знаков, по мнению ученого, «связано с образованием цепочек условных рефлексов, которые формируются в результате спонтанного и преднамеренного обучения» [8, с. 158] наукам и искусствам. Таким образом, способность человека определяются не только деятельностью его мозга, наследуемыми анатомо-физиологическими особенностями индивида, задатками, умениями, навыками, но прежде всего, достигнутого человечеством исторического развития [9].

В самом представлении китайцев о природе «сердечного разума» как самораскрытия сознания полноте восприятия была заложена потребность воспринимания не просто многообразия мира, но именно бесконечно уходящего вдале пространства.

Однако задача построения совершенного объекта побуждает китайских художников ограничиваться изображением фрагментарной природы опыта, что, например, в классическом пейзаже достигается сосуществованием множественности перспектив созерцания (отдельного для каждого эпизода картины) при наличии единого масштаба изображения. Современные живописцы, следующие классическому стилю, также стремятся к соблюдению подобного сочетания, поскольку его результат есть некое недостижимо-целостное видение мира. В этом смысле предмет китайской живописи – это «картина вне картины», что подразумевает соседство и даже взаимопроникновение двух ракурсов созерцания; вовне и вовнутрь.

Рационализм монументального пейзажа, характерный для китайского искусства с эпохи средних веков, есть своеобразное отражение (зеркало), в котором человек осознает себя творцом, ощущает свое величие. Оптимистический пафос этого жанра был подхвачен и нарочито преувеличен в теории искусства и жанровых и пейзажных картинах художников академии. В их работах действительность уже сводится порой к пикантным деталям, превращается в своего рода «эстетический рай» – убежище от забот и тревог повседневной жизни. Всматриваясь в такую картину, мы улавливаем момент любования вещами и, следовательно, интеллектуальный разрыв между реальным миром и живописцем, «пересоздающим» его.

Библиографический список

1. Чжань Дайнянь. Рационалистические воззрения в китайской философии. Основные вехи развития древнекитайской логики *мин бянь*, ее главные особенности и реальные достижения / Чжань Дайнянь // Рационалистическая традиция и современность. – Китай. – М., 1993.
2. Чжун-го лидай хуэйхуа. Альбом репродукций произведений из собрания Гугун. Пояснения. – Пекин, 1981.
3. Малявин, В.В. Китайское искусство: Принципы. Школы. Мастера / В.В. Малявин. – М., 2004.
4. Духовный опыт Китая / сост. и пер. В.В. Малявина. – М., 2005.
5. Маслов, А.А. Тайный код Конфуция. Что пытался передать Великий Учитель?. – Ростов н/Д, 2005.
6. Soper, A.C. The First Two Laws of Hsieh Ho / A.C. Soper // The Far Eastern Quarterly. – 1979. – Vol. III. – № 4.
7. Завадская, Е.В. Эстетические проблемы живописи старого Китая / Е.В. Завадская. – М., 1975.
8. Выготский, Л.С. // Собр. Соч.: в 6 т. / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М., 1982. – Т. 2.
9. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – Лондон; Минск, 1998.

Bibliography

1. Chzhanj Dayjnyanj. Racionalisticheskie vozvreniya v kitajskoj filosofii. Osnovnihe vekhi razvitiya drevnekitajskoj logiki min byanj, ee glavnihe osobennosti i realjnihe dostizheniya / Chzhanj Dayjnyanj // Racionalisticheskaya tradiciya i sovremennostj. – Kitajj. – M., 1993.
2. Chzhun-go lidaj khuehyjkhua. Aljбом reprodukcijj proizvedenijj iz sobraniya Gugun. Poyasneniya. – Pekin, 1981.
3. Malyavin, V.V. Kitajjsokoe iskusstvo: Principih. Shkolih. Mastera / V.V. Malyavin. – M., 2004.
4. Dukhovnij opiht Kitaya / sost. i per. V.V. Malyavina. – M., 2005.
5. Maslov, A.A. Tajjniyhj kod Konfuciya. Chto pihalsya peredatj Velikiyj Uchitelj?. – Rostov n/D, 2005.
6. Soper, A.C. The First Two Laws of Hsieh Ho / A.C. Soper // The Far Eastern Quarterly. – 1979. – Vol. III. – № 4.
7. Zavadsckaya, E.V. Ehsteticheskie problemih zhivopisi starogo Kitaya / E.V. Zavadsckaya. – M., 1975.
8. Vihotskiyj, L.S. // Sobr. Soch.: v 6 t. / pod red. A.R. Luriya, M.G. Yaroshevskogo. – M., 1982. – T. 2.
9. Sovremennijj filosofskijj slovarj / pod red. V.E. Kemerova. – London; Minsk, 1998.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 101

Balabushevich V.Y. FALSIFICATION OF THE HISTORY (EXPERIENCE OF PHILOSOPHICAL JUDGEMENT).

The article expressed views on the phenomenon of falsification of history, discusses his ontological, epistemological, social, psychological, political, ideological and spiritual foundation and proposed interpretative interpretation of historical knowledge. Counterfeiting appears to be an integral aspect of formation, operation and development of historical consciousness, control the center.

Key words: falsification of history, the interpretation of historical facts.

В.Ю. Балабушевич, канд. филос. наук, доц., проф. каф. гуманитарных и общенаучных дисциплин Филиала ВУНЦ СВ «Общевойсковая академия ВС РФ» г. Новосибирск, E-mail: vbalab@yandex.ru

ФАЛЬСИФИКАЦИЯ ИСТОРИИ (ОПЫТ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ)

В статье высказываются соображения по поводу феномена фальсификации истории, рассматриваются его онтологические, гносеологические, социальные, психологические, политические, идеологические, духовные основания и предлагается интерпретационная трактовка исторического знания. Фальсификации представляется как неотъемлемая сторона формирования, функционирования и развития исторического сознания, управления социумом.

Ключевые слова: фальсификация истории, интерпретация исторических фактов.

В переломные моменты развития общества усиливается интерес к его истории. Вглядываясь в своё прошлое, человек стремится понять своё настоящее и заглянуть в своё будущее.

Существенное влияние на формирование исторического сознания социальных групп, классов, наций, этносов, общества в целом оказывает феномен **фальсификации истории**. Автор на-

стоящей статьи высказывает свои соображения, далеко не бесспорные, по поводу данного феномена, его места и роли в современных условиях.

Тезис 1. Способ бытия исторического знания, как, впрочем, и любого другого знания, – интерпретация, т. е. историческое знание – знание интерпретационное. Исследователь истории решает три связанные между собой задачи: а) выявление исторических фактов; б) описание и систематизация исторических фактов; в) интерпретация исторических фактов.

Тезис 2. Значение интерпретации для исторического познания возрастает в связи с тем, что историческое знание носит лакунизированный характер. В этих условиях интерпретация выступает в качестве эффективного средства придания историческому знанию связного характера.

Тезис 3. Из признания интерпретационного характера исторического знания следует, как минимум, два вывода:

- любые серьезные изменения, которые с нами происходят сегодня, неизбежно отражаются на интерпретации (реконструкции, трактовке) исторических событий прошлого;
- ни одна интерпретация (реконструкция, трактовка) событий прошлого не может быть признана универсальной, полной, окончательной.

Тезис 4. Изменение интерпретаций (трактовок) прошлого связано с реализацией двух возможностей:

- с расширением поля интерпретации, появлением таких интерпретаций, которые ранее не существовали (и даже не могли существовать);
- с сужением поля интерпретации, связанным с отбрасыванием некоторых интерпретаций, имевших место в прошлом.

Тезис 5. Принятие положения об интерпретационном характере исторического знания не означает перехода на позиции релятивизма и не предполагает отбрасывания его объективного содержания. В этой связи принципиальное значение приобретает проблема критериев истинности исторического знания.

Тезис 6. Наряду с интерпретационным и лакунизированным характером исторического знания исследователю приходится принимать во внимание его многоуровневую структуру.

На обыденно-психологическом уровне историческое знание существует, прежде всего, в виде *исторической мифологии*. Историческая мифология отличается большей устойчивостью, тесно связана с национальным характером, менталитетом народа, опираясь, в конечном счёте, на архетипы. Уничтожить историческую мифологию как факт сознания невозможно, можно лишь одни мифы вытеснить, заменить другими. Историческая мифология выходит за рамки логической аргументации, ее положения входят в систему т. н. «базисных верований». Никакие рациональные доказательства не могут ни подтвердить, ни опровергнуть положения исторической мифологии. Так образы Жанны д'Арк и Ивана Сусанина, сложившиеся во французском и, соответственно, в русском народном сознании невозможно «размыть» обоснованием того, «что всё было не так».

На теоретико-идеологическом уровне историческое знание существует в форме *идей, теорий, концепций, доктрин*, которые отличаются гораздо большей подвижностью по сравнению с исторической мифологией.

Тезис 7. Развитие социума вызывает изменение представлений об историческом прошлом, а изменение исторического сознания, в свою очередь, является мощным фактором, воздействующим на трансформацию социальной реальности.

Необходимо различать реальные исторические явления, события, процессы и их образы, сформированные в индивидуальном и общественном сознании. И те, и другие оказывают влияние, как на настоящее, так и на будущее. «Реальность и её образ – разные вещи, но они параллельно существуют в нашем общественном бытии и оказывают на него влияние» – замечает С. Кара-Мурза [1].

Тезис 8. Реальные исторические события, и их отражение в сознании требуют изучения и осмысления как различные, но взаимосвязанные стороны жизни социума. При этом следует иметь в виду, что механизмы воздействия реальных исторических событий и их образов на историческое развитие в значительной степени различаются.

Каждое реальное историческое событие – звено причинно-следственной цепочки, «тянущейся» из прошлого через настоящее в будущее; оно открывает целый веер больших и малых возможностей развития, создавая своего рода объективное «пространство выбора».

Образы исторических событий оказывают не менее ошутливое воздействие на исторический процесс, прежде всего, через индивидуальное и общественное сознание, формирование определенных ценностных ориентаций, этических оценок. И если

реальные исторические события создают «пространство выбора», то образы этих событий могут «сужать» или «расширять» «пространство выбора», обеспечивая, в конечном счете, выбор и реализацию тех или иных возможностей из числа объективно существующих.

Тезис 9. В качестве одного из действенных инструментов изменения представлений об историческом прошлом выступает фальсификация истории.

Под фальсификацией (от лат. falsificare – подделывать) в самом общем плане понимается подделывание чего-либо; искажение, подмена чего-либо подлинного ложным, мнимым [6, с. 636].

Собственно историческая фальсификация (фальсификация истории) – это искажение событий и процессов, происходивших в прошлой жизни общества, в интересах определённых индивидов, социальных групп, социальных институтов и элит, осуществляемое осознанно и целенаправленно. Фальсификация – это, во-первых, определенный процесс (процедура) и, во-вторых, результат данного процесса в виде определенных продуктов (образов) индивидуального и общественного сознания (ощущений, переживаний, настроений, идей, взглядов, концепций, доктрин и пр.).

Тезис 10. Как уже отмечалось выше, историческое знание представляет собой интерпретационный конструкт. Ключевой вопрос заключается в том, почему мы интерпретируем исторические факты, исторический опыт именно так, а не иначе. Объективно существует целый набор возможных интерпретаций, но субъективный выбор исследователя связан именно с определенной интерпретацией. Выбор исследователем той или иной интерпретации, отличной от общепринятых и не вписывающейся в господствующую историческую традицию далеко не всегда связан с фальсификацией (в том смысле, который придаётся данному термину в настоящей статье). Сущностной особенностью фальсификации является то обстоятельство, что фальсификатор истории всегда идет от «желаемого результата», «желаемого видения прошлого». Для добросовестного же исследователя конкретная интерпретация прошлого является не исходной, а конечной точкой исследования.

Тезис 11. Историческое знание в рамках определённого социокультурного этапа его развития представляет собой диалектическое единство истины и заблуждения. Причём заблуждения могут являться результатом не только фальсификации, но и деятельности добросовестного, интеллектуально честного исследователя.

Заметим, что сегодня в пылу дискуссий о прошлом термин «фальсификация» часто употребляется весьма некорректно. Обвинение в фальсификации используется в качестве: а) метода психологического давления на оппонента; б) орудия воздействия на научное сообщество в целях понижения статуса конкретного исследователя, научного коллектива, научной школы; в) мощного «заградительного барьера», препятствующего распространению нежелательных взглядов и идей о прошлом в общественном сознании.

Тезис 12. Логически непротиворечивая картина событий прошлого не является достаточным основанием для её признания истинной; полученная в результате исторической реконструкции непротиворечивая «версия происшедшего» может оказаться как истиной, так и заблуждением.

Тезис 13. Если посмотреть на феномен фальсификации истории с точки зрения деятельностного подхода, то в качестве его структурных элементов можно выделить:

- субъект фальсификации;
- объект фальсификации;
- цель(цели) фальсификации;
- результат (результаты) фальсификации;
- средства фальсификации;
- конкретные акты фальсификации, действия фальсификационного характера;
- условия фальсификации.

Тезис 14. В содержательном плане можно выделить три пласта исторического знания:

- знание *фактуальное* («что было»);
- знание *аксиологическое* (оценка того, «что было»);
- знание *прогностическое* («что будет?»).

Содержание и механизм фальсификации относительно этих пластов исторического знания существенно различаются.

К основным методам фальсификации (вслед за А.И. Фурсовым) можно отнести *умолчание* и *искажение*. Искажение, в свою очередь, может носить *фактографический* или *концептуальный* характер.

Тезис 15. Фальсификация – неотъемлемая сторона формирования, функционирования и развития исторического сознания.

ния, управления социумом (нравится это обстоятельство кому-то персонально или нет). «Фальсификация прошлого стала обычным делом в жизни людей с самого начала возникновения языка, в особенности – письменного», – подчеркивает А.А. Зиновьев, – «фальсификация появляется при всех обстоятельствах» [3, с. 480].

Тезис 16. Рассматривая причины укоренённости феномена фальсификации истории в жизни общества, следует указать на его основания (основы):

- *онтологические*: вариативность исторического развития, бытие исторического знания в качестве интерпретационного конструкта;

- *гносеологические*: исключительная сложность процесса социального познания вообще и исторического познания в частности;

- *социальные*: разобщённость человечества; несовпадение, а часто и противоречивость коренных интересов различных классов, слоёв, социальных групп; борьба за их реализацию, ведущаяся в различных формах;

- *психологические*: продукты функционирования индивидуального, группового и общественного сознания на его чувственно-эмоциональном уровне в виде эмоций, чувств, настроений, переживаний, отражающих специфику социального бытия;

- *политические*: непрекращающаяся борьба за завоевание, удержание, укрепление и использование политической власти; заинтересованность политических элит в повышении уровня «управляемости» общества и его отдельных сегментов;

- *идеологические*: идеологизированный характер отношений в современном обществе; влияние идеологизированного сознания и идеологического мышления на формирование определенного видения (понимания) людьми своего исторического прошлого;

- *духовные*: доминирование в конкретно исторических условиях тех или иных идей, доктрин, концепций и некоторые др.

Тезис 17. Фальсификация может быть связана с рядом объективных и субъективных обстоятельств:

- с выполнением определенного социального заказа, реализацией властных установок;

- с определённой политической конъюнктурой;
- с личными интересами заказчика и непосредственного субъекта (автора) фальсификации;

- с беспринципностью исследователя;
- с противоречием между недостаточным объёмом фактологического материала и необходимостью дать развёрнутую картину того или иного исторического события;

- с нежеланием исследователя объективно трактовать исторические факты;

- с несоответствием амбиций автора и уровнем его профессиональной подготовки и др.

Тезис 18. Всегда присутствуя в жизни общества, фальсификация особенно активно проявляет себя в переломные исторические эпохи. В Британской энциклопедии 1771 года дано оригинальное определение истории. История в ней названа «Историей деяний» (History of Actions): «История деяний – некоторым образом упорядоченный ряд достопамятных событий» [4]. Т. е. история рассматривается как последовательное изложение событий под определённым углом зрения. Какие события считать достопамятными, каким образом их упорядочить, – все это остается на усмотрение власти, господствующей элиты, заинтересованных в определенной трактовке прошлого и настоящего и историографа (того человека, кто приглашается или нанимается властью «записывать» историю). Впрочем, оппозиционные политические силы и контрэлиты в такого рода моменты также не брезгают фальсификацией.

Тезис 19. В современных условиях фальсификация прошлого приобретает особый размах и изощрённость. Это связано с рядом обстоятельств, важнейшим из которых являются то, что человечество вступило в эпоху мощной трансформации экономических, политических и социальных структур.

Фальсификация, при помощи которой политические и властные элиты сознательно и целенаправленно формируют желательные для себя образы исторического прошлого, выступает

в качестве мощного оружия в борьбе за контроль над настоящим и обладание будущим. Другими словами, *фальсификация истории – это инструмент реальной политики.*

Сегодня разрабатываются, и все время совершенствуются мощные культурные технологии, позволяющие трансформировать образы прошлого, манипулировать исторической памятью. Эти технологии выступают в качестве одной из сторон т. н. «оружия». О силе и мощи этого оружия люди уже давно догадывались, а в последние четверть века убедились на практике [7]. Именно это оружие было использовано Западом против Советского Союза, а в наши дни используется им против России.

Тезис 20. В содержательном плане «работа» фальсификаторов с образами исторического прошлого в целях воздействия на индивидуальное и общественное сознание включает в себя:

- а) инфильтрацию определенных образов в историческое сознание, историческую память;

- б) подрыв способности критической, рациональной оценки этих образов, т. е. формирование нерелективной позиции индивидов, социальных групп и общества по отношению к историческому прошлому;

- в) насильственный разрыв единого исторического пространства («прошлое – настоящее – будущее»), который может быть охарактеризован как «распадение связи времён»;

- г) генерирование определенных «фобий» по отношению к событиям прошлого, явлениям настоящего и ожидаемому будущему.

Целенаправленное формирование искажённых образов исторического прошлого и их активное внедрение в индивидуальное, групповое и общественное сознание способно серьёзно трансформировать духовную ситуацию в обществе, провоцируя духовные потрясения (ненависть к прошлому, неприятие настоящего, страх перед будущим), вызывая ощутимые подвижки в сфере ценностей (стирание границ между добром и злом, нравственным и безнравственным) и своего рода духовный шок, состояние экзистенциального страха. В итоге человек из активно-субъекта исторического процесса, политической жизни превращается в объект манипулирования и безмолвную жертву сомнительных социальных экспериментов.

Тезис 21. Бытие человека предполагает: *во-первых*, осознание им своего прошлого; *во-вторых*, фиксацию различия между прошлым и настоящим; *в-третьих*, формирование образа желаемого будущего; *в-четвёртых*, определение путей достижения этого будущего. Следовательно, механизм воздействия фальсификации на социум может быть представлен следующим образом:

- субъект фальсификации достаточно жестко, используя определенные технологии, навязывает индивиду, группе, обществу определенные представления о прошлом;

- это приводит к изменению (корректировке) наших представлений о настоящем на основе сравнения прошлого и настоящего;

- корректировка отношения к настоящему (его принятие, частичное или полное неприятие) с неизбежностью порождает определенные ожидания индивидов, социальных групп, общества в целом и предполагает изменение картин желаемого будущего;

- новое видение будущего дает мощный импульс целенаправленному изменению настоящего в направлении, желаемом для фальсификаторов.

Тезис 22. Представляется невозможным полностью элиминировать феномен фальсификации из жизни общества. Однако некоторые факторы могут способствовать ограничению его роли. К таким факторам можно отнести:

- интеллектуальную честность исследователя;
- наличие зрелого экспертного сообщества и усиление его влияния на принимаемые в обществе решения;

- ведение диалога по важнейшим проблемам развития общества и достижение на этой основе общенационального консенсуса;

- высоконравственная атмосфера в обществе;
- развитие гражданского общества и правового государства;

- реальное соблюдение прав и свобод человека и пр.

Библиографический список

1. Кара-Мурза, С. Год 1937-й: правда и домыслы // Красная звезда. – 2007. – 29 авг. – 4 сент.
2. Золотарев, В. Понять и разгадать. Национальная идея, военно-историческая наука и фальсификация минувшего. – Военно-промышленный курьер. – 2010. – № 3.
3. Зиновьев, А.А. Фактор понимания. – М., 2006.
4. Россия: история выживания. Беседа с авторами исторических исследований Ярославом Кеслером, Сергеем Валянским и Дмитрием Калужным // Красная звезда. – 2007. – 18-24 июля.
5. Рузавин, Г.И. Основы философии истории: учебник для вузов. – М., 2001.

6. Современный словарь иностранных слов. – М., 1992.
7. Эсхатологические знаки Путина: беседа главного редактора газеты «Завтра» с издателями «Эсхатологического сборника» // Завтра. – 2007. – № 37.

Bibliography

1. Kara-Murza, S. God 1937-yj: pravda i domihslj // Krasnaya zvezda. – 2007. –29 avg. – 4 sent.
2. Zolotarev, V. Ponyatj i razgadatj. Nacionaljnaya ideya, voenno-istoricheskaya nauka i faljsifikacija minuvshego. – Voенno-promihshlennihj kurjer. – 2010. – № 3.
3. Zinovjev, A.A. Faktor ponimaniya. – М., 2006.
4. Rossiya: istoriya vihzhivaniya. Beseda s avtorami istoricheskikh issledovaniy Yaroslavom Keslerom, Sergeem Valjanskim i Dmitriem Kalyuzhnhim // Krasnaya zvezda. – 2007. – 18-24 iyulya.
5. Ruzavin, G.I. Osnovih filosofii istorii: uchebnik dlya vuzov. – М., 2001.
6. Sovremennihj slovarj inostrannihk slov. – М., 1992.
7. Eshkatologicheskie znaki Putina: beseda glavnogo redaktora gazetih «Zavtra» s izdateljami «Eshkatologicheskogo sbornika» // Zavtra. – 2007. – № 37.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 111.5

Bagno I.G. TECHNICAL THE RELATION OF MAN TO THE WORLD – THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE HUMAN RACE. The article deals with the relation of man to the world in the context of a broad interpretation of the concept of technics. Technics in this context is seen as an attribute of human existence.

Key words: relations, technics, essence, man, subject, intermediary object, object of transformation, type of world-attitude.

*И.Г. Багно, доц. каф. регионального развития, каф. общей экономики и права,
Сибирской гос. автомобильно-дорожной академии (СибАДИ), г. Омск, E-mail: fr2003@bk.ru*

ТЕХНИЧЕСКОЕ МИРООТНОШЕНИЕ – СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОДА «ЧЕЛОВЕК»

В статье рассматривается отношение человека к миру в контексте широкой трактовки понятия техники. Техника в этой связи рассматривается как атрибут человеческого существования.

Ключевые слова: мироотношение, техника, сущность, человек, субъект, объект-посредник, объект-преобразования, тип мироотношения.

Понятие мироотношение получило достаточно широкое распространение в научной литературе. Наряду с ним встречаются также понятия мироощущения, мировосприятия, мировоззрения, обращенные, в первую очередь, к духовной сфере. В данной статье понятие мироотношение подразумевает более широкую трактовку, и распространяется как на духовную, так и на материально-производственную сферу. В настоящее время существуют работы, посвященные определенным *типам*, выделенным исходя из характеристик конкретного субъекта-носителя, например, национальное мироотношение, [1] и даже *видам* человеческого мироотношения – рефлексивного и материально-преобразующего – соотносены с отдельной стороной или конкретным способом человеческого существования как, например, экономика и искусство [2]. Вместе с тем, независимо от того по каким бы принципам мы не выделяли тип или вид мироотношения, его исследование подразумевает две стороны: человек и окружающий его мир. В это отношение неизбежно встраивается техника, подразумевающая инструментальность, орудийность или то, посредством чего осуществляется связь человека с окружающим его миром. Мироотношение выступает как целостность, подразумевающая их неразрывную связь и взаимовлияние. Вместе с тем, это – отрицательная целостность, в которой одна сторона противопоставлена другой, а техника выступает в качестве связующего звена. Впервые техника как отношение была представлена у Хайдеггера [3, с. 221-238], а Д.М. Федяев проанализировал сущность, модификацию и эволюцию технического мироотношения [4]. В данной статье мы будем придерживаться широкой трактовки понятия техники, объединяющей в себе следующие смысловые значения: *артефакт, знание, действие, воление*; в качестве ее сущностных характеристик принимаем *воспроизводимость, эффективность, целерациональность, преобразование*. И попытаемся обосновать, что любое человеческое мироотношение технично. При этом техника в широком смысле и техническое мироотношение рассматриваются как тождественные понятия.

Основания, по которым стороны мироотношения могут быть противопоставлены, это – *субъект и объект, активное и пассивное, искусственное и естественное* и т.д. Выступая в качестве связующего звена-посредника, техника совмещает в себе некоторые свойства как той, так и другой стороны и/или осуществляет их превращение, в результате чего субъективное объек-

тивируется, объективированное субъективируется. В этой связи также можно вспомнить миф о Пигмалионе и Галатее. Автору известно выражение, используемое автолюбителями, как «человек выбирает машину, а машина человека». Существует также выражение «эффект присутствия», характеризующее «поведение» неисправной электронной техники, когда при первом «знакомстве», предшествующем ремонту, техника внезапно начинает работать в присутствии мастера и перестает работать сразу же после его ухода. Одним из возможных научных объяснений по крайней мере последнему примеру может служить сравнительно недавно открытый учеными-физиками «эффект квантовой неопределенности».

В философской традиции человек противопоставляется природе в двух аспектах своего собственно человеческого существования: духовно-преобразовательной и материально-производственной активности. Понимание человеческой сущности, основанное на признании человека существом высокоорганизованным наделенным сознанием, но с акцентированием биологического и инстинктивного начала в нем, имеет место у Л. Фейербаха [5]. Критике в данном случае подвергаются: редукция многообразия форм проявлений родового к природным задаткам; сведение предназначения человека, как элемента природы, к выполнению биологической функции. Техника в таком контексте может быть истолкована как то, что позволяет человеку компенсировать, упорядочивать и усиливать свои данные природой возможности самосохранения и саморазвития как родового существа. Так, по Л. Фейербаху, совершенный человек обладает силой мышления, силой воли, силой чувств [5, с. 30]. Путь к совершенству лежит как через самосохранение, так и через саморазвитие, что невозможно без сознания. Сознание же имеет место там, где субъект способен понять себя, свой род, свою сущность; в наибольшей степени это отражено в научном знании, т.е. наука выступает как знание рода. Техника же в этой связи может трактоваться как сила рода. Но путь от homo habilis до homo scienciae или homo academicus и др. теоретических модификаций homo sapiens, охватывает миллионы лет. Техника же при этом оставалась неотъемлемым атрибутом человеческого существования и эволюционизировала вместе с человеком.

Нравственное начало в человеке и радикальное противопоставление его природе акцентировано в религиозной фило-

софии, что выражается в признании способности человека к трансцендированию за пределы всего фактически данного, в способности к творчеству. Признание человека существом нравственным означает, что человек способен различать добро и зло. Такое понимание сущности человека смещает внимание исследователя от сущего к должному. Для понимания сущности технического мироотношения оно ценно тем, что позволяет трактовать его как творческое мироотношение, направленное на реальное воплощение собственных проектов мироустройства, исходя из собственного понимания добра и зла.

Определение человека как существа деятельного, исходя из приоритета общества, представлено в марксистской философии. В марксистской трактовке мироотношения техническая составляющая – средства производства, включающие орудия труда и предмет труда (то, что дано природой и подвергается обработке в процессе труда, или является продуктом труда) – рассматривались как важнейший показатель уровня развития общества, и как самый динамичный элемент описываемой системы, влияющий на самого человека. *Человеческая сущность* в отношении к окружающему миру в процессе взаимодействия с ним раскрывается в преобразовании существующего мира в соответствии с собственными потребностями или в процессе трудовой деятельности, важнейшими характеристиками которой являются целесообразность и орудийность. Результатом этого процесса является преобразованный мир и постоянно расширяющаяся искусственная среда.

В исследуемом отношении «человек и окружающий его мир» – преобразуемый и преобразованный, *орудийное* выступает как *объект-посредник*, занимает промежуточное положение и создает предпосылки обратной связи. Так, люди, непосредственно занятые на производстве, должны иметь соответствующую подготовку, а новая техника предъявляет новые требования ко всем участникам производственного процесса. Обратное воздействие обусловлено тем, что в объекте-посреднике обобщены и закреплены однажды найденные, многократно повторенные схемы деятельности, способы решения задач. Преобразуемый и преобразованный мир тоже выступает в качестве объекта, но уже как объекта-доминанты, поскольку начинает оказывать влияние на образ жизни человека не только через производственный процесс.

Таким образом, человеческая сущность в отношении «человек и окружающий его мир» реализуется как в духовно-преобразовательной, так и в материально-производственной сфере, что находит свое выражение в технике во всех ее четырех основных смыслах. В том, как меняется ее понимание, отражено изменение отношения человека к самому себе и к окружающему его миру. Аристотель делал акцент на духовной активности, на активности мысли, результатом или продуктом которой выступает мыслительная конструкция, способная стать *производящим* как, например алгоритм решения задачи, типовая схема и т.п. Такая трактовка отношения невольно вызывает ассоциации со словами «мастерство», «техничность» «техника». Необходимо отметить, что в древнегреческом языке слово «технэ» как раз и означало «искусство», или «искусность во всякого рода производстве и управлении» [6, с. 65, 145, 302], когда обыденный опыт сочетается со способностью производить или изобретать новые мыслительные конструкции. Для древнегреческой философии такого рода способность имела приоритетное значение. Но «технэ» предполагало обязательно и обыденную практику – «всякого рода производство». Обыденные практики и ремесленное производство, даже если оно было отмечено высоким умением и искусностью, имело второстепенное значение. Мир идей возвышался над миром людей и вещей. Человеческая способность производить или изобретать новые мыслительные конструкции особо ценилась, ее следовало поддерживать и развивать, используя соответствующий инструментарий. *Наряду с разумом* Аристотель особо выделял *социальность*, как *родовую характеристику*, отличающую человека от животного, а техника, *техническое* в этой связи подразумевало *то, что поддерживало, развивало, усиливало родовое*, т.е. человека как существо разумное, социальное и нравственное.

Традицию поддержания и развития человеческой способности производить новые мыслительные конструкции через соответствующий инструментарий – «орудия ума» – развивает далее европейская философия. Однако напрямую связывает процесс познания, а значит и «отношение», включая инструментальное оснащение, орудия ума и продукт познания или новое знание, с техникой немецкая философия. В дальнейшем наряду с «техникой разума» в философских трудах можно встретить упоминания о «технике искусства», «житейской технике», «технике агрикультуры», «гимнастической технике» и т.д., что можно

считать результатом реабилитации внешнего опыта, сферы чувственного, единичного, изменяющегося и повседневного.

В Новое время понятия «отношение» и «техника» начинают жить новой жизнью и в плане широты употребления, и в содержательном плане. *Техническое* выступает как сама способность суждения, а техника как алгоритм мышления, включающий в себя *целесообразность*, как средство, позволяющее усилить ту или иную способность. «Техника разума», ориентированная на производство знания и умелое применение правил мышления, совершенствования методов и приемов со всеми их «допусками» и «ограничениями», вызывает ассоциации с тем, что сегодня принято называть «техникой безопасности» на производстве. Техника в этой связи, как уже указывалось выше, – то, что инструментально и технологически обеспечивает развитие знания, придает силу разуму, укрепляя тем самым силу рода. Таким образом, если *наука – это знание рода*, то *техника – сила рода*. Объединяя *знание и силу рода*, она предоставляла новые возможности проявления *свободы рода* от природной зависимости – внешней и внутренней.

Со второй половины XIX в. появляются трактовки техники, принципиально отличающиеся от ранее распространенных: человечество вступило в новую эпоху индустриального развития. Доминирует материально-вещная трактовка техники, техника как механической машины. Вплоть до XX в. термин «техника» использовался, главным образом, применительно к знаниям, способностям и умениям, к установочно-регламентирующим правилам, сообразно с которыми осуществляется та или иная деятельность. Вместе с тем, начиная с XX в. усиливаются иные мотивы в трактовке техники и ее значении для человека: революционизирующее, творческое, иррациональное, интернациональное в технике. Техническое мироотношение не остается неизменным, тогда как в его структуре четко выделяются три неизменные составляющие: субъект – объект-посредник – объект преобразования. Субъект технического мироотношения раскрывает свою сущность в процессе живой деятельности, включающей материально-производственные и духовные практики. Познание и преобразование мира всегда начинается с фиксации внимания на том, что рядом, в контексте «размышления о том, что в человеке больше, чем он сам». Из попытки найти ответ на этот вопрос рождается «специальная техника философии». Познание самого себя через познание близлежащего – «в чем ты есть» – становится ее отправной точкой [7, с. 62]. И уже здесь, в этой отправной точке *всеобщее* приобретает *особенное* выражение, так, если, скажем, для греков близкое было логосом – греки вводят понятие логоса – порядка мира и одновременно топоса речи, у которого свои законы, сделав акцент на последнем, то для индусов близкое – это психика как некие реальные физические состояния. Именно с ними индусы начинают экспериментировать как с самыми близкими. Знание психики и контроль над ней давал выход к проблемам бытия, космоса и т.д. Своей деятельной стороной отношение к миру в данном случае организуется через психотехнику. Греки пошли по иному, словесно-рациональному пути – *что и как* сказывается человеком об окружающем его мире, закладывая основы «техники разума», «техники философии», которая в дальнейшем получит развитие в европейской культуре. Но и греки, и индусы были носителями *космоцентричного мироотношения*, которому чуждо стремление поставить природу себе в услужение, в отличие от *антропоцентричного* мироотношения, свойственного европейской культуре. В то же время, в европейской культуре можно обнаружить элементы космоцентричного мироотношения, не являющиеся системообразующими для соответствующего ей антропоцентричного мироотношения.

Каждое новое поколение приходит в мир уже преобразованный предыдущими поколениями и перестраивает его на собственный лад. Для нового поколения объекты-посредники, как часть преобразуемого мира, становятся объектами преобразования. Преобразование сопровождается отсечением, отказом, отрицанием того, что представляется ненужным в данный момент. Такого рода отрицания могут обернуться невосполнимыми потерями как для отдельного общества, так и человечества в целом. Возможны и другие варианты, когда ранее отрицаемое возвращается, становится неотъемлемой частью или даже доминантой преобразуемого мира. Каждый из компонентов технического мироотношения – «субъект – объект-посредник – объект преобразования» – оказывает друг на друга влияние, которое приводит к их эволюционному изменению, в конечном итоге – смене типа мироотношения. Так, на смену космоцентричному мироотношению Древнего Востока и Древней Греции приходит антропоцентричное мироотношение новоевропейской культуры. Абсолютный антропоцентризм в своем логическом завершении

являет АнтиКосмизм [8], который в свою очередь в условиях постиндустриализма подвергается сомнению и прямо отрицается новым космоцентричным мироотношением. Под новым космоцентричным мироотношением понимается русский космизм. В собственно техническом плане противостояние антропоцентричного западноевропейского мироотношения и русского космоцентризма наблюдалось задолго до провозглашения постиндустриальной эпохи в различных формах: от оспаривания приоритета технических изобретений до полномасштабных военных столкновений. Это можно интерпретировать и как прохождение нелегкой школы ученичества у запада русской национальной технической мыслью, и как защиту ею собственного проекта мироустройства, подкрепленного соответствующими техническими решениями (в области энергетики, освоения Космоса и т.д.). Космоцентричен, однако, не только русский космизм, но также и космизм, укорененный в культурных традициях наследников культуры майя, ацтеков, инков Индии, Китая.

Еще один вариант интерпретации изменения технического мироотношения – изменение в *позиционировании и взаимовлиянии трех составляющих*: человек, среда его обитания и техника. Оно выражается в следующем. 1. Человек, являясь частью природного мира, противопоставлен ему в сознании и деятельности, устремленным к сверхприродному через технику; техника представляет собой подвижную, постоянно расширяющуюся границу, расширение которой означает преобразование природной среды в искусственную. 2. Техника из расширяющейся границы постепенно превращается в среду обитания человека; *естественная среда замещается искусственной*, при этом степень насыщения *искусственным* окружающей среды увеличивается с приближением к человеку и, наоборот, уменьшается по мере удаления от него. В настоящее время искусственная среда расширилась до предела устойчивой орбиты планеты Земля, в связи с чем поднимается вопрос о «замусоренности» ближнего Космоса. Изменение в позиционировании заключается в том, что человек оказывается внутри техники. 3. *Техника оказывается внутри человека* в виде сердечных электростимуляторов, микрочипов, микророботов и т.д.

В динамике пребывает каждая из составляющих отношения: субъект – объект-посредник – объект-преобразования с характерным объектом-доминантой. Общую направленность изменения технического отношения человека к миру можно пред-

ставить как эволюционное движение по спирали от «технэ» к «технэ» или от естественной искусственности к искусственному естествованию. Что же составляет всеобщее, родовое в техническом мироотношении? Это – *воспроизводство живой деятельности, что является обязательным условием развития рода*. Живая деятельность объединяет в себе *знание, опыт и оценку*, в которой полученный результат соотносится с заданной целью (удовлетворение текущих потребностей). Последняя неразрывно связана со смысловым идеалом, задающим долгосрочные перспективы развития. *Особенное* же следует искать, в первую очередь, в характеристиках окружающего мира, который человек противопоставляет себе и на который направляет свою преобразовательную деятельность, с учетом исторических изменений каждого компонента данного отношения – субъекта, объекта-посредника, объекта-доминанты – и характера связи между ними. Взятое в целом, *особенное* может быть обозначено как тип мироотношения с соответствующим субъектом-носителем и типом техники.

Любое мироотношение технично, и все же имеет смысл выделять собственно техническое мироотношение, поскольку в рамках теоретического знания, наряду с естественнонаучным и гуманитарным, существует также и научно-техническое. В профессиональной сфере выделяется целый ряд технических специальностей. И, наконец, сам язык откликается на существование субъекта, отличающегося специфическим видением мира и деятельностным отношением к окружающему. В обыденной речи его именуют «технарём», есть и другое, существовавшее и существующее как в древнегреческом, так и в европейских языках – «мастер». Специфику собственно технического мироотношения составляют: самоценность средств; неприятие природы техническим знанием; как объект рационализации и природы, и человек, и общество входят в техническое знание в технически надломленном виде [4].

Подводя итог вышесказанному отметим, что в исследовании технического мироотношения следует отталкиваться от: 1) *сквозных характеристик родовой сущности* человека (разум, чувства и воля, нравственность и творчество, социальность) и его техники (преобразование, воспроизводство, целесообразность, эффективность); 2) *качественных изменений, связанных с эволюционными этапами их развития*; 3) их преломления на локально-культурном уровне.

Библиографический список

1. Алексеева, В.А. Русское традиционное мироотношение: православно-метафизические основания: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2000; Шардыко, С.К. Русский язык и русская национальная наука – объекты информационной атаки / С.К. Шардыко, В.А. Алексеева [Э/р]. – Р/д: <http://www.sciteclibrary.ru/rus/catalog/pages/4376.html>
2. Суименко, Е.И. Homo economicus современной Украины. Поведенческий аспект / Е.И. Суименко, Т.О. Ефременко. – Киев, 2003 [Э/р]. – Р/д: http://www.i-soc.kiev.ua/institute/homo_economicus.pdf
3. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления. – М., 1993.
4. Федяев, Д.М. Техническое мироотношение: сущность, модификации, эволюция: дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 1994.
5. Фейербах, Л. Общая сущность христианства: избр. произведения. – М., 1955. – Т. 2.
6. Аристотель, С. Метафизика. Соч. в 4 т. – М., 1975. – Т. 1.
7. Мамардашвили, М. Введение в философию // Философские чтения. – СПб., 2002.
8. Хруцкий, К.С. Космическое будущее России [Э/р]. – Р/д: http://www.dialog21.ru/biblio/Kroutski_2.htm

Bibliography

1. Alekseeva, V.A. Russkoe traditsionnoe mirootnoshenie: pravoslavno-metafizicheskie osnovaniya: avtoref. dis. ... d-ra fil. nauk. – Ekaterinburg, 2000; Shardiuko, S.K. Russkiy yazikh i russkaya nacionalnaya nauka – objektiv informacionnoy ataki / S.K. Shardiuko, V.A. Alekseeva [Eh/r]. – R/d: <http://www.sciteclibrary.ru/rus/catalog/pages/4376.html>
2. Suimenko, E.I. Homo economicus sovremennoy Ukrainii. Povedencheskiy aspekt / E.I. Suimenko, T.O. Efremenko. – Kiev, 2003 [Eh/r]. – R/d: http://www.i-soc.kiev.ua/institute/homo_economicus.pdf
3. Khaydegger, M. Vremya i bihtie: statji i vihstupleniya. – M., 1993.
4. Fedyayev, D.M. Tekhnicheskoe mirootnoshenie: suthnostj, modifikacii, ehvoluciya: dis. ... d-ra fil. nauk. – Ekaterinburg, 1994.
5. Feyjerbakh, L. Obthaya suthnostj khristianstva: izbr. proizvedeniya. – M., 1955. – Т. 2.
6. Aristotelj, S. Metafizika. Soch. v 4 t. – M., 1975. – Т. 1.
7. Mamardashvili, M. Vvedenie v filosofiyu // Filosofskie chteniya. – SPb., 2002.
8. Khruckij, K.S. Kosmicheskoe buduthee Rossii [Eh/r]. – R/d: http://www.dialog21.ru/biblio/Kroutski_2.htm

Статья поступила в редакцию 03.05.12

УДК 316.35.39

Blagovskaya E. V. INNOVATIVE INSTITUTES OF ETHNIC IDENTIFICATION IN REPUBLIC ALTAI. In article concept definition «innovative institutes of ethnic identification» is made. Innovative institutes of ethnic identification in the conditions of Republic Altai (mass-media, Internet and social networks, Zemljachestvo, public organizations are analysed and allocated).

Key words: ethnic identity, institutes of ethnic identification, mass media, public organizations, Internet, social networks, Zemljachestvo.

Е.В. Благовская, аспирант каф. философии Горно-Алтайского гос. университета,
г. Горно-Алтайск, E-mail: evgeniyablavovskaya@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ИНСТИТУТЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ

В статье дается определение понятия «инновационные институты этнической идентификации». Проанализированы и выделены инновационные институты этнической идентификации в условиях Республики Алтай (СМИ, Internet и социальные сети, Землячество, общественные организации).

Ключевые слова: этническая идентичность, институты этнической идентификации, средства массовой информации, общественные организации, Internet, социальные сети, Землячество.

Анализируя процесс формирования этнической идентичности, отметим, что существенное влияние оказывают внешние (объективные) и внутренние (субъективные) факторы этнического самосознания, являющиеся проявлениями действия институтов этнической идентификации. Под институтами формирования этнической идентичности мы понимаем постоянно повторяющиеся и воспроизводящиеся отношения людей, направленные на выполнение конкретных общественных функций на основе определенных норм, правил. В социогуманитарных исследованиях к традиционным институтам этнической идентификации относят семью и культуру, что обусловлено значимостью влияния данных институтов на процесс формирования этнической идентичности, поскольку они исторически оказывают конструктивистское влияние на процесс формирования этнической идентичности на разных этапах развития общества.

Однако, в связи с постоянно изменяющимися этносоциальными условиями современного общества, возникают и функционируют инновационные институты этнической идентификации, способные повлиять на процесс формирования этнической идентичности, понимая это, рассмотрим их. Инновационные институты этнической идентификации – это современные социальные институты, имеющие определенное влияние на процесс этнической идентификации на разных этапах развития общества. К ним можно отнести СМИ, Internet и социальные сети, Землячество, общественные организации, поэтому рассмотрим их.

Для каждого конкретного общества существует свой специальный механизм трансляции преобладающих формальных и неформальных норм, правил, традиций. В современных условиях одними из инновационных институтов этнической идентификации можно назвать средства массовой информации (газеты, телевидение, радио) и глобальную сеть Internet, а точнее социальные сети.

Согласно ст. 2 закона РФ от 27 декабря 1991 года № 2124-1 «О средствах массовой информации», СМИ – это совокупность таких субъектов массовой коммуникации, как периодическое печатное издание: газета, журнал, альманах, бюллетень, иное издание, имеющее постоянное название, текущий номер и выходящее в свет не реже одного раза в год, радио-, теле-, видео-программа, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации [1].

Благодаря средствам массовой информации интенсифицировался процесс формирования наций и этносов. Во-первых, благодаря печати и бумаге одни и те же идеи стали доступны большому количеству людей, люди стали хорошо понимать друг друга, облегчились процессы коммуникации и взаимодействия. Во-вторых, письменный язык стабилизировал нормативность языка и духовной культуры. В-третьих, диалект, который оказался ближе к рычагам власти к центру и доминирующей этнической группе, стал навязываться остальным, стал источником нормативности [2].

В Республике Алтай на 2012 г. функционирует система СМИ: «Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Горный Алтай» и сеть периодических изданий региона.

ГТРК «Горный Алтай» – это республиканское телевидение и радио, а также радиостанция «Радио-Мега плюс». Телевизионное вещание на канале «Россия 1», общим объемом вещания 576 часов в год.

Служба информационных телевизионных программ ГТРК «Горный Алтай» формирует 6 выпусков на алтайском и русском языках в будние дни, итоговый выпуск «Вести-Эл Алтай. События недели» в воскресенье. «Вести-Эл Алтай» – главная новостная программа, определяющая информационную политику региона. Журналисты республиканского радио готовят передачи на общественно-политические темы, познавательные и литературные программы, радиочерки о замечательных людях, о красоте и природе Алтая.

На 2012 г. в регионе зарегистрировано несколько типов периодических изданий СМИ:

1. Региональные периодические издания «Алтайдын Чолмоны», «Звезда Алтая» (учредители Правительство РА).

2. Районные газеты «Сельская новь», «Чемальский вестник», «Ажуда», «Чуйские зори», «Ойдын Уни», «Улаганнын Солундары», «Уймонские вести», «Чойские вести», «Вестник Горно-Алтайска», «Сельчанка», «Истоки» (учредители-администрация муниципальных образований).

3. Негосударственные газеты «Листок», «Поскриптум» (учредители – частные лица).

Несмотря на многообразие средств массовой информации, главной целью для них является информирование широкой аудитории о событиях в стране, регионе, районе. В связи с установлением статуса коренных малочисленных народов северным алтайцам и теленгитам в данных СМИ регулярно освещаются дискуссии по поводу разделения титульного этноса «алтайцы» на малочисленные, новости региона и России по правам данных категорий населения Алтая. Все вышесказанное оказывает непосредственное влияние на формирование этнической идентичности, то есть на данный момент СМИ можно назвать институтом этнической идентификации.

Активное внедрение и развитие компьютерных сетей практически во все области жизнедеятельности современного человека затрагивает коренные вопросы трансформации и функционирования социальных, экономических и политических структур общества, а также формирования новых механизмов культурного развития человечества, перешедшего на сетевую уровень эволюции и деятельности. Для расширения аудитории людей, включенных в процесс этнической идентификации, можно отнести глобальную сеть Internet, и социальные сети. В рамках социологического подхода «социальная сеть понимается как социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (общность, социальная группа, человек, личность, индивид).

Критериями эффективности социальных сетей как института этнической идентификации называют: востребованность, доступность, оперативность, возможность обратной связи [3].

Учитывая данный факт, в Республике Алтай была создана социальная сеть коренных малочисленных народов, целью которой является поиск и объединение людей по интересам, информирование об актуальных новостях в сфере взаимодействия указанных народов.

В начале 1990-х гг. в Республике Алтай, как и по всей стране, происходит рост политической активности населения. Одним из важных толчков явилось общероссийское и международное движение по приоритетам коренных малочисленных народов. Следствием чего явилось рост общественных организаций, общин малочисленных народов, так в 1993г. в г. Бийске было создано «Общество возрождения кумандинского народа», в 1997 г. региональная группа «Кумания». В конце 1990-х гг. появились организации тубаларов и челканцев: «Союз общин коренных народов Турочакского района Республики Алтай», «Возрождение тубаларского народа», общины тубаларов Чойского и челканцев Турочакского районов. Для защиты прав и интересов коренных малочисленных народов была создана общественная организация «Ассоциация КМН в Республике Алтай», учредителями которой выступили физические лица из числа челканцев, тубаларов, кумандинцев и теленгитов. Ее целью явилось сохранение этнического своеобразия северных алтайцев (тубаларов, челканцев, кумандинцев) и официальное признание их диалектов.

Общины малочисленных народов – это формы самоорганизации лиц, относящихся к малочисленным народам и объединяемых по кровнородственному (семья, род) и (или) территориально-соседскому признакам, создаваемые в целях защиты их исконной среды обитания, сохранения и развития традиционного образа жизни, хозяйствования, промыслов и культуры.

Специфическими институтом этнической идентификации южных алтайцев можно назвать зайсанат, являющийся семейной (родовой) общиной малочисленных народов. Под последними понимаются формы самоорганизации лиц, относящихся к малочисленным народам, объединяемых по кровнородственному признаку, ведущим традиционный образ жизни, осуществляющим традиционное хозяйствование и занимающихся традиционными промыслами [4, с. 52].

Таким образом, родовые традиции выходят за рамки семейно-родственных отношений в широкую этническую среду. Однако возрождение зайсаната, как института самоуправления у алтайцев, остается типичным явлением южных алтайцев.

В связи с увеличением межэтнических контактов, обусловленных расширением территориальных границ обитания представителей этнических общностей, актуализируется проблема сохранения этнической идентичности в иноэтнических условиях. Разрешением данных вопросов призван заняться институт Землячества. Словарь русского языка даёт следующее толкование слова «землячество» – объединение уроженцев одной местности или страны, живущих за её пределами, для взаимной помощи [5]. В России огромное количество землячеств объединений, способствующих этнокультурной связи с малой родиной.

Землячество является добровольным, некоммерческим, самоуправляемым, общественным объединением уроженцев одной местности или страны, живущих за её пределами. Землячество осуществляет свою деятельность в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом Российской Федерации «Об общественных объединениях», действующим законодательством Российской Федерации и настоящим Уставом.

Целью создания Землячества является содействие объединению уроженцев определенного государства или региона, лиц длительное время работавших или проживавших в других регионах. Для осуществления своих целей Землячество в порядке, установленном действующим законодательством, осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

- проведение регулярных встреч членов Землячества, организация совместных мероприятий, включая отдых;
- организация взаимопомощи членов Землячества, создание фонда материальной помощи и поддержки;
- взаимодействие с органами государственной власти в интересах обеспечения уставной деятельности Землячества, в том числе участие в реализации государственных и муниципальных, социальных и экологических программ;
- сотрудничество с другими общественными объединениями, участие в союзах, ассоциациях и иных объединениях, в том числе международных;
- представление законных интересов членов Землячества в органах государственной власти и местного самоуправления, общественных объединениях;
- осуществление предпринимательской деятельности в целях привлечения средств для выполнения уставных задач,

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. О средствах массовой информации от 27.12.1991 № 2124-1 // Российская газета. – № 32. – 08.02.1992.
2. Пивоев, В.М. Этнос и нация: проблемы идентификации. – Петрозаводск, 2006.
3. Молокоедов, В. Сеть Internet как институт правовой социализации [Э/р]. – Р/д: URL: <http://www.russianlaw.net/law/variuos/misc/a79/>
4. Тадина, Н.А. О феномене возрождения института зайсанства у алтайцев // Сибирь и Центральная Азия: проблемы этнографии, истории и международных отношений. – Барнаул, 2007.
5. Большой толковый русский словарь / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб., 2000.

Bibliography

1. Rossijskaya Federaciya. Zakonih. O sredstvakh massovoj informacii ot 27.12.1991 № 2124-1 // Rossijskaya gazeta. – № 32. – 08.02.1992.
2. Pivoev, V.M. Ehtnos i naciya: problemih identifikacii. – Petrozavodsk, 2006.
3. Molokoedov, V. Setj Internet kak institut pravovoj socializacii [Eh/r]. – R/d: URL: <http://www.russianlaw.net/law/variuos/misc/a79/>
4. Tadina, N.A. O fenomene vozrozhdeniya instituta zajsanstva u altajcev // Sibirj i Centraljnaja Aziya: problemih ehtnografii, istorii i mezhdunarodnihk odnoshenij. – Barnaul, 2007.
5. Boljshoj tolkovihjy russskiy slovarj / pod red. S.A. Kuznecova. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 614.253:572

Zhdanov M.A. PHILOSOPHICAL AND CULTUROLOGICAL PROBLEMS OF PROVIDING OF MEDICAL CARE.

This article provides a philosophical and cultural analysis of medical care in modern Russian society. There is a historical comparison of the major methodological approaches to the medical treatment of patients. The author also focuses on the affection of technological change on the relationship between doctors with their patients.

Key words: philosophy, science, medicine, culture, scientific and technical progress, trust, honesty, doctoring, palpation, perkussiya, auskultatsiya, doctor, patient, patient, diagnostics, individualization, komplayentnost, psychosomatic, hermeneutics.

М.А. Жданов, аспирант каф. философии ГБОУ ВПО «Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова», г. Барнаул. E-mail: m.zhdanov@live.ru

ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

В настоящей статье дается философско-культурологический анализ оказания медицинской помощи в современном российском обществе. Проводится историческое сравнение основных методологических подходов к лечению больных. Также автор акцентирует внимание на том, как научно-технический прогресс отражается на взаимоотношениях врача со своими пациентами.

Ключевые слова: философия, наука, медицина, культура, научно-технический прогресс, доверие, честность, врачевание, пальпация, перкуссия, аускультация, врач, пациент, больной, диагностика, индивидуализация, комплаентность, психосоматика, герменевтика.

Сегодня, несмотря на все достижения в науке и технике, мы становимся свидетелями системного кризиса в медицине. Практически в ежедневном режиме совершаются потрясающие научные открытия, многие неизлечимые и смертельные в прошлом заболевания теперь поддаются лечению и продлевают жизнь людям. Одновременно на этом фоне мы видим крайне высокий индекс недовольства пациентов врачами. Также следует отметить, что и медицинская корпорация признает действующий кризис своей профессии, который в последнее время становится все глубже. Современная медицина утрачивает чувство такта во взаимоотношениях с пациентами. Различными выступлениями и обращениями президента Национальной медицинской палаты проф. Леонида Михайловича Рошалы, по этому поводу, служат тому подтверждением.

Главное, что хочется отметить в этом аспекте – это то, что сегодня в медицине рвется связь между врачом и пациентом, а также происходит утрата доверия и честности. Еще отец медицины – Гиппократ писал: «Если существует любовь к человеку, то есть и любовь к искусству. Некоторые пациенты, зная об опасности своего заболевания, могут восстановить здоровье только благодаря тому, что будут довольны своим врачом» [1, с. 10].

Как это ни парадоксально, одной из главных причин утраты доверия является научно-технический прогресс. Врачи, используя современную аппаратуру, пытаются свести к минимуму общение с пациентом, что служит причиной многих ошибок. Как отмечал американский кардиолог Самуэль Левайн «упование на так называемое обследование с использованием современной медицинской «тяжелой артиллерии», т.е. рентгено- или кардиофлюорографии, электро- и фонокардиографии, анализы крови и мочи свидетельствует лишь об отсутствии врачебного опыта» [1, с. 14]. Основа всего врачевания – искусство слушать сегодня умирает у нас на глазах и медицина все больше доверяет данным приборов, которые зачастую не в состоянии разгадать тайны человеческого организма.

В книге «Самая молодая наука» Льюис Томас мудро отмечает, что прикосновение есть самый древний и самый эффективный инструмент врача [1, с. 29]. Высокую значимость физических методов исследования также признавали великий философ, врач Ибн Сина Абу Али Хусейн Абдаллах, известный под именем Авиценна [2, с. 63], один из основоположников отечественной клинической медицины Сергей Петрович Боткин [3, с. 15] и другие знаменитые медики.

Историк медицины второй половины XIX века Ш. Даренберг писал: «...Как только с помощью уха или пальца стало возможным установить у живого существа то, что обнаруживает только вскрытие трупа, описание болезни и, следовательно, терапия вступают на совершенно новый путь» [4]. Сегодня же древнейшие методы диагностики пальпация (ощупывание), перкуссия (выстукивание) и аускультация (выслушивание) используются все реже, а физический осмотр становится более поверхностным, если не сказать формальным. Значимость данных методов в современной клинической практике ошибочно девальвировалась. Процесс отторжения между врачом и пациентом начался когда французский врач Рене Лаэннек предложил использовать для прослушивания свернутый в трубку лист картона, который позже превратился в стетоскоп. Стоит признать, что данное средство инструментальной диагностики сделало последнюю эффективнее и способствовало развитию медицины в целом. Но речь в данном случае идет о том, что физические методы исследования выполняют как бы двойную функцию.

С одной стороны, они позволяют выявлять признаки различных заболеваний, с другой же стороны они служат средством установления тесных доверительных отношений между врачом и больным. Конечно, было бы глупо выступать за то, чтобы прижиматься ухом к телу пациента с целью прослушать его сердце и легкие. Однако необходимо четко понимать, что, заменяя аускультацию стетоскопом или стенофонендоскопом, мы пренебрегаем второй функцией – установлением доверительных отношений с пациентом. Более того, невнимательное отношение врача к пациенту способно заставить последнего отказаться в доверии всей системе здравоохранения.

Еще одна проблема заключается в том, что современная медицина в большей степени понимается не как искусство сохранения здоровья, а как ремесло лечения. Древнеримский философ, медик Клавдий Гален давал интересное определение медицине. «Врачевство есть хитрость (искусство), мера здравствующим и исцелительство болящим» [5, с. 28]. В своем фундаментальном труде «Канон врачебной науки» Ибн-Сина отмечает, что «искусство сохранения здоровья не является искусством, предотвращающим смерть, или избавляющим тело от внешних бедствий, или предоставляющим каждому телу очень долгую жизнь, что свойственно желать человеку. <...> искусство сохранения здоровья является как бы средством доведения каждого человеческого тела путем сохранения необходимых для него благоприятных условий до того возраста, когда наступает смерть, называемая естественной смертью» [6, с. 128-129]. В действительности, когда забота о пациенте подменяется лишь научным интересом к болезни, медицина не заслуживает права называться искусством.

Другая проблема заключается в том, что крупные медицинские центры борются за врачей, которые смогли бы возвысить их научную репутацию, являясь авторами различных патентов, монографий, публикаций и т.д. Но для того, чтобы написать пусть и небольшую статью, необходимо провести научное исследование и накопить необходимый материал. И тут врачи просто не могут обойтись без пациентов, на которых они проводят различные испытания и эксперименты. Но как только присваивается научная степень, разработанная методика часто благополучно забывается. А ведь на этапе таких исследований пациенты зачастую подвергаются серьезным рискам. И все это – плата за мнимый интерес к научным знаниям. Пациенты становятся слугами науки, а не наоборот, как должно быть. Великий гуманист Сергей Петрович Боткин писал: «Нельзя себе позволить экспериментировать без громадной осторожности на живом человеке; вы должны помнить, что медицина наша далеко еще не стоит на почве точной науки, и всегда иметь в виду тот спасательный страх, чтобы не повредить больному, не ухудшить чем-либо его состояние» [7, с. 35]. Еще в 30-е годы XX века знаменитый ученый Алексей Матисон в письме главному врачу больницы имени С.П. Боткина Федору Гетье писал: «Меня поражает Ваша чуткость к горю людскому. Вы видите не клинический материал, а живые души. И каждый больной для Вас становится родным и близким». Слепая погоня за научными достижениями, препятствует врачу разглядеть в своих пациентах живые души. И эти обстоятельства прямо противоречат основополагающему принципу, заложенному основоположниками врачебного искусства: а именно – индивидуальный и гуманный подход к оказанию медицинской помощи.

«Нужно лечить не болезнь, а больного» – данный принцип был положен в основу медицины Гиппократом. Далее многие

ученые мыслители, а также медики практики придерживались данной идеи и развивали ее в своих работах. К ним можно отнести: Клавдия Галена, Цельса, Абу-Али Ибн-Сину, а также основателей отечественной школы клинической медицины – Матвея Яковлевича Мудрова, Григория Антоновича Захарьина, Сергея Петровича Боткина, Александра Леонидовича Мясникова и др.

Александр Леонидович Мясников писал: «индивидуализация лечения всегда служила основой русской терапевтической школы» [8, с. 16].

С.П. Боткин учил своих слушателей: «...Собравши сумму анатомических, физиологических и патологических фактов данного субъекта, группируя эти факты на основании ваших теоретических знаний, вы делаете заключение, представляющее уже не диагностику болезни, а диагностику больного; ибо собирая факты представляющиеся в исследуемом субъекте, путем естествоиспытателя, вы получаете не только патологические явления того или иного органа, на основании которых дадите название болезни, но вместе с этим вы увидите состояние всех остальных органов, находящихся в большей или меньшей связи с заболевшим и видоизменяющихся у каждого субъекта. Вот эта-то индивидуализация каждого случая, основанная на осязательных научных данных, и составляет задачу клинической медицины и вместе с тем самое твердое основание лечения, направленное не против болезни, а против страдания больного» [9, с. 25]. Из этого следует, что болезнь, охватывая локально тот или иной участок тела, оказывает влияние на человеческий организм в целом. Это подчеркивал и Абу-Али Ибн Сина, считая, что любое заболевание есть поражение всего организма. В своих работах он акцентировал свое внимание на необходимости строгой индивидуализации каждого случая заболевания и изучения больного организма в целом с учетом условий жизни и быта [2, с. 63]. Подробное ознакомление врача со всей жизнью исследуемого пациента, от раннего детства до последней болезни, способно серьезным образом минимизировать риски врачебной ошибки, тем самым повысив вероятность проведения адекватной терапии.

Изучение условий социального быта, а также факторов психологического воздействия на пациента представляется важнейшим компонентом в комплексе оказания медицинской помощи. Еще Сократ говорил: «Нет телесной болезни отдельно от души». Этого не отрицал и Матвей Яковлевич Мудров: «Зная взаимное друг на друга действие души и тела, долгом почитаю заметить, что есть и душевные лекарства, которые врачуют тело и почерпываются из науки мудрости, чаще из психологии» [10]. Область междисциплинарных исследований (философии, физиологии, психологии, медицины и других наук), направленных на изучение души и тела называют психосоматика [11, с. 84].

Термин «психосоматическая медицина» впервые был использован немецким психиатром И. Гейнротом в 1818 году. Причины туберкулеза, эпилепсии и рака он рассматривал как производную от различных переживаний: чувства злости, стыда и т.д. [11, с. 84]. В последнее время на патогенез многих хронических заболеваний все большее воздействие оказывает именно психический и психологический факторы. Психологический стресс играет важную роль в развитии таких заболеваний как гипертоническая болезнь, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, бронхиальная астма, сахарный диабет, тиреотоксикоз, неспецифический язвенный колит, ревматоидный артрит, нейродермит и др. Как это не парадоксально, некоторые пациенты получают удовольствие от собственной болезни. Причиной этому может служить свежий всплеск эмоций охладевшего супруга, забота родных и близких людей, перерыв в надоевшей работе и прочие обстоятельства.

Таким образом, перечисленные аспекты должны заслуживать пристального внимания в персонифицированной медицине. Врач, призванный исцелять, не должен ограничивать свое внимание только лишь жалобами пациента. Ему необходимо составлять всестороннюю картину жизни больного со всеми его стрессовыми факторами.

Сегодня методология снова трансформируется. Выразить ее можно следующим образом – лечить нужно болезнь с учетом больного. Это означает, что в условиях дробления медицинских знаний и появления новых заболеваний, врачи часто не имеют четкого алгоритма лечения, отвечающего современным возможностям в силу отсутствия необходимого для этого опыта ведения тех или иных больных. Для этого ведущие институты и медицинские центры мира, которые занимаются этими проблемами, собирают материалы, обмениваются опытом и в результате полученных знаний издают рекомендации по диагностике или тактике ведения различных категорий больных. Опираясь на международный опыт, часто составляются национальные реко-

мендации с учетом особенностей системы здравоохранения, которая действует в конкретном государстве. Данные рекомендации носят рекомендательный характер, оставляя возможность врачу использовать индивидуальный подход к лечению своих пациентов в зависимости от анамнеза и наличия сопутствующих заболеваний у последнего. Такой методологический подход призван систематизировать и оптимизировать различные методики лечения и в большей степени защитить врача от ошибок, которые часто носят ятрогенный характер. Заметим, что данный принцип включает в себя компоненты персонифицированной медицины, о которой мы упоминали выше.

Говоря об индивидуальном подходе в медицине, не следует также забывать о роли самого пациента в процессе лечения, который во взаимоотношениях с врачом выступает одновременно как объектом (оказания медицинской помощи), так и субъектом (источником получения информации). От характера этого взаимодействия зависит характер и результат проводимого лечения.

Напомним, что искусство слушать – является основой врачевания. Но врач помимо этого должен владеть еще одним искусством, без которого первое теряет всякий смысл – искусством понимания. Умение врача слушать и понимать является центральным в его профессии. Поэтому, медицине необходимо привлечь методы и использовать результаты философской герменевтики. Герменевтика, в частности, включает в себя методы постижения индивидуальности говорящего через сказанное им.

Задача врача – понять сущность и причины недуга пациента, слушая его внимательным образом. Сделать это можно, рассмотрев отдельные части его повествования и собрав их затем в целое. Врач, беседуя с пациентами, желая понять смысл отдельных фраз, всегда опирается на определенную гипотезу относительно смысла суждений пациента, и эта гипотеза представляет собой условие первоначального понимания. Иными словами, врач строит предварительную картину состояния больного, опираясь на его основные жалобы, анамнез и выявленные симптомы и синдромы того или иного заболевания. Далее, в ходе общения, врач корректирует свое предварительное понимание, создавая тем самым более ясный образ целого. И так продолжается на протяжении всего диалога.

Рассматривая данные отношения, следует отметить, что врачи очень часто допуская грубейшие ошибки в межличностных отношениях, детерминируют тем самым психосоматические расстройства. Под этими ошибками понимается как оставление больного в неведении, относительно диагноза и прогноза заболевания, порождая у последнего чувство страха, так и, что еще более негуманно, – сознательное запугивание пациента, якобы, с целью повышения уровня комплаентности.

Элементарная психология учит, что страх не может мотивировать конструктивное поведение. Вместо того, чтобы мобилизовать внутренние ресурсы человека, данная врачебная тактика лишает больного всяких надежд и положительных эмоций. Последние, кстати, могут выполнять еще и терапевтическую функцию.

Весьма интересный клинический случай из собственного опыта приводит в своей книге лауреат Нойбелевской премии известнейший американский кардиолог – Бернард Лаун. Увидев одного пациента клиники в удрученном состоянии, он решил поинтересоваться:

«– Мистер Джексон, почему вы так подавлены? – спросил он.

– Любимый на моем месте был бы подавлен, услышав то, что я услышал сегодня утром, – ответил больной.

– Что же вы услышали?

– Интерн сказал мне, что я перенес сердечный приступ, младший ассистент говорил об инфаркте миокарда, старший врач назвал это тромбозом коронарных сосудов, а лечащий врач определил, что я перенес острый приступ ишемии. Господи, неужели человек с таким больным сердцем, как у меня, имеет шансы выжить? Но хуже всего другое: когда я спросил медсестру, что же со мной, она ответила, что мне лучше этого не знать, – заключил он» [1, с. 62-63].

Ошибка медицинских работников заключалась в том, что они совсем забыли о том, что пациенты, не имеющие медицинского образования, в абсолютном большинстве не знают, что все вышеперечисленное есть признаки одного и того же атеросклеротического заболевания.

Хочется обратить внимание на то, что критике в данном случае подвергается не неведение, которое индуцирует у больного чувство страха. А не сам принцип. Наоборот, сообщение человеку, особенно тяжело больному, о неизлечимом заболевании может резко ухудшить его состояние. Дело в том, что неблагоприятный прогноз в большинстве случаев подавляет пациен-

тов, редко, когда им удается мобилизовать свои силы, узнав правду о своем здоровье. Классический принцип медицинской этики, идущий от Гиппократов гласит: «Окружи больного любовью и разумным утешением, но главное, оставь его в неведении о том, что ему предстоит, и особенно, что угрожает» [12, с. 218]. Подобная мысль была высказана уже упомянутым Григорием Антоновичем Захарьиным: «Открыть же больному все опасения, которые возникают во враче, – всегда ошибка со стороны последнего, а иногда и прямо преступление...» [12, с. 218].

Но для того, чтобы пациенты как можно реже подвергались ятрогенным действиям со стороны медицинских работников, последняя категория должна постоянно учиться и совершенствоваться, причем процесс должен идти перманентно. Как писал

Матвей Яковлевич Мудров: «Во врачебном искусстве нет врачей, окончивших свою науку» [13, с. 2]. И нужно предельно четко понимать, что главными учителями врачей должны выступать их пациенты.

Проведенный анализ философско-культурологических и психологических аспектов оказания медицинской помощи, дает основания заключить то, что врач, впрочем, как и все медицинские работники должны обладать целым комплексом теоретических и практических знаний и только персонализированный подход к оказанию медицинской помощи способен вернуть профессии ее былой авторитет. И, конечно, медицина, как важная сфера культуры, должна стать предметом комплексного философско-культурологического анализа.

Библиографический список

1. Лаун, Б. Утерянное искусство врачевания. – М., 1998.
2. Кадыров, А.А. Великий среднеазиатский ученый-медик Абу Али Ибн Сина / А.А. Кадыров, У.Т. Саипов. – Ташкент, 1980.
3. Молчанов, Н.С. Великий русский ученый С.П. Боткин. – Л., 1955.
4. Стаф, И. Медицина между взглядом и дискурсом: диагноз Мишеля Фуко // Библиотека Гумер [Э/р]. – Р/д: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/staf_med.php
5. Гален, К. О назначении частей человеческого тела. – М., 1971.
6. Ибн Сина Абу Али. Канон врачебной науки. Избранные разделы / У.И. Каримов, Э.У. Хршут. – М.; Ташкент, 1994. – Ч. 1.
7. Лушников, А.Г. С.П. Боткин. – М., 1969.
8. Мясников, А.Л. Сергей Петрович Боткин // С.П. Боткин. Курс клиники внутренних болезней. – М., 1950. – Т. 1.
9. Губергриц, А.Я. С.П. Боткин – основоположник отечественной клинической медицины. – М., 1957.
10. Клепиков, Н. Психология и здоровье. Душевные лекарства // Научно-техническая библиотека SciTecLibrary [Э/р]. – Р/д: <http://www.sciteclibrary.ru/rus/catalog/pages/3054.html>
11. Лычев, В.Г. Психосоматический подход в медицине / В.Г. Лычев, И.Е. Бабушкин // Актуальные проблемы современной клинической медицины. – Барнаул, 2008.
12. Общественное здоровье и здравоохранение: учеб. для студентов / под ред. В.А. Миняева, Н.И. Вишнякова. – М., 2009.
13. Мудров, М.Я. Слово о способе учить и учиться медицине практической или деятельному врачебному искусству при постелях больных. – М., 2008.

Bibliography

1. Laun, B. Uteryannoe iskusstvo vrachevaniya. – M., 1998.
2. Kadihrov, A.A. Velikiy sredneaziatskiy ucheniy-medik Abu Ali Ibn Sina / A.A. Kadihrov, U.T. Saipov. – Tashkent, 1980.
3. Molchanov, N.S. Velikiy russkiy ucheniy S.P. Botkin. – L., 1955.
4. Staf, I. Medicina mezhdru vzglyadom i diskursom: diagnoz Mishelya Fuko // Biblioteka Gumer [Eh/r]. – R/d: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/staf_med.php
5. Galen, K. O naznachenii chastej chelovecheskogo tela. – M., 1971.
6. Ibn Sina Abu Ali. Kanon vrachebnoy nauki. Izbranniye razdeli / U.I. Karimov, Eh.U. Khrshut. – M.; Tashkent, 1994. – Ch. 1.
7. Lushnikov, A.G. S.P. Botkin. – M., 1969.
8. Myasnikov, A.L. Sergeyj Petrovich Botkin // S.P. Botkin. Kurs kliniki vnutrennikh boleznej. – M., 1950. – T. 1.
9. Gubergic, A.Ya. S.P. Botkin – osnovopolozhnik otechestvennoy klinicheskoy medicinih. – M., 1957.
10. Klepikov, N. Psihologiya i zdorovje. Dushevniye lekarstva // Nauchno-tekhnicheskaya biblioteka SciTecLibrary [Eh/r]. – R/d: <http://www.sciteclibrary.ru/rus/catalog/pages/3054.html>
11. Lihchev, V.G. Psihosomaticheskij podkhod v medicine / V.G. Lihchev, I.E. Babushkin // Aktualniye pro-blemi sovremennoy klinicheskoy medicinih. – Barnaul, 2008.
12. Obthestvennoe zdorovje i zdravookhranenie: ucheb. dlya studentov / pod red. V.A. Minyaeva, N.I. Vishnyakova. – M., 2009.
13. Mudrov, M.Ya. Slovo o sposobe uchitj i uchitjsya medicine prakticheskoy ili deyateljnomu vrachebnomu iskusstvu pri postelyakh boljnihkh. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 130.1, 17.021.1

Zemlyanaya E.A. CONCEPTION OF GUNAS AS AN ONTOLOGICAL BASIS OF ETHICAL THEORY OF THE "BHAGAVADGITA". In the article the fundamentals of the theory of gunas are represented, the detailed description of three gunas namely sattva, rajas and tamas is given with the interpretations of this theory by European and Indian philosophers; the ethical significance of the gunas' theory in its connection with the concepts of virtual behavior and highest good is elaborated.

Key words: *guna, sattva, rajas, tamas, soul, ethical significance, highest good, virtuous behavior, ideal of yogin.*

E.A. Земляная, соискатель каф. этики философского факультета Санкт-Петербургского гос. университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: zem-alena@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ ТРЕХ ГУН КАК ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ЭТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ «БХАГАВАДГИТЫ»

В статье представлены основоположения теории трех гун, дается детальное описание гун: саттвы, раджаса и тамаса, приводятся интерпретации данной теории как европейскими, так и индийскими мыслителями, приводится значение теории гун с точки зрения этики и в связи с рассмотрением теории правильного действия и достижения высшего блага.

Ключевые слова: *гуна, саттва, раджас, тамас, душа, этическое значение, высшее благо, добродетельное поведение, идеал йогина.*

Обращение к теории трех гун необходимо при исследовании этического учения «Бхагавадгиты» с целью выявления онтологических оснований представлений о правильном (добродетельном) поведении, высшем благе, идеале истинного йогина. Таким образом, цель настоящей статьи – анализ концепции трех гун «Гиты» с выявлением ее значения для этического учения поэмы.

Вопрос об основах нравственности «Бхагавадгиты» в настоящее время не достаточно изучен и на сегодняшний день сложно найти монографические работы по этике «Гиты», в частности, касающиеся оснований предлагаемых поэмой представлений о моральном и не-моральном. В этой связи, хотя отдельные авторы и указывают на нравственные аспекты поэмы в отдельных разделах своих монографий или статьях (как например, S. Dasgupta. "Development of moral philosophy in India", B. Gupta "Bhagavad Gita as duty and virtue ethics. Some reflections" (статья), В.К. Шохин «Нравственное и этическое в индийских мировоззренческих текстах» (статья)) изучение, в частности, онтологического базиса этического учения представляется очень актуальной задачей.

Для написания статьи в качестве основного текста поэмы был взят перевод «Бхагавадгиты» с санскрита, выполненный В.С. Семенцовым [1]. Цитирование шлок поэмы производится в следующем порядке: римская цифра указывает на главу из «Бхагавадгиты», арабская – на соответствующий стих внутри главы.

Концепция гун играет большую роль при рассмотрении этического учения поэмы «Бхагавадгита», поскольку сущность всякого действия, в том числе и добродетельного, составляет вращение гун материальной природы: «Слеп душою, самости полный, мнит невежда: "Я деятель действий!" Он не знает, что действия всюду совершают пракрити гуны. Тот, кто ведает суть неслиянья гун и действий с атманом, Партха, пребывает свободным, помня: "Это гуны вращаются в гунах"» [1, III. 27-28].

Теория трех гун привлекала пристальное внимание исследователей «Бхагавадгиты» в связи с рассмотрением космологических, гносеологических и этических вопросов. К исследованию данного учения обращались в свое время С. Дасгупта, С. Раджакришнан, С. Вивекананда; из европейских мыслителей, например, М. Мюллер и представители «Теософского общества»: А. Безант, Р. Штайнер.

В переводе с санскрита термин «guna» дословно означает качество, свойство, в этическом смысле, – выдающееся нравственное достоинство, добродетель. В другом значении «guna» – нечто подчиненное, то, что подчиняется чему-либо, является вторичным.

Гуны: саттва, раджас и тамас, составляют материальную природу – пракрити. Каждая из гун связана соответственно с удовлетворенностью, неудовлетворенностью, спутанностью, хаотичностью ощущений. Гуны охватывают всю сферу объективного и субъективного; они находятся и в проявленном и в непроявленном. Гуны нельзя увидеть, но они являются составными частями всех вещей, всего производного от пракрити. Эти три качества являются материальными компонентами всего существующего, ничто не свободно от действия гун. Они составляют и материальное естество человека, являющегося по сути противоположным духовному началу. Именно в этом смысле Кришна говорит, что «не рождает Господь ни действий, ни свершителей их, Арджуна, не творит Он привязанность к плоду лишь природа в делах пребывает» [1, V. 14], т.е. деятелем является материальная природа человека.

Все три гуны или качества, состояния, которые в общем виде предстают соответственно как благость, страсть и неведение, имеют своим источником Господа, который, однако, в них не пребывает, Он выше гун. Кришна учит Арджуну: «Гуны три – саттва, раджас и тамас – состоянье существ различают; от Меня эти гуны возникли, они, Партха, во Мне, но не Я в них. Этот мир ослеплен различьем состояний, от гун возникших; он не знает, что Я, неизменный, пребываю выше, чем гуны» [1, VII.12-13].

Гуны материальной природы связывают душу человека, оковывают ее своими цепями. Именно поэтому важно быть выше гун, стремиться к их преодолению, чтобы духовная сущность обрела свободу. В связи с этим Кришна призывает своего ученика: «на три гуны направлены Веды отрешись от трех гун, Арджуна. Будь недвойствен, чужд обретенью, полон саттвы, всегда обуздан» [1, II. 45].

Гуна саттва сковывает человека узами счастья и знания, раджас «состоит [...] из страсти, вожденье его порождает; раджас вяжет деяний цепью воплощенного, о безупречный» [1, XIV. 7]; а тамас имеет своим источником неведение и «порождается тамас незнанием, воплощенный он всех ослепляет; он их связывает, о сын Кунти, беззаботностью, сном и ленью»

[1, XIV. 8]. Все три гуны всегда сосуществуют. Не может быть так, что в каком-либо существе или предмете в наличии только одна или две гуны. Саттва, раджас и тамас всегда пребывают в единстве. Однако может доминировать одна из гун, тем самым, ослабляется действие остальных двух: «Когда раджас и тамас слабеют – возрастает, сын Бхараты, саттва; когда саттва и тамас – раджас; когда саттва и раджас – тамас» [1, XIV. 10]. В зависимости от того, какая гуна доминирует, рождаются и соответствующие качества. Так, «если знания свет освещает входы-выходы этого тела – это значит: в таком человеке саттва крепнет – пусть он это знает» [1, XIV. 11], если же преобладает раджас, то появляется беспокойство, страсть, вожденье; а «в мыслях мрак, беззаботность тупая, ослепление, отсутствие действий» [1, XIV. 13] рождаются от господствующей гуны тамас.

В соответствии с тремя гунами дифференцируются благо, плоды деятельности («хорошо совершенное действие саттвы благодный плод приносит; плодом раджаса скорбь бывает; плод же тамаса – заблужденье» [1, XIV. 16]), а также вера, пища, жертвоприношение, аскетизм и подношение даров.

Пища, способствующая продолжительности жизни, сочная, вкусная, придающая силы и здоровье – свойственна людям, в которых преобладающей является гуна саттва. Раджасичные люди предпочитают горькую, кислую, соленую пищу, вызывающую болезни, страдания. Тамасичным людям дорога безвкусная, разложившаяся еда.

Жертвоприношение называется саттвичным, когда оно исполняется в соответствии с предписаниями; раджасичным, когда совершается в надежде получить награду; тамасичным, когда выполняется без ориентации на предписания и даже без веры.

Вера человека также подразделяется в зависимости от того, какое качество является доминирующим в материальном естестве человека: «люди саттвы – богам несут жертвы, люди раджаса – демонам, якшам; упырей, привидений гнусных люди тамаса чтут приношеньем» [1, XVII. 4].

Аскетизм тоже бывает трех видов: саттвичный аскетизм предполагает поклонение Богу, целомудрие, ненасилие, правдивость, ясность ума; раджасичный аскетизм предусматривает стремление к наградам и почестям; тамасичный имеет своим основанием глупость и неведение.

Также и благо приобретает различный оттенок в зависимости от того, какая гуна преобладает: саттва, раджас или тамас. Так, радость, которую можно рассматривать в качестве блага может быть трех видов: «Та, что яду подобна в начале, а в конце сладка, точно нектар, рождена ясной мыслью и духом, – радость эта считается "светлой". Порожденная чувственным миром, если радость в начале как нектар, а в исходе подобна яду, – эта радость считается "страстной". Если ж радостью и в начале и в конце ослепляется атман, коль причины ее – сон, вялость и небрежность, – "темна" эта радость» [1, XVIII.37-39]. При этом «саттва связывает со счастьем, раджас – с действием [...] затемняя познание, тамас косной лени готовит пути» [1, XIV. 9].

Дары согласно «Бхагавадгите» называются саттвичными, когда преподносятся от чистого сердца, лишь из чувства долга; раджасичными, когда присутствует желание получить что-либо взамен и тамасичными, когда подносятся недостойным людям, с презрением и в неподобающее время.

В соответствии с тремя гунами в «Бхагавадгите» выделяются и троякого вида отрешенность, деятель, сама деятельность, знание, разум, решимость, счастье. В общем виде все эти категории являются саттвичными, когда имеется связь с предписанными обязанностями, отсутствует стремление к плодам, ум обуздан, а чувства контролируются; раджасичными, когда в основе лежит страсть, желание получить награду; тамасичными, когда фундаментом служит неведение, тупость, ложное «эго».

Все три гуны – оковы для души, даже саттва, олицетворяющая свет и благость, поскольку связывает человека и не способствует достижению высшей цели. А гуны раджас и тамас вызывают в человеке похоть, жадность и гнев. Более того, соприкосновения с пракрити порождают счастье и несчастье, служат причиной страданий человека. А источником греха, в частности, можно назвать гуну страсти – раджас. Поэтому так важно возвыситься над гунами и обрести знание, заключающееся в том, что «если деятеля иного, кроме гун этих, видеть не будешь, если знаешь Того, Кто их выше, – ты в Мое придешь состоянье» [1, XIV. 19], то достигает высшего блага. Более того, «когда этой пракрити гуны воплощенный преодолевает, он, от скорби рожденья и смерти став свободен, вкушает бессмертье» [1, XIV. 20].

В главе XIV «Бхагавадгиты» Кришна приводит Арджуну образ человека, превзошедшего гуны: «Знания все, также дел совершенные, ослепление даже, сын Панду, повстречав – кто не отвратится, потеряв же – кто не пожалеет, кто сидит, точно рав-

нодушный, тремя гунами не поколеблен, «Гуны вертятся в гунах» – так мысля, пребывает кто без потрясений, ровный к золоту, глине и камню, мудрый, ровный к немилым и милым, в горе – радости невозмутимый, одинаков к хвале и к брани, кто к бесчестию и к чести ровен, к другу – недругу одинаков, оставляющий все начинанья – тот и есть «превзошедший гуны» [1, XIV, 22-25]. Это образ истинного йогина, человека, достигшего совершенства в йоге. Преодоление гун возможно благодаря йогической деятельности, благодаря сосредоточению и выполнению предписаний.

Идеал истинного йогина, описание которого можно найти в «Гите», также предполагает надлежащее исполнение своих обязанностей, но не ради получения выгоды, а ради действия как такового. Данный принцип, заключающийся в себе суть нравственности, а именно отсутствие личной заинтересованности и эгоизма в деятельности, – один из важнейших принципов этического учения поэмы. Подтверждением тому служат следующие строки: «Кто без помыслов, Партва, без страсти все свои начинанья свершает, кто все действия сжег огнем знания – того мнят пробужденные мудрым. Не привязан к плодам всех действий, бесприютный, всегда довольный, хоть он в действии пребывает, ничего он не делает, Партва. Без надежды, ничем не владея, обуздав свое сердце и мысли, совершая деянья лишь телом, он от скверны всегда свободен. Он случайно пришедшим доволен, он вне двойственности, независтлив, и в беде и в удаче ровен, даже действуя, он не привязан» [1, IV, 19-23]. Истинный йогин совершает действия лишь физически «[...] напрягая свое лишь тело, сердце, органы чувств иль мысли. Йогин, действия плоды покидая, обретает умиротворенье [...]» [1, V, 11-12]; обладает неразличенным знанием: «Тот, кто знает, – не видит различий между праведным брахманом, Партва, и коровой, слонем, собакой или тем, кто собаку съедает. Те, кто тождества сердцем достигли уже здесь победили сансару, чист ведь Брахман и само тождествен значит, в Брахмане их обитанье» [1, V, 18-19]. Это также тот, кто владеет абсолютным, непреходящим знанием: «Достигает знания йогин, веры полный, себя обуздавший; пребывающий в знании – скоро запредельный покой обретает» [1, IV, 39]. Достижение Брахмана сопряжено с постижением своей истинной природы, духовной природы, искоренением пороков (злости, вождления), осознанием своей интеграции в процесс жизни окружающей действительности: «Еще здесь, в этом смертном теле, кто претерпит невозмутимо вождлененье иль злобы ярость – счастлив тот человек, он – йогин. Кто внутри обретает радость, кто внутри видит свет и счастье – этот Брахманом ставший йогин достигает Брахманирваны. Кто обуздан, без двойственных качеств, кто во благе существ видит радость – тот, лишенный греха провидец, этой Брахманирваны достигнет» [1, V, 23-25].

Важно проводить различие между материальной природой, пракрити или прадханой, и духовной сущностью, атманом или пурушей. Необходимо знать, что пуруша не является деятелем, источник всякой деятельности – пракрити. Атман является лишь созерцателем. Необходимость проведения подобной дифференциации между материальной природой и внутренним «я» подчеркивается и в системе санкхья. Однако уже в «Бхагавадгите» мы встречаем упоминание о санкхье, которая ассоциируется здесь с йогий знания или теоретической йогой. Эта санкхья, с которой мы встречаемся в «Гите», именуется древней санкхьей. Дальнейшие этапы развития системы: предклассическая и классическая санкхья. В период развития предклассической санкхьи появляется канонический текст данной школы, «Санкхья-карика» Ишваракришны. Классическая санкхья связана с сочинением «Санкхья-сутры».

Концепция гун занимает одно из центральных мест в системе санкхья, поскольку гуны – важнейший элемент для описания создания универсума, деятельности людей, их характеров, поведения. Гуны можно рассматривать как точку пересечения всех процессов и объектов, так как о чем бы не шла речь, непременно будет затронут вопрос о сущности гун, их природе и действии.

Гуны изменяются постоянно, но согласно С. Чаттерджи и Д. Датта, существует два способа гунанческих превращений [2, с. 253]. Первый состоит в том, что во время разложения мира гуны изменяются каждая сама по себе, не затрагивая других: саттва изменяется в рамках саттвы, раджас – в пределах раджаса, тамас – в границах тамаса (так называемое изменение в однородном). На этой стадии изменений гуны не могут ничего производить. Суть второго способа сводится к тому, что одна из гун господствует, а остальные ей подчиняются (так называемое превращение в другое). На этой стадии происходит появление мира вещей вследствие трансформации гун внутри первоматерии.

В «Бхагавадгите» встречаются частые ссылки на санкхью, но, этот предмет, в отличие от систематизированных даршан, упоминается не в классическом значении. И хотя в «Гите» можно найти такие технические термины, как пракрити, таттва, махат и др., санкхья нигде не упоминается в качестве метода, позволяющего отличить дух от психоментального опыта, что является отправной точкой для системы санкхья. Здесь санкхья означает просто истинное знание или знание души, которым обладает душа. В данном случае, как полагают многие исследователи, мы просто имеем дело с этапом, который предшествовал возникновению систем санкхьи и веданты. При сравнении санкхьи и йогии, поскольку последняя также имеет важное значение, в «Бхагавадгите» Кришна заявляет, что мудрецы не говорят о них как о чем-то различном. Тот, кто следует одному из этих путей, достигает результата обоих. Прав тот, кто считает санкхью и йогу единым целым. Учение Кришны, таким образом, объединяет все пути, ведущие к спасению, в едином новом духовном синтезе.

Учение о гунах, какое следует из анализа «Бхагавадгиты», служит источником различных интерпретаций и толкований. Исследователи, занимающиеся рассмотрением поэмы, не обходят вниманием концепцию трех гун и предлагают свои трактовки данной теории. В связи с этим возникает множество различных мнений по поводу сущностных характеристик гун и их воздействия на окружающие предметы и явления.

С. Вивекананда предлагает следующую интерпретацию учения гун. Тамас «олицетворяется темнотой и бездействием» [3, с. 14]. Его характерными чертами являются лень, апатия, инертность. Раджас характеризуется «деятельностью, выраженной в притяжении и отталкивании» [3, с. 14]. Раджас-гуна лежит в основе спешки, страсти, раздражительности, эгоистических и эмоциональных поступков, в основе неистовой деятельности, наличия неограниченных желаний. Саттва-гуна представляет собой равновесие между двумя выше названными гунами, привязывает человека к счастью, радости и знанию.

Как считает С. Дасгупта, гуны саттва, раджас и тамас являются детерминантами «морального и неморального, приятного и неприятного уровней или характеристик нашего опыта». «Саттва представляет моральный и сверхморальный уровни, раджас – обычный смешанный (моральный и неморальный. – Е.З.) уровень, а тамас представляет низшие и неморальные характеристики нашего опыта» [4, р. 470].

Как уже известно, в «Бхагавадгите» Кришна призывает Арджуну освободиться от гун, так как привязанность к чему бы то ни было (к счастью ли – с преобладанием саттвы, к мирской деятельности с преобладанием раджаса, или к безумию, благодаря доминированию гуны тамас) есть грех. «Все три гуны, или качества, держат вас запертыми в индивидуальной личности и не дают возможности полностью осознать ваше божественное “я”», – пишет Сатья Саи Баба [5, с. 295]. С его точки зрения, устранение тамас-гуны происходит с помощью раджас-гуны. Удалить же последнюю можно с помощью саттва-гуны и, впоследствии, необходимо отказаться и от саттвы.

А. Безант рассматривает теорию трех гун в связи с тремя аспектами сознания, которые у нее предстают как ичча (воля), джнанам (знание) и крия (деятельность). Каждый из этих аспектов сознания характеризуется преобладанием той или иной гуны. Так, воля «имеет своим соответствием в мире материи тамас, инертное свойство материи» [6, с. 17]; знанию соответствует гуна саттва, которая, как уже упоминалось, олицетворяет стремление к счастью и знанию; деятельности соответствует гуна раджас, важными характеристиками которой являются активность, чрезмерная энергичность и подвижность.

Каждый из трех аспектов сознания, в свою очередь, характеризует представителей разных каст. Общее среди них – это то, что в каждой касте преобладающим является желание. Согласно А. Безант, в касте вайшья доминирующей является гуна тамас, соответствующая воле (ичче), и, следовательно, представители этой касты побуждаются к действию вследствие страсти к накоплению предметов желания. В касте кшатриев господствующей является деятельность (крия), стимулом которой «является дхарма великолепия, господства, власти» [6, с. 19]. У брахманов же, как пишет Безант, «отличительной чертой которых служит джнанам (мудрость), стимулом является желание неба (сврага) и его радостей» (там же). В «Бхагавадгите» видно, что одним из критериев разделения на касты как раз и являются гуны. Гуны характеризуют и деятеля, и саму деятельность, и, в целом, ничто не свободно от влияния трех гун. Однако необходимо еще раз подчеркнуть, что целью человека должно быть возвышение над гунами, их преодоление. Ибо именно таким образом произойдет отказ от желаний, только так можно успо-

коить и обуздать беспокойный ум и привести его к состоянию равновесия.

Представляет интерес и интерпретация теории трех гун Р. Штайнером в книге «Оккультные основы «Бхагавадгиты»». Согласно теории Штайнера «под словами саттва, раджас, тамас понимается способ, которым можно вжиться в различные состояния мирового бытия, можно проникнуть в различные области этого мирового бытия» [7, с. 140]. Говоря о гунах, Штайнер, например, указывает на связь их с познанием: «познание в высших мирах вызывает в человеческих душах состояние тамас; познание в обыкновенном окружающем нас мире – состояние саттва; вера, упование на авторитет, религиозность, вызывает состояние раджас» [7, с. 149]. Однако, как известно, человек должен превзойти эти гуны. С позиции Штайнера это необходимо для того, чтобы человеческий дух обрел самостоятельность и свободу. В целом же, Штайнер подходит к характеристике трех гун с тех же позиций, что и рассмотренные выше исследователи. Это нисколько не противоречит трактовке качеств материальной природы в «Бхагавадгите».

Таким образом, гуны можно рассматривать с нескольких позиций: как реалии вообще; как три базовых ментальных состояния, реализующихся в ощущениях положительной, отрицательной и нейтральной эмоциональной окрашенности; как три психологических типа индивида. Но, в общем, гуны имеют раз-

личные вариации и с этической точки зрения, как считает, их можно идентифицировать как три моральных категории: добро (саттва), зло (раджас) и безразличие (тамас) [8, с. 260].

Достижение высшей цели возможно благодаря знанию, правильному действию (без стремления к плодам его), и преданности и любви к Богу. А основу всякого действия, и даже добродетельного, составляет принцип «гуны возвращаются в гунах». Это значит, что пуруша или атман не является деятелем по своей природе, любое действие производится гунами материальной природы. Кто это видит, тот истинно видит. Кроме того, в «Бхагавадгите» слышен призыв Кришны возвыситься над тремя гунами пракрити, которые являются причиной страданий и несчастий для человека. Саттва, раджас и тамас оковывают своими цепями душу человека, привязывают его к тем состояниям, источниками которых они являются: к знанию, удовольствиям, к постоянному стремлению выполнять действия или же к пассивности, лени и незнанию. Привязанность любого рода является преградой на пути к освобождению. Преодоление гун или деятельность на основе принципа «как если бы» природа человека не имела гунный характер, возможно благодаря истинному знанию, сосредоточению и упражнению. Только пребывая выше гун, можно обрести высшее благо. Освобождение от гун – залог достижения высшей цели.

Библиографический список

1. Бхагавадгита /пер. с санскрита В.С. Семенцова. – М., 1999.
2. Чаттерджи, С. Индийская философия / С. Чаттерджи, Д. Дата. – М., 1994.
3. Вивекананда, С. Философия йога. – Магнитогорск, 1992.
4. Dasgupta Surendranath. A history of Indian philosophy by S. Dasgupta. – Cambridge, Vol. 2, 1932
5. Сатья Саи Баба. Путь к самореализации и освобождению в наш век. Речи Сатья Саи Бабы на тему Бхагавад-Гиты. – М., 2000.
6. Безант, А. Комментарии к «Бхагавадгите» [Э/р]. – Р/д: <http://www.ihik.lib.ru/>
7. Штайнер, Р. Оккультные основы «Бхагавадгиты». – Калуга, 2001.
8. Мюллер, М. Шесть систем индийской философии. – М.: Искусство, 1995.

Bibliography

1. Bkhagavadgita /per. s sanskrita V.S. Semencova. – M., 1999.
2. Chatterdzhii, S. Indiyjskaya filosofiya / S. Chatterdzhii, D. Data. – M., 1994.
3. Vivekananda, S. Filosofiya yjoga. – Magnitogorsk, 1992.
4. Dasgupta Surendranath. A history of Indian philosophy by S. Dasgupta. – Cambridge, Vol. 2, 1932
5. Satjya Sai Baba. Putj k samorealizacii i osvobozhdeniyu v nash vek. Rechi Satjya Sai Babih na temu Bkhagavad-Gitih. – M., 2000.
6. Bezant, A. Kommentarii k «Bkhagavadgite» [Eh/r]. – R/d: <http://www.ihik.lib.ru/>
7. Shtajjner, R. Okkultjnihe osnovih «Bkhagavadgitih». – Kaluga, 2001.
8. Myuller, M. Shestj sistem indiyjskoj filosofii. – M.: Iskusstvo, 1995.

Статья поступила в редакцию 25.05.12

УДК 347.471: 930.1

Kasimova S.S., Ushakova K.V. CIVIL SOCIETY: THE HISTORY OF IDEA. The main approaches which consider and explain the notion of “civil society” since the time of formation the ideas about civil society and its role and importance in government have been analyzed in this article.

Key words: civil society, government, political structure, classes, social group.

С.С. Касимова, канд. ист. наук, доц. каф. социально-гуманитарных дисциплин Карагандинского гос. технического университета; **К.В. Ушакова**, ст. преп. каф. социально-гуманитарных дисциплин Карагандинского гос. технического ун-та, г. Караганда, E-mail: saule.saken2010.kasimov@mail.ru

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЯ ИДЕИ

В работе проанализированы основные подходы, рассматривающие и объясняющие такое понятие, как «гражданское общество», начиная с самого раннего периода формирования идеи о гражданском обществе, а также его роли и значения в государственной структуре.

Ключевые слова: гражданское общество, государство, политическая структура, классы, социальные группы.

На протяжении многих лет проблема гражданского общества принадлежит к числу фундаментальных проблем. Многие труды, статьи, научные работы посвящены определению понятия гражданского общества, соотношению его с государством, эффективному функционированию. Чтобы понять, что эволюция гражданского общества и движение к нему есть, закономерность исторического процесса нам следует обратиться к истории формирования данного понятия.

Известно, что правовое государство возникло в капиталистическом обществе, но возможно не каждый знает о том, что его

элементарные формы появляются в рабовладельческом Риме и греческом полисе. Уже в греческих городах-государствах имеются три автономии и взаимосвязанные сферы жизни свободных граждан: сфера частной жизни, сфера общественности и сфера государственной власти. Сфера частной жизни определяется собственностью отдельных лиц, индивидов: к ней относятся материальное богатство и рабы, но решающий фактор – имя хозяина дома: пожар, разрушение или отчуждение дома – непреодолимая преграда участию в собраниях общественности и государственных делах. Частная жизнь – сфера необходимос-

ти и изменчивости: под контролем хозяина дома находятся рабы и домашний труд женщин, здесь происходит рождение и смерть. Сфера общественности ограничена от сферы частной жизни и протекает на торговых площадях, хотя и не связана только с этим локальным местом: она организуется в разговоре, что может принимать форму совещаний и судов, а также в совместной деятельности, будь то руководство сражением или спортивным соревнованием. Субъектом общественной жизни является гражданская общественность, состоящая из частных лиц, обладающих собственностью и образцованностью: она отличается от «плебейской общественности» «необразованного народа». В самосознании греков сфера общественности это сфера царства, свободы и постоянства. В духовном общении вещи приобретают свой смысл и образ, в споре равных лучшие побеждают, добиваясь бессмертия и славы. Граждане общаются, как равный с равным, но каждый стремится к самоутверждению. Общественность выделяет своих государственных деятелей издающих законы, которым должен подчиняться каждый гражданин.

Итак, если выделить основные черты эллинистического общества граждан, то можно отметить: во-первых, различие трех функционально связанных автономных сфер жизни; во-вторых, критерием выделения сфер жизни является различие их роли в обществе; в-третьих, отводится определенная роль частной сфере и ее доступном участию в общественных и государственных делах.

Античный образ гражданского общества сохранился благодаря трансляторам культуры и в эпоху Нового времени стал аналогией в объяснении ступеней развития капиталистического общества.

К середине XVII века, когда появляются сочинения Г. Гоббса «Элементы законов, естественных и политических», «О гражданине», «О государстве и власти» (Левиафан), считается зарождением идеи гражданского общества в Европе, которая становится одной из центральных идей от Нового времени и до наших дней.

Первым, что было осмысленно, это противопоставление естественному в человеке – общественному. Гоббс, считавший свободу естественным состоянием, пространством естественных отношений в котором развертывается деятельность индивидов (особенно экономическая), требовал подчинить государственной власти ничем не скованную свободу ведущую, по его мнению, к всеобщей вражде и насилию. Такое понятие, как гражданское общество им применяется для характеристики мирной жизни без гражданских войн религиозного толка. Естественное состояние в войне всех против всех, объясняется конфликтной природой человека. Конфликтная природа человека обусловлена неограниченным стремлением человека удовлетворять свои потребности, а также ограниченностью жизненных средств. В условиях вражды, страх за свою жизнь, как считает Гоббс, заставляет разум людей познать правила (законы) мирной жизни. Одним из таких законов – это поиск мира и следование ему. Мирная жизнь, как предполагает Гоббс, является признаком гражданского общества, но этот признак не единственный: внешние мирные отношения могут обеспечиваться тотальным контролем государства. Само по себе важно здесь то, что стремление определить общество, исходя из человека, оказалось если и не абсолютно новым, то, во всяком случае, крайне важным. Ставила, в сущности, задача выяснить, что в человеке является подлинно естественным, что определяет его жизнь в социуме – внешняя или его собственная природа, либо какие – то общественные начала. Что касается вопроса о связи гражданского общества и государства, то здесь, у Гоббса однозначного ответа нет. С одной стороны Гоббс утверждает, что государство не связано с гражданскими законами и правом. Оно как бы отдельно от гражданского общества. Вне государства владычество страстей, война, страх, одиночество и т.д. С другой стороны считает, что государство, подобно библейскому чудовищу Левиафану готово подчинить себе все и вся, в том числе и гражданское общество. Исходя, из анализа проблем о гражданском обществе, Гоббс делает вывод о несовершенстве государственных установок и ложности некоторых учений о социальной структуре общества.

Вслед за Гоббсом, кто поддержал и дальше развил идею гражданского общества, был Дж. Локк. У Локка идея гражданского общества связана не с дегенеративной «войной всех против всех», а со свободой самого человека и его естественным состоянием. «Естественное состояние, – утверждает он – имеет закон природы, которым оно управляется и который обязателен для каждого; и разум, который является этим законом, учит всех людей, которые пожелают с ним считаться, что поскольку все люди равны и независимы, постольку ни один из них не дол-

жен наносить ущерб жизни, здоровью, свободе или собственности другого...» [1, с. 317]. «Переход от естественного состояния к гражданскому обществу как результат общественного договора, согласно Локку, может быть осуществлен только по воле и решению большинства». «Каждый человек, заключающий общественный договор, уполномочивает общество или, что все равно, его законодательную власть создавать для него законы, каких будет требовать общественное благо... И это переносит людей из естественного состояния в государство...» [1, с. 312]. Человек по природе своей свободен, разумен, и следовательно, мирен. Основу мирной жизни, как считает Локк, в обществе образует частная сфера, где люди действуют по собственному желанию, разумению и согласию. Эта область жизни находится вне политического контроля государства, к ней Локк относит, материальное производство, личное и семейное потребление, свободу собственности, совести и мнения. Мнение способен высказывать каждый человек, если у него будет гарантия независимости суждения, свобода слова и веры. Тем самым Локк своим «законом мнения» предлагает и соответствующий принцип структуры власти. «Мнение» а не правитель устанавливает законы. Таким образом, интерес к правильной оценке общего мнения уже тогда включал в себе понятие того, что гражданская общественность призвана выполнять связующую роль между интересами частной сферы и государственной властью. Гражданское общество по Локку это, прежде всего правовое общество именно право является гарантом благополучия и мирной жизни и объединяет частную сферу и государственную. Поэтому в гражданском обществе действуют, правовые нормы (законы) частной сферы и государственной. К таким правам относят право на жизнь, свободу и частную собственность. Член общества является свободным человеком и гражданином, хотя сфера личной свободы не изолирована, и не автономна от сферы государственной.

Таким образом, если по Гоббсу и Локку государство способно обуздать инстинкты и гарантировать общественный порядок, а общество готово передать власти право на его умиротворение и подчиниться ей, что по своей сути является неким образцом гражданского общества и государственности. То затем, уже позднее в работах Ж. Ж. Руссо в основе концепции гражданского общества лежит признание личной свободы индивида. Ж.Ж. Руссо рассматривает гражданское общество как общество, преобразованное в государство, с помощью общественного договора. Так как считает, что гражданское общество неизбежно возникает на основе общественного договора и является высшей ступенью в сравнении с обществом естественным. В основе появления гражданского общества лежит частная собственность «Первый, кто оградил участок земли, придумал заявить: Это мое!» и нашел людей достаточно простодушных, чтобы тому поверить, был подлинным основателем гражданского общества» – отмечает Руссо [2, с. 97]. Государственная власть может быть основана только на общественном договоре отвечающем воле народа. Заключая общественный договор, каждый человек, отказывается от всех своих прав и передает их в пользу целого общества, оставаясь при этом свободным, так как, подчиняясь общей воле, в которой каждый участвует сам, он подчиняется только самому себе. По мнению Руссо, общественная свобода возвращает человека к его человеческой природе, потому что состоит не в следовании ее зову, не в своеволии, а противостоит ему и требует известного рода самозабвения. Подлинную свободу человек приобретает только тогда, когда забывает о себе, когда свое общественное Я ставит выше частного. «Если бы мое частное мнение возобладало, то я сделал не то, что хотел, вот тогда я не был бы свободен» – отмечает Руссо [2, с. 78]. Выдающееся приобретение гражданского состояния – моральная свобода. Только она одна делает человека господином над самим собой. Согласно Руссо, пока человек движим лишь вождением, он находится в рабстве. Напротив, повинувшись закону, который он подписал сам себе, он обретает свободу. Верховная власть по Руссо, есть соединенная воля всех (а не конкретное лицо). Верховная власть неотчуждаема, следовательно, народное представительство невозможно. Заключенная во всеобщей воле верховная власть не имеет представителя. Таким образом, подчиняясь воле всех, человек подчиняется самому себе. Так как всякий закон, не утвержденный целым народом – ничто, каждый гражданин получает право законотворчества, в чем проявляется его подлинная свобода. Так Ж.Ж. Руссо показывает гражданское общество, как общество, преобразованное в государство, с помощью общественного договора. Руссо, провозглашая народный суверенитет, обосновывает право народа на свержение абсолютизма и отчуждение от власти демократически избранного правительства. Сущность политического

организма, в том числе и гражданского общества при этом заключается в согласовании, повинности и свободе.

Проблема государства и гражданского общества затем находит место в философском учении Гегеля. Анализируя договорные теории о гражданском обществе английских и французских философов XVIII века Гегель пришел к выводу, что-то, что англичане и французы называли государством, действительно им не является, а образует систему социально – экономических отношений людей, которых Гегель называл гражданским обществом. «Отношение людей внутри этого общества определяются их материальными интересами (системой потребностей) существующим в обществе разделением труда и различными способами удовлетворения этих потребностей» [3, с. 41]. Гражданское общество и государство по Гегелю это соотношение рассудка и разума. Гражданское общество – это внешне государство нужды и рассудка, а подлинное государство – разумно. Развитие гражданского общества уже предполагает по Гегелю наличие государства, как его основания. Поэтому, в действительности государство есть вообще первое, внутри которого семья развивается в гражданское общество. Гражданское общество в трактовке Гегеля – это опосредованная трудом система потребностей, покоящаяся на господстве частной собственности и всеобщем формальном равенстве людей. «Государство есть действительность нравственной идеи, нравственный дух, ясная субстанциональная воля. Государство есть нечто в себе и для себя разумное в государстве, свобода достигает наивысшего подобающего ей права» [3, с. 47]. Поэтому государство по Гегелю есть самоцель. Из утверждения абсолютного значения государства Гегель делает два вывода: во-первых, государство имеет преимущественное значение по сравнению с интересами отдельного лица, оно обладает наивысшим правом в отношении отдельных людей, наивысшей обязанностью которых является быть членом государства; во-вторых, нельзя рассматривать государство лишь как средство для охраны интересов отдельной личности. Усмотрев назначение государства в обеспечении и защите отдельного гражданина означает и признание интересов отдельных лиц окончательной целью их существования в государстве. Государство на самом деле находится совершенно в другом отношении к индивиду, так как оно есть объективный дух. Отдельная личность черпает из жизни о государстве истинное понятие, о нравственности, она лишь в государстве осуществляет свою подлинную свободу, ибо здесь достигается, по мнению Гегеля, единство объективной свободы и субъективной свободы отдельной личности. Таким образом, государство – это не что иное, как осуществление подлинной свободы. Государство, как признает Гегель, это органически целостный организм, который включает автономии прав и свобод, как отдельных индивидов, так и сфер народной жизни. Что касается политической власти в таком государстве, то она подразделяется на законодательную, правительственную и власть государя. Соглашаясь со своими предшественниками о разделении властей в государстве как гарантии публичной свободы, Гегель в тоже время видит и опасность такого разделения, и эта опасность, как он считает, состоит в том, что каждая власть, имея свои интересы, может враждебно относиться друг к другу. Основываясь на этом, Гегель выступает за ограниченное единство различных властей, при котором все власти исходят из власти единого и являются его частями. Этим единым является монарх. Задача правительственной власти – выполнение решений монарха, поддержание существующих законов и учреждений. Члены правительства и государственная чиновничья бюрократия характеризуется им, как главная составная часть среднего сословья, в которой сосредоточены государственное сознание и образованность. Законодательная власть по характеристике Гегеля – это власть определять и устанавливать всеобщее. Две палаты составляют законодательное собрание. Первая палата формируется по принципу наследственности и состоит из владельцев майоратного имения, палата же депутатов образуется из остальной части гражданского общества, причем депутаты выделяются корпорациями, общинами, товариществом, а не путем индивидуального голосования. Принцип публичности прений Гегель отстаивал в палате сословного собрания, свободу печати, публичных высказываний.

Исходя из выше сказанного, можно отметить, что в Гегелевской социальной концепции гражданское общество выступает как система индивидов, с помощью труда удовлетворяющих собственные потребности и потребности других. Фундаментом гражданского общества является частная собственность, общность

интересов и всеобщее формальное, оформленное законами равенство граждан. В отличие от своих предшественников он рассматривает гражданское общество и государство как самостоятельные институты: гражданское общество по Гегелю, имеет место не внутри, а наряду с государством. Оно вместе с семьей часть государства, его базис и способ существования. Гражданское общество зависит от государства и в какой-то мере поглощается им.

Новое решение данной проблемы было рассмотрено в работах Маркса, где термин гражданское общество употребляется в трех смыслах: 1) для обозначения основы любого исторического развития его естественного базиса; 2) как сословное общество средних веков; 3) как форма организации буржуазного общества, противостоящая политическому государству. Маркс отдавал себе отчет в существовании различных значений этого термина и так отмечал: «Гражданское общество обнимает все материальное общение индивидов в рамках определенной ступени развития производительных сил. Оно обнимает торговую и промышленную жизнь данной ступени и поскольку выходит за пределы государства и нации, хотя с другой стороны оно опять – таки должно выступать вовне в виде национальности и строится внутри в виде государства» [4, с. 71]. Здесь гражданское общество понимается в первую очередь как более широкая основа государства и жизни данного периода в целом.

Употребляя первое значение термина «гражданское общество» Маркс дает представление о модели общества, как общественно – экономической формации. «Мои исследования привели меня к тому результату, что правовые отношения, так же точно как формы государства не могут быть поняты ни из самих себя, ни из так называемого общего развития человеческого духа, что наоборот, они коренятся в материальных жизненных отношениях, совокупность которых Гегель, по примеру английских и французских писателей XVIII века называет «гражданским обществом», и что анатомии гражданского общества следует искать в понимании экономики» [4, с. 6]. «Возьмите определенную ступень развития производства, обмена и потребления, и вы получите определенный общественный строй, определенную организацию семьи, сословий или классов – словом определенное гражданское общество. Возьмите определенное гражданское общество, и вы получите определенный политический строй, который является лишь официальным выражением гражданского общества» [5, с. 402]. Во втором смысле Маркс употребляет «гражданское общество», прослеживая генезис гражданского общества «как такового», то есть когда гражданское общество становится синонимом негосударственной организацией буржуазного общества. Этот генезис анализируется в работах «К критике гегелевской философии права», «К еврейскому вопросу». Третий смысл термина «гражданское общество» по Марксу выражает определенный аспект общества буржуазного. Марксов анализ такого гражданского общества осуществляется по следующим направлениям. Во-первых, рассматриваются условия его понимания; во-вторых, указываются его основные черты; в-третьих, – это последствия и перспективы. Буржуазная революция, как считает Маркс, разбила гражданское общество на простые составные части: с одной стороны на индивидов, с другой на материальные и духовные элементы, образующие жизненное содержание этих индивидов, их гражданское положение. В таком обществе, как подчеркивал Маркс, человек не может быть целостным, он как бы расслаивается на различные функциональные, ролевые проявления. Классовое деление в государстве приводят к отчуждению человека от него. Гражданское общество не обеспечивает реализации человека. «Практическая потребность, эгоизм – подчеркивает Маркс, – вот принцип гражданского общества, и он выступил в чистом виде, как только гражданское общество породило из своих собственных недр политическое государство. Бог практической потребности и своекорыстия – это деньги» [6, с. 410]. Таким образом, если гражданское общество освобождает человека от пут сословного общества, то на это место ставит зависимость вещную. Подлинная эмансипация, согласно Марксу, возможна лишь на путях преодоления отчуждения, а поскольку в общественном развитии основополагающим является экономический базис, то именно изменение экономического базиса (замена господства частной собственности на господство собственности общественной) признано ликвидировать все виды отчуждения. Буржуазное гражданское общество, как выражается Маркс, и буржуазное государство являются переходящим этапом исторического развития. Идеальной формой государственного строя является демокра-

тия. Еще в ранних работах Маркс отмечал: «В демократии не человек существует для закона, а закон для человека; законом здесь является человеческое бытие, между тем как в других формах государственного строя человек есть определяемое законом бытие» [7, с. 252]. В последующем развитии он рассматривает диктатуру пролетариата (как класса, лишенного собственности) в качестве неизбежного средства для обеспечения последующего отмирания государства и гражданского общества, основанного на принципе индивидуалистического потребительства. В отличие от Гегеля, считавшего, что представительство гражданского общества в государственных органах снимает противоречие «общество – государство», то Маркс доказывал, что это представительство является неприкрытым противоречием между гражданским обществом и государством, так как, надевая себя политическими функциями, гражданское общество по существу отрицает себя, самоотрицается. Маркс также считал, что революционные изменения, в частности вытеснения частной собственности на основные средства производства, господствующих классов, происходит именно в гражданском обществе, фактически владельцами и совладельцами основных средств производства становятся неантагонистические классы и в перспективе отпадает необходимость в государстве, которое поддерживало бы господство одних классов над другими. Принципом будущего гражданского общества Маркс видел, в коллективизме он видел ту ассоциацию, которая дает человеку возможность всестороннего развития своих задатков, обеспечивает личную свободу. И труд в этом обществе будет не только средством для жизни, но и способом самоутверждения личности, проявление талантов и способностей, насыщенной потребностью.

В настоящий момент имеются различные подходы к данной проблеме. В одних, основное внимание сосредоточено на рассмотрении категорий гражданского общества. «Основными категориями Гражданского общества является разнообразие и равенство различных форм хозяйственной деятельности. В Гражданском обществе общественные связи и общественные интересы проявляются и оформляются в политических партиях, общественных движениях, творческих союзах и объединениях» [8, с. 135]. В других внимание уделяется общественным условиям позволяющим создавать гражданские институты. В начале

XIX века Алексис де Токвиль, размышляя об общественных условиях, питающих демократию в Америке, огромное внимание уделял склонности американцев к созданию гражданских и политических организаций: «Американцы самых различных возрастов, положений склонностей беспрестанно объединяются в разные союзы. Это не только объединение коммерческого или производственного характера, в которых они все больше без исключения участвуют, но и тысячи других разновидностей: религиозно – нравственные общества, объединение серьезные и пустые доступные и замкнутые, многочленные и насчитывающие всего несколько человек. Таким образом, самой демократической страной в мире является та из стран, где в наши дни люди достигли наивысшего совершенства в искусстве сообща добиваться цели, отвечающей их общим желаниям, и чаще других применять этот новый метод коллективного действия» [9, с. 485]. Но, однако, большинство определений в той или иной мере предполагает рассматривать гражданское общество как пространство вне сферы влияния государства или бизнеса, где граждане могут объединяться, артикулировать свои интересы и действовать независимо. Понятие гражданского общества, прежде всего, предполагает активное вовлечение граждан в общественную жизнь. Причем не просто участие граждан в общественной жизни, но ориентация их на общие ценности, даже не будучи альтруистами, члены такого сообщества, должны видеть в общественном поприще нечто больше, нежели их сиюминутные частные цели. Естественно, что членство в гражданском обществе требует равных прав и равных обязанностей для всех, граждане взаимодействуют как равные, а не как подчиненный и обладающий властью.

Исходя, из вышеизложенного можно отметить, что многие мыслители разных эпох имели различные подходы к проблемам гражданского общества, но ни один из этих подходов не решает данной проблемы полностью. В научном плане данную проблему нельзя считать окончательно изученной и всесторонне рассмотренной. По мере развертывания демократических и глобализационных процессов происходящих в мире данная проблема остается в центре внимания политологов, социологов, философов и требует дальнейшего целостного подхода в изучении.

Библиографический список

1. Локк, Дж. Собр. соч. – М., 1988. – Т. 3.
2. Руссо, Ж.Ж. Об общественном договоре. – М., 1998.
3. Гегель, Г.В.Ф. Философия права. – М., 1990.
4. Маркс, К. К критике политической экономии // К. Маркс, Ф. Энгельс // собр. соч. – М., 1980. – Т. 13.
5. Маркс, К. Письмо к П.В. Анненкову 28 декабря 1846г. // К. Маркс, Ф. Энгельс // собр. соч. – М., 1980. – Т. 27.
6. Маркс, К. К еврейскому вопросу // К. Маркс, Ф. Энгельс // собр. соч. – М., 1980. Т. 1.
7. Маркс, К. К критике гегелевской философии права // К. Маркс, Ф. Энгельс // собр. соч. – М., 1980. – Т. 1.
8. Жаркынбаева, Р. Особенности формирования и развития гражданского общества в Центральной Азии // Евразийское сообщество. – 2007. – № 4.
9. Токвиль, А. Демократия в Америке. – М., 1992.

Bibliography

1. Lokk, Dzh. Sobr. soch. – M., 1988. – T. 3.
2. Russo, Zh.Zh. Ob obshchestvennom dogovore. – M., 1998.
3. Gegejl, G.V.F. Filosofiya prava. – M., 1990.
4. Marks, K. K kritike politicheskoy ehkonomii // K. Marks, F. Ehngeljs // sobr. soch. – M., 1980. – T. 13.
5. Marks, K. Pisjmo k P.V. Annenkovu 28 dekabrya 1846g. // K. Marks, F. Ehngeljs // sobr. soch. – M., 1980. – T. 27.
6. Marks, K. K evreyjskomu voprosu // K. Marks, F. Ehngeljs // sobr. soch. – M., 1980. T. 1.
7. Marks, K. K kritike gegelevskoy filosofii prava // K. Marks, F. Ehngeljs // sobr. soch. – M., 1980. – T. 1.
8. Zharkinhbaeva, R. Osobennosti formirovaniya i razvitiya grazhdanskogo obshchestva v Central'noy Azii // Evraziyskoe soobshchestvo. – 2007. – № 4.
9. Tokvilj, A. Demokratiya v Amerike. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 12.04.12

УДК 130.2

Sechina I.A., Balabanov P.I. THEORETICAL AND COGNITIVE, METHODOLOGICAL COMPREHENSION OF MUSICAL REALITY. The authors of the article consider gnoceological issues of musical reality. Different approaches of understanding musical reality, based on interpretation of music from philosophical, aesthetical and psychological points of view are exposed.

Key words: musical reality, sense-realizing, musical cognition, the theme as a gnoceological phenomenon, scientific and non-scientific knowledge.

И.А. Сечина, канд. филос. наук, ученый секретарь НИИ прикладной культурологии КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: ingasetchina@mail.ru; П.И. Балабанов, д-р филос. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: philosov416@kemguki.ru

ТЕОРЕТИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В работе рассматривается гносеологическая проблематика музыкального познания, раскрываются различные подходы в понимании музыкальной реальности, основанные на интерпретации музыки с философских, эстетических, психологических позиций.

Ключевые слова: музыкальная реальность, чувствознание, музыкальное познание, тема как гносеологический феномен научное и вненаучное знание.

Теоретико-познавательное и методологическое осмысление феномена музыки в современной глобальной культуре является важной философской и культурологической проблематикой. Гносеологический анализ музыкальной реальности требует использования соответствующих теоретико-познавательных процедур ее исследования, результаты которых должны быть изложены в соответствующей теоретико-познавательной форме. В свою очередь, это требует фиксации и осознания возможностей уже имеющихся познавательных, теоретических форм.

Для нас наибольший интерес вызывает диалектика научного и вненаучного знания в применении к музыковедению. Для получения существенных результатов в исследовании музыкальной реальности, думается, следует обратиться к созданию сущностной классификации музыковедения, т.к. описательной классификации посвященной, выявлению специфических теоретико-познавательных процедур для познания музыкальной реальности и адекватных форм музыкального знания, явно недостаточно.

Определенные трудности в понимании механизма получения знания, его многообразия в современном мире, философский плюрализм современной эпохи дают основания ряду авторов сделать дискуссионные заявления по поводу природы знания и его многообразия. Наибольший интерес исследователей в настоящее время привлекают такие виды знания как обыденное, интуитивное, личностное, коллективное, научное и вненаучное.

Сопоставив имеющиеся признаки научного и вненаучного знания, и примерив их на музыковедение, можно сделать вывод, что различные интерпретации научного и вненаучного познания, научного и вненаучного знания, так или иначе, включают в свое содержание музыкальное познание и его результаты, через интерпретацию художественного познания и его результатов.

Музыкальное познание как рефлексия музыкального искусства имеет свою специфику, не выразимую только общепринятыми научными средствами. Более того, музыка как культурный и социальный феномен, имеет более сложную структуру и более разнообразное функционирование, чем классическая или неклассическая наука, что затрудняет ее анализ набором наличных познавательных средств, имеющихся в арсенале той или другой науки. На наш взгляд, более привлекательным выглядит такое направление в музыковедении, которое получило название «чувствознания» в концепции И.А. Герасимовой [1], а также ее последователей, например Т.И. Мороз.

Т.И. Мороз следующим образом интерпретирует феномен «чувствознания»: «... «чувствознание» видится в выделении особого пласта познавательной реальности когнитивных структур, не представленных в явном виде. Будучи надиндивидуальным, не обусловленным лишь особенностями субъекта, вместе с тем по линии реализации в реальном познавательном процессе, данное знание оказывается глубоко личностным, выявляясь через механизмы и различного уровня структуры индивидуального сознания, наполняясь разными контекстуальными связями. Представляя собой особый когнитивный феномен, чувствознание представляет знание сенсорно-интуитивное, эмпатическое, схватываемое чувственностью высшего порядка, как непосредственное, очевидное, отличающееся свернутостью чувства и мысли. Чувствознание возможно рассматривать в качестве неявной содержательной (смысловой) основы последующего осмысленного понимания и дискурсивного развертывания» [2, с. 88]. Музыкальный опыт, как и всякий другой опыт, выражает сопряженное, взаимодействие субъекта (исполнитель, слушатель, композитор) с музыкой и в результате возникает знание.

Концепция чувствознания И.А. Герасимовой, ее применимость к музыкальному искусству ее последователями, в своей конкретности игнорирует в определенной степени рациональ-

ные черты музыковедения, которые проявляются в музыкальных типологиях, исследованиях художественной ценности и оценки музыки, применении математики к анализу музыкальных произведений, наконец, в анализе взаимодействия содержания и формы в музыкальном искусстве и т.п.

Для того чтобы выявить некоторые конкретные формы музыкального знания, которые бы связали чувствознание с традиционным музыковедением, предлагаем выделить тему как форму музыкального знания, в которой выражается единство чувственного и рационального, научного и вненаучного знания. Тема, таким образом, выражает факт экспансии методологических средств науки на область искусства, если ориентироваться на концепцию тематического анализа науки Дж. Холтона.

Для музыковедения употребление понятия «тема» не является новым. Чаще всего, под темой понимается музыкальная мысль, имеющая большую или меньшую законченность. «Тема в широком значении – средоточие характерного, того, что отличает данное произведение. В узком значении – более или менее развернутое и относительно завершенное построение, выражающее одну самостоятельную музыкальную мысль, индивидуальный облик которой выделяет ее среди других тем или нетематического материала» [3, с. 541].

Интерпретации понятия темы вскрывают ее взаимосвязи с такими понятиями как художественный и музыкальный образы, музыкальная форма, индивидуальность, характер музыкального материала, развитие, жанр, мелодия, ритм, гармония, фактура. Указанное понятийное поле функционирования понятия темы обнаруживает его внутренние взаимосвязи в музыковедении. Оно репрезентирует логическую, формальную сторону понятия темы, но содержательная сторона, т.е. нелогическая сторона, остается в тени. С точки зрения научного подхода это вполне понятно. Тем не менее, следует обратить внимание на следующий момент в трактовке темы, а именно: тема – музыкальная мысль. Иными словами, отождествлять тему только с логическими формами познания узко. Мы предлагаем сюда же включать и чувственные формы познания, как специфическое свойство мышления, мысли как таковой.

Выявление содержательной стороны музыкального искусства, предметом и материалом которого является музыкальная реальность, возможно лишь с учетом особенностей этого фрагмента реальности, т.е. музыкальной реальности. Первый шаг в этом направлении сделан, на наш взгляд, формированием чувствознания. «Онтологический подход, базируется на признании в качестве единиц музыкальной реальности музыкального ритма и тона, а также музыкальной формы, которые коррелируют с ритмами бытия. Эти онтологические единицы музыкальной реальности, как показывают научные исследования, находятся в соответствии с внутренними процессами человека, т.е. придают личностный и социальный смыслы музыки. Этот факт детерминирует в сознании музыковедов представление о таких специфических чертах музыкального знания как лишенного предметности, структурной четкости и принципиальной невыразимости на язык слов, т.е. его рассмотрения как результата познавательного процесса на арефлексивном уровне мышления» [4, с. 116].

Такое состояние безмолвствующего, наблюдающего ума в методологии музыкального познания весьма напоминает представления М. Полани о неявном, личностном знании. Оно выражает личное участие познающего человека в актах понимания. Но это не делает наше понимание субъективным. Постигание не является ни произвольным актом, ни пассивным опытом; оно – ответственный акт, претендующий на всеобщность. Такого рода знание на самом деле объективно, поскольку позволяет установить контакт со скрытой реальностью; контакт, определяемый как условие предвидения неопределенной области неизвестных подлинных сущностей. С увеличением числа сконструированных музыкальных произведений происходит возрастание числа музыкальных реальностей, каждая из которых равноценна по

отношению к другим, т.е. музыкальная реальность имеет множественный характер, прерывный (дискретный) характер. Но эта дискретность не абсолютна. Она связана внутренним образом через каноны, традиции, стили и пр. Вероятно, поэтому будет точнее сказать, что музыкальная реальность прерывна и непрерывна одновременно и актуализируется через тему, свойственной как одному, так и ряду музыкальных произведений.

Область непрерывного или отдельное музыкальное произведение имеет внутреннюю динамику, обусловленную процессами импровизации, тематическими вариациями, интонациями в которых творческое начало исполнителя интуитивно меняет заданную тему, основываясь на своем личном вкусе, интуиции, сиюминутном непосредственном восприятии окружающего мира, т.е. детерминирована личностью исполнителя.

Исследование понятия темы в музыковедении представляет тот материал, который достаточно адекватно можно интерпретировать с позиции Д. Холтона, которая включает «при анализе фазы зарождения нового знания учет индивидуальности ученого, состояния науки, «публичного» научного знания в данное время и особенности социального искусства. Обсуждаются особенности личностей этих персон, особенно, выдающихся, которые определяют развитие музыкального искусства на длительную историческую перспективу. В этом музыковедение естественно делает их предметом своего исследования с самых различных сторон, в том числе со стороны их творческого вклада, их самоидентификации.

В музыковедении степень освоения музыкальной реальности и ее ассимиляция обществом на данном конкретно-историческом этапе всегда вызвали многочисленные дискуссии, т.е. трактовались, как правило, неоднозначно, начиная с Пифагора, Аристотеля, Платона. Здесь необходимо отметить следующее. На каждом этапе музыка понималась с различных позиций: у Платона с позиций математики и религии, у Аристотеля и Платона – прагматически и сакрально и философски, в средние века – теологически, в Новое время с позиций литературоведения и эстетики, в XX веке началось осмысление с позиций науки, культуры и вновь возвращение к трансцендентно-космическому. Отмеченные этапы рефлексии музыкального искусства свидетельствуют о поиске предмета музыки. В настоящее время в связи с формированием чувствознания в качестве предмета музыкального искусства предполагается музыкальная реальность как специфический вид объективно-субъективной реаль-

ности в виртуалистической интерпретации. В этом случае наблюдается влияние постнеклассической науки в понимании сущности музыки.

Методология современного научного познания выражает современный уровень развития науки, техники и осознание специфики культурных процессов, лежащих в основании современного развития общества. Все вышеприведенное позволяет утверждать, что перенос концепции Д. Холтона на область музыковедения вполне оправдан.

Таким образом, тема как форма систематизации музыкального знания включает в себя два компонента – чувственный и логический. Логический представлен системой понятий и закономерностей, которые являются результатом рациональной рефлексии музыкального искусства – тон, мелодия, ритм, эстетическая ценность, музыкальный образ, музыкальная форма, членение крупных музыкальных форм на более мелкие, закономерности мелодии – волнообразная, восходящая, нисходящая, кульминация, относительно частое введение звуков тоники, придающее мелодии ладовую определенность, избегание каденцеобразных мелодических формул и даже тонической примы или введение ее в моменты, непригодные для заключений, композиция, классификация жанров и т.п.

Чувственные компоненты темы в настоящее время подвергаются значительному переосмыслению, например, посредством введения представлений о чувствознании, которое предложило для интерпретации свои формы и средства постижения музыки: эмоциональное знание, которое проявляется на довербальном уровне и носит непосредственный характер (И.А. Герасимова); мышление-переживание, проникновение-вчувствование (И.М. Юсупова), эмоциональный резонанс (И.А. Герасимова); чувство-мысль (Т.И. Мороз); неявное музыкальное знание в смысле М. Полани. Если чувственные формы познания – ощущение, восприятие, представление принято относить к формам эмпирического познания, задающим эмпирическую реальность, то указанные компоненты чувствознания и неявного знания имеют уже особый – венаучный характер, которые также формируют эмпирическое основание музыкальной реальности.

Результаты анализа проблем современной методологии науки и музыковедения вовлекают в сферу гносеологического анализа понятия: реальность, музыкальная реальность, тема как гносеологический феномен и др., тем самым расширяется категориальный аппарат философии науки, музыковедения, педагогики. Использование традиционных методов философского и научного исследования способствует интеграционным процессам в науке и искусстве, науке и культуре в целом.

Библиографический список

1. Герасимова, И.А. Природа живого и чувственный опыт // Вопросы философии. – 1997. – № 8.
2. Мороз, Т.И. Чувствознание и его роль в познании. – Кемерово, 2006.
3. Музыка. Большой энциклопедический словарь. – М., 1998.
4. Сечина, И.А. Музыкальная реальность / П.И. Балабанов, И.А. Сечина – Кемерово, 2008.
5. Холтон, Дж. Тематический анализ науки. – М., 1981.

Bibliography

1. Gerasimova, I.A. Priroda zhivogo i chuvstvenniy opit // Voprosih filosofii. – 1997. – № 8.
2. Moroz, T.I. Chuvstvoznanie i ego rolj v poznanii. – Kemerovo, 2006.
3. Muzhka. Boljshoj ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1998.
4. Sechina, I.A. Muzhkaljnaya realnostj / P.I. Balabanov, I.A. Sechina – Kemerovo, 2008.
5. Kholton, Dzh. Tematicheskij analiz nauki. – M., 1981.

Статья поступила в редакцию 14.05.12

УДК 16:115:57.02

Mochalov K.S. THE PROBLEM OF TRANSFORMATIONS OF TIME'S DIMENSIONS: THE EXPERIENCE OF THE PAST IN THE FORMATION OF THE FUTURE. THE PRESENT AS THE BASIS OF TEMPORAL TRANSFORMATIONS.

In the article for the analysis of temporal transformations used the metaphor of a kind of «mirror», closely related to the present, which «reverse» and selectively projects the content of the past into the future. The present, therefore, is the central «focus» of the process of temporal transformations.

Key words: temporal transformations, the past, the present, the future, signal, sign

К.С. Мочалов, канд. биол. наук, соискатель каф. философии Современной гуманитарной академии, г. Уфа, E-mail: kostja.mochalov@gmail.com

ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦИИ ВРЕМЕННЫХ ИЗМЕРЕНИЙ: ОПЫТ ПРОШЛОГО В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩЕГО. НАСТОЯЩЕЕ КАК ОСНОВА ВРЕМЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

В статье для анализа временных трансформаций используется метафора «зеркала», тесно связанного с настоящим временем, которое «оборачивает» и избирательно проецирует содержание прошлого в будущее. Настоящее время, таким образом, является центральным «фокусом» процесса временных трансформаций.

Ключевые слова: временные преобразования, прошлое, настоящее, будущее, сигнал, знак.

Жизнь человека и животных протекает в постоянно изменяющемся мире. Изменчивость внешнего мира требует от организмов формировать системы активного поведения для обеспечения себя необходимыми условиями, факторами, объектами существования. Поскольку такие факторы и условия представлены неоднородно в окружающей среде, то задачей поведения является координация с ними в пространстве, их поиск.

Смена состояний объектов окружающего мира, их появление и исчезновение требуют от живых организмов учитывать такую динамику. Это становится возможным при её воплощении в пространственной форме. Но наряду с пространственной, и временная форма организации событий является широким основанием для реализации поведения. Она обеспечивает координацию активности не только относительно существующих сейчас явлений, но также и потенциально возможных для осуществления и существовавших ранее.

Для человека все события жизни воплощаются в модусах прошлого, настоящего и будущего времени. Вместе с тем, отнесенность событий в имеющемся опыте человека к определенному измерению времени может быть преобразована. Например, такое преобразование происходит каждый день, когда его события уходят в прошлое, и открывается новый горизонт будущего дня. Объекты могут быть трансформированы во времени, выступая сначала в одном модусе, затем переходя в другой. Сама возможность временного преобразования является чрезвычайно важной, поскольку временные модусы находятся в разных отношениях к существованию объекта, которое на самом деле возможно в настоящем. А от наличия действительно существующего объекта напрямую зависит активность организмов. Кроме того, близость к настоящему определяет степень актуальности события. Таким образом, нахождение события в определенном измерении влияет на возможность планирования и организации деятельности.

Исследование проблемы временных преобразований, модификации временного опыта является слабо исследованной философской проблемой, однако в ней заключается основание для механизма, многократно расширяющего приспособительную активность индивида. Благодаря осуществлению временных преобразований поведение организмов выходит за пределы ситуационного реагирования, обусловленного воздействием только наличных раздражителей – в настоящий момент времени; оно становится направленным по разные от настоящего стороны – на прошлое и будущее.

Необходимо отметить также, что и само время является определенным результатом, производным от преобразования воспринятого опыта, развития его временных элементов.

Вопрос о временных преобразованиях в истории философской мысли, раскрывался в анализе сущности самого феномена времени.

Проблема времени, как известно, впервые была представлена в систематизированном виде в философии Аристотеля [1]. Аристотель сразу указывает на сложность природы времени, поскольку оно состоит из постоянно появляющихся и исчезающих частей. Одна часть существовала, но исчезла – прошлое, другой – еще нет, но будет – будущее. Посередине прошлого и будущего находится настоящее, «теперь» – граница, с одной стороны разделяющая время, с другой объединяющая непрерывной связью временные измерения. «Теперь» служит одновременно и началом и концом: для будущего началом, для прошлого временем концом. У Аристотеля констатируется единство всех временных модусов. Временные трансформации осуществляются за счет непрерывного взаимоперехода одного модуса в другой через настоящее, которое существует реально, но в качестве времени, только благодаря взаимопереходам.

Августин Блаженный через анализ проблемы измерения времени определялись существенные черты его организации, в которой важное место занимает модус настоящего. Поскольку не существует прошлого и будущего, то, следовательно, нельзя

измерить того, чего нет. Если возникают образы прошлого, то они возникают сейчас – то есть в настоящем. Думая о будущем, мы думаем сейчас – в настоящем. И вообще увидеть можно только то, что есть, а это – настоящее. И поэтому когда говорят, что видят будущее, то видят не его, а те его признаки и причины, которые уже есть. По мысли Августина правильно было бы говорить о существовании трех времен – настоящее прошлого – память, настоящее настоящего – его непосредственное созерцание; настоящее будущего – его ожидание [2].

Из сказанного можно заключить, что у Августина все временные модусы, таким образом, представлены как определенные модификации настоящего времени.

При рассмотрении модуса прошедшего и будущего времени, Августин обращается к проблеме включения в организацию временного опыта процессов памяти. Память относится к процессам прошлого, так как помнить можно только то, что было. И все же, как указывает Августин, и в процессах будущего – в ожидании участвует память, поскольку нужно помнить о прекращении того, чем должно закончиться это ожидание [2]. Следовательно, ожидание будущего невозможно без памяти. Если идет ожидание, например окончания чего-либо, то уже установлено, что аналогичное окончание имело место в прошлом. В случае ожидания происходит своеобразное оборачивание опыта прошлого на будущее. Вместе с тем, все эти преобразования осуществляются в настоящем.

Итак, в работах Августина содержится предпосылка к вопросу о преобразованиях временных измерений, а именно к тому, что прошлая память может быть переведена в ожидание будущего. Будущее – это своеобразно измененное прошлое, как бы память будущего. В то же время, все временные модусы едины у Августина и осуществляются, по сути, в настоящем, так как всё только и может происходить в настоящем. Тем самым, здесь констатируется единство времен.

Вопрос о взаимопереходах временных модусов для осуществления поведения намечается в отдельных высказываниях Т. Гоббса [3]. Этим мыслителем напрямую говорится об использовании опыта прошлого для прогнозирования будущего: «Никто не может образовать в своем уме представления о будущем, – пишет Гоббс, – ибо будущего еще не существует. Наше представление о будущем образуется при помощи нашего представления о прошлом, или, вернее, мы даем прошлому в отношении смысле имя будущего. Привыкнув видеть, что за одинаковыми причинами следуют одинаковые следствия, человек, наблюдая какое-нибудь явление, виденное им раньше, каждый раз ждет повторения и прежнего следствия» [3, с. 521]. Гоббс приводит пример с человеком, который мог неоднократно наблюдать, за тем, как после преступления следует наказание. Впоследствии, когда он видит совершающееся преступление, то он ждет, что последует и наказание. «Но то, что следует за явлениями, которые происходят в настоящем, – продолжает далее Гоббс, – люди называют будущим. Таким образом, – воспоминание становится предвидением будущего, т. е. вызывает в нас ожидание того, что должно случиться» [3, с. 522].

Здесь также можно видеть, что прошлое становится будущим только тогда, когда попадает в настоящее (когда человек видит в настоящем преступление). Интересно отметить, что такого рода преобразования прошлого на будущее Т. Гоббс, связывал с функционированием знака. У Гоббса предыдущее служит знаком для последующего и наоборот. Вместе с тем, знак должен быть таковым, лишь в случае, если он является проявлением объективных отношений.

Важным принципом для развития вопроса о временных преобразованиях являются представления Г.В.Ф. Гегеля о природе времени. В интерпретации времени Гегеля, прошедшее полагается как определение небытия, которое приводит к определению бытия (небытие бытия). В будущем же наоборот: первым определением является небытие, а позднейшим – бытие (содержащееся в настоящем бытие небытия). Настоящее являет-

ся серединой – безразличным отрицательным единством прошедшего и будущего [4].

Основываясь на представлениях о будущем, как обращении прошлым можно сказать, что будущее возникает в результате определенного отрицания – «снятия» прошлого.

В прошедшем (небытие бытия) все происходящее, его бытие носило и носит конкретный характер. Например, можно точно помнить, что вчера была температура минус пять градусов. Поэтому прошлое – это отсутствие (небытие), но всегда чего-то конкретного, реально свершившегося (бытия). В будущем наоборот (бытие небытия) события в своих деталях не выяснены, они не существуют и не существовали. Так, предсказать будущую погоду можно только приблизительно. Нередко будущее является еще туманным, неясным. Вероятно, такой характер возникает в результате особенности взаимоперехода прошлого в будущее.

Суть этих процессов может быть пояснена следующим образом. Особенность «снятия» прошлого заключается в том, что имеющийся в бытии прошлого (небытие *бытия*) конкретный характер событий упраздняется – отрицается в небытие будущего (бытие *небытия*). «Снимаются» все детали, вся конкретика этого бытия. В небытие же будущего появляется свобода определения всех деталей и событий, и таким образом преодолевается необходимость следования жестко предуготовленным событиям в точности повторяя то, что было в прошлом.

В подобных случаях использование опыта прошлого для будущего не является прямым копированием элементов прошлого. Такое положение вещей обусловлено самой природой времени, его асимметричностью. Части времени: прошлое, настоящее и будущее, не равнозначны друг другу.

Иммануил Кант во времени выделял прогрессивные и регрессивные ряды, в отличие от пространства, в котором нет различия между прогрессом и регрессом. В пространстве части координированы, во времени подчинены друг другу [5]. Прошлое является условием для настоящего, настоящее же является обусловленным по отношению к прошлому, но не является его условием, поскольку возникает благодаря протеканию прошедшего времени. По Канту синтез ряда на стороне условий, направленный от ближайшего условия к более отдаленному – прошлому, характеризуется как регрессивный. Синтез на стороне обусловленного, направленный от ближайшего следствия к более отдаленному – к будущему, является прогрессивным рядом [5].

Соответственно можно полагать, что отличительная особенность прошлого от будущего состоит в том, что прошлое «мертво» и в нем ничего нельзя изменить. Будущее «живо», и если оно далеко даже от конкретного содержания, его можно конструировать. Вероятно, это и есть следствие осуществления временных преобразований, которые полагают в себе элемент творчества.

По взглядам Э. Гуссерля, каждое ощущение имеет как свои интенции будущего, так и прошлого. Интенции будущего встроены не только в восприятие, они есть также и в воспоминании. Однако интенции воспоминания и восприятия сильно отличаются друг от друга. В воспоминании, интенции будущего полностью определены содержательно, в восприятии же эти интенции определяются только в ходе дальнейшего фактического восприятия [6].

Мысль о будущем как преобразованном прошлым встречается у Э. Гуссерля при сравнении им воспоминания и ожидания предстоящего события. Интуитивный опыт ожидания будущего события Гуссерлем характеризуется как перевернутый интуитивный опыт воспоминания, ибо в «последнем Теперь – интенции не предшествуют процессу, но следуют за ним» [6, с. 59].

Как отмечено нами в аннотации к данной работе, механизм временных трансформаций метафорически можно сравнить с работой своеобразного «зеркала». Это «зеркало» берет содержание из прошлого и «отражает» его в будущее. Оно *проецирует* избирательно то, что выгодно, то есть носит самозаинтересованный характер (идея о самозаинтересованности отражения высказана еще С.А. Петрушевским [7]). Само настоящее выступает в качестве «отражательной» поверхности, на которой осуществляются сами преобразования времени. Настоящее является как бы универсальным «шарниром», «поворачивающим» временные модулы.

Важно подчеркнуть, что трансформация временных модулов – сложный, не осуществимый напрямую процесс.

Об указанной сложности свидетельствует предлагаемая М. Мерло-Понти интерпретация времени, в частности проспекции как предвосхищенной ретроспекции. Сам принцип возможного преобразования прошлого в будущее описывается Мерло-Понти следующим образом: «Рассматривая долгий ряд моих прошлых состояний, – пишет он, – я вижу, что мое настоящее все-

гда проходит, я могу опередить этот переход, трактовать свое ближайшее прошлое как отдаленное, а мое действительное настоящее — как прошлое, будущее тогда — это провал, который образуется перед настоящим. Такая перспекция была бы на деле ретроспекцией, а будущее — проекцией прошлого» [8, с. 522].

Однако при помощи того, что мы уже видели, напрямую будущего не построить. Согласно Мерло-Понти для этого необходимо иметь «смысл будущего». Нужно, чтобы настоящее возвращало к себе как уходящем, и чтобы мы чувствовали на него давление со стороны будущего [8].

Проблему временных трансформаций удобно рассматривать на некоторых естественнонаучных феноменах, в частности на модели условного рефлекса. Формирование условного рефлекса и динамика временных трансформаций становятся наглядными посредством использования принципа «зеркала», трансформирующего временные измерения.

Важным достижением условно-рефлекторной теории явилось выдвижение в число центральных принципов явления сигнализации. Его суть заключается в том, что многочисленные агенты действительности, благодаря механизму временной связи начинают сигнализировать относительно немногочисленные биологически важные безусловные раздражители.

И.П. Павлов говорил о превентивной функции сигнала, благодаря которой животное имеет возможность заблаговременно подготовиться к взаимодействию с событиями [9]. Очевидно, что здесь и происходит определенная временная трансформация. Эта временная трансформация связана со своеобразным изменением причинно-обуславливающих отношений между организмом и средой.

Природа данных изменений исследуется в работах Г.Х. Шингарова [10]. Им было в частности показано, что для формирования условного рефлекса в первую очередь необходимо преобразование безусловного раздражителя. Результатом преобразования безусловного раздражителя в «конце» рефлекса является «идеализация» его природы, выделение причиняющей деятельность способности. При формировании условного рефлекса эта «идеализированная» причиняющая способность раздражителя перебрасывается с «конца» безусловного рефлекса на «начало» – переходит на сторону сигнала (знака). Поэтому при актуализации сигнала физиологическая деятельность реализуется заранее до воздействия безусловного раздражителя, что коренным образом изменяет отношения организма со средой. Эта деятельность направлена на бывшую причину безусловного раздражителя, которая в условном рефлексе выступает в качестве цели. Временной аспект изменяет центральное положение.

В качестве наглядной демонстрации изменения временных отношений можно привести пример образования инструментального оборонительного «кислотного» рефлекса [11].

Методика образования этого рефлекса следующая. Сначала, звуковой раздражитель – бульканье сочетают с вливанием собаке в ротовую полость раствора соляной кислоты. В результате этого, бульканье становится условным сигналом, вызывающим слюноотечение на кислоту. То есть вырабатывается классический «кислотный» условный рефлекс. Далее на фоне действия сигнала производят обучение собаки подъему лапы, не сопровождая вливанием кислоты. Это приводит к выработке инструментального оборонительного рефлекса, в котором подача сигнала – бульканья каждый раз вызывает поднятие лапы животного. Воздействие же кислоты при этом отсутствует.

Проанализируем историю образования данного рефлекса с точки зрения изменения времени. В безусловном рефлексе действует реальная кислота. В условном рефлексе на «начало» рефлекса, на момент подачи сигнала действует переброшенная «идеализированная» причиняющая способность кислоты. Эта причиняющая способность по своей природе – «прошлая», то есть реальный действующий раздражитель был в прошлом. Для того, чтобы это «прошлое» могло действовать, оно должно актуализироваться в настоящем времени, что и обуславливает активность животного на противодействие кислоте. Актуализируясь в настоящем времени это «прошлое» оборачивается, «снимается» в будущее. Включение в структуру рефлекса инструментального движения качественно преобразует характер этого оборачивания, этого «снятия».

В «прошлом» рефлекса его первое определение – бытие (небытие *бытия*) представлено реальной кислотой. Благодаря инструментальной активности, вещественно-материальное бытие кислоты отрицается, оборачивается в первое определение будущего – в небытие (бытие *небытия*), представляющее собой подкрепление в виде освобождения от кислоты, её «от-

существование». В результате организм получает качественно новое определение в виде подкрепления, «уходя» от конкретно установленного определения прошлого – физического действия кислоты.

Аналогично позднейшее определение прошлого – его небытие (*небытие* бытия), «снимается» в позднейшее определение будущего – в бытие (*бытие* небытия). Это определение будущего устанавливает связь с еще не существующим (пребывающим в небытии) подкреплением в виде возможности его получения при актуализации сигнала (знака). Таким образом, инструментальная деятельность опосредствует переход прошлого в будущее, которое в данном случае отрицается в биологически значимую противоположную форму – освобождение, в «отсутствии» кислоты.

Вместе с тем, прошлое и будущее взаимоотрицаются только в настоящем. Прошлая причина раздражителя чтобы действовать должна быть переведена в настоящее время. Кроме того, должны быть созданы условия для «творческого», выгодного организму отрицания прошлого в будущее. Это возможно только при осуществлении, опосредствовании определенной деятельностью – инструментальной активностью, позволяющей формировать новые, не встречающиеся в прошлом следствия для организма. Но любая деятельность имеет длительность. Возможность образования промежутка длительности появляется с возникновением сигнала (знака), который актуализирует прошлое в настоящем задолго до реального взаимодействия с безусловным раздражителем. Благодаря этому весь процесс инструментальной активности, «оборачивающий» прошлое на будущее осуществляться в настоящем времени. И следовательно все процессы от момента актуализации сигнала до подкрепления – освобождения кислоты охватываются настоящим временем.

На этом примере можно видеть, как настоящее выступает широкой платформой, поддерживающей длительный промежуток протекания событий, на котором производится идеализация «прошлого». «Идеализированное» прошлое проецируется в сторону благоприятного для организма будущего. Сигнал (знак) организует, синтезирует временной материал разных измерений в настоящем времени, «поворачивая» его в направлении подкрепления.

Подводя итог статьи, нужно подчеркнуть, что возможность трансформаций временного опыта представляет собой необходимый элемент уравнивания с окружающим миром и приспособления к нему высокоорганизованных живых систем. Механизм этих трансформаций работает как своеобразное проецирующее «зеркало», которое постоянно «поворачивает» материал прошлого в будущее, перерабатывая его самозаинтересованно. Возникающее «отражение» не симметрично: оно преломляется через потребности и интересы организма. Конкретное бытие прошлого «снимается» в предполагающее свободу небытие будущего, что составляет важный элемент творчества и развития временных преобразований. Сами трансформации временного опыта, «оборачивание» измерений невозможно без настоящего времени. Взаимоотрицательность прошлого и будущего – это настоящее. Таким образом, настоящее – это основа временных трансформаций. Но то, каким образом будет произведена трансформация, зависит от опосредствующих, «преломляющих» её факторов.

Большую роль в создании новых определений будущего играет опосредствование, переработка опыта прошлого деятельностью. Как было показано в случае условного рефлекса, в качестве такой деятельности выступает инструментальная активность живых существ.

Библиографический список

1. Аристотель. Физика // Собр. соч.: в 4 т. – М., 1981. – Т. 3.
2. Августин Блаженный. Исповедь. – Мн., 1999.
3. Гоббс, Т. Человеческая природа // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
4. Гегель, Г.В.Ф. Философия природы // Энциклопедия философских наук. – М., 1975. – Т. 2.
5. Кант, И. Критика чистого разума // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1964. – Т. 3.
6. Гуссерль, Э. Феноменология внутреннего сознания времени // Собр. соч. – М., 1994. – Т. 1.
7. Петрушевский, С.А. Диалектика рефлекторных процессов. – М., 1967.
8. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия. – СПб., 1999.
9. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М., 1973.
10. Шингаров, Г.Х. Павловский условный рефлекс – естественнонаучная модель изучения знаковых систем // Эпистемология и философия науки. – 2008. – Т. XVIII, № 4.
11. Конорский, Ю. Интегративная деятельность мозга. – М., 1970.

Bibliography

1. Aristotelj. Fizika // Sobr. soch.: v 4 t. – M., 1981. – T. 3.
2. Avgustin Blazhennijj. Isповedj. – Mn., 1999.
3. Gobbs, T. Chelovecheskaya priroda // Sobr. soch.: v 2 t. – M., 1989. – T. 1.
4. Gegelj, G.V.F. Filosofiya prirodih // Ehnciklopediya filosofskih nauk. – M., 1975. – T. 2.
5. Kant, I. Kritika chistogo razuma // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1964. – T. 3.
6. Gusserlj, Eh. Fenomenologiya vnutrennego soznaniya vremeni // Sobr. soch. – M., 1994. – T. 1.
7. Petrushevskijj, S.A. Dialektika reflektornihk processov. – M., 1967.
8. Merlo-Ponti, M. Fenomenologiya vospriyatija. – SPb., 1999.
9. Pavlov, I.P. Dvadcatiletnijj opiht objhektivnogo izucheniya vihssheyj nervnoj deyatelnosti (povedeniya) zhivotnihk. – M., 1973.
10. Shingarov, G.Kh. Pavlovskijj uslovnijj refleks – estestvennonauchnaya modelj izucheniya znakovihk sistem // Ehpistemologiya i filosofiya nauki. – 2008. – T. XVIII, № 4.
11. Konorskiyj, Yu. Integrativnaya deyatelnostj mozga. – M., 1970.

Статья поступила в редакцию 04.04.12

УДК 78.01; 78.03

Galina V.R. CONCEPTIONS OF SPACE IN THE 17TH 18TH CENTURIES AND BAROQUE MUSIC. The scientific image of an endless homogeneous three-dimensional space becomes firmly established in the public consciousness of the 17th-18th centuries. The artistic image of this space is represented in the baroque music. The author reveals some basic ways of creating this image.

Key words: science, endless homogeneous three dimensional space, image, music, baroque.

Г.В. Рыбинцева, канд. философ. наук, доц. Ростовской консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: GalaRyb@mail.ru

КОНЦЕПЦИИ ПРОСТРАНСТВА XVII – XVIII СТОЛЕТИЙ И МУЗЫКА БАРОККО

В общественном сознании XVII-XVIII столетий утверждается научный образ бесконечного однородного трехмерного пространства. Художественный образ такого пространства представлен в музыке барокко. Автор раскрывает основные пути создания этого образа.

Ключевые слова: наука, бесконечное однородное трехмерное пространство, образ, музыка, барокко.

Интерпретация музыкального произведения как обобщенного образа мироздания является одной из древнейших идей в истории эстетической мысли. Представленная в учении пифагорейцев, идея эта возродилась на заре Нового времени в труде И. Кеплера «Мировая гармония». В современной науке опыты мировоззренческой интерпретации памятников мировой литературы и искусства присутствуют в трудах С. Аверинцева, М. Бахтина, А. Гуревича, Д. Лихачева и др., которые продемонстрировали плодотворность выявления соответствий структуры художественных произведений преобладающим в соответствующий период истории представлениям о пространственно-временной структуре мироздания. Аналогичным образом могут быть трактованы и произведения музыкального искусства. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть в контексте барочных новаций в контексте утверждающей себя новоевропейской научной картины мира с целью обнаружить общность образов мироздания, представленных в науке и в музыкальном искусстве рассматриваемого периода истории.

XVII столетие – период кардинального обновления представлений о мироздании, крушения многовековых мировоззренческих устоев и утверждения в общественном сознании новой картины мира. Результатом эпохальных астрономических открытий Коперника – Галилея – Кеплера – Декарта – Ньютона явилась новая гелиоцентрическая система, которая опровергала традиционные представления о центральном положении Земли во Вселенной, отводя ей существенно более низкий статус одной из планет Солнечной системы. «Ньютоново-картезианская космология утвердилась отныне как основание нового мировоззрения. К началу XVIII столетия на Западе каждый образованный человек знал: Бог сотворил Вселенную как сложную механическую систему, состоящую из материальных частиц, которые движутся в бесконечном нейтральном пространстве, в соответствии с несколькими подпадающими математическому анализу основными принципами – такими, как инерция и гравитация. В этой Вселенной Земля обращается вокруг Солнца, Солнце представляет собой одну из звезд, коих великое множество, а Земля – одну из многих планет: ни Солнце, ни Земля не являются центром Вселенной. И мир небесный, и мир земной оказались подвластны одним и тем же физическим законам, так что между ними исчезли прежние четкие разграничения» [1, с. 228].

Революционные преобразования самих устоев миропонимания сопровождалось яркими новациями в сфере художественного творчества: первым большим художественным стилем Нового времени стал стиль барокко. Барочная музыка столь кардинально отличалась от музыкального искусства предшествующих эпох Средневековья и Возрождения, что именно ее именуют «старинной музыкой», как бы забывая о том, что история музыки берет свое начало задолго до рассматриваемого времени. Это связано с тем, что именно в XVII-XVIII столетиях сложились основы музыкальной культуры нового типа – новый музыкальный инструментариум, новое музыкальное мышление, новый музыкальный язык.

Новый образ бесконечного мирового пространства, заполненного неисчислимым количеством самостоятельных планетарных систем, О. Шпенглер назвал символом формирующейся новоевропейской культуры. «И только западное мироощущение выставляло в качестве символа и внутреннего постулата жизни идею беспредельного мирового пространства с бесконечными системами неподвижных звезд и расстояниями, далеко выходящими за пределы всякой зрительной вообразимости...» [2, с. 244-245].

В искусстве XVII-XVIII столетий образ беспредельного пространства нашел свое многообразное воплощение – это и бесконечные анфилады барочных дворцов, и «раскрывающие» небеса росписи плафонов барочных храмов, и устремленное в беспредельность пространство барочных пейзажей. Но если барочная архитектура и изобразительное искусство воссоздавали бесконечность видимого человеком пространства, то музыка была призвана продемонстрировать беспредельность пространства слышимого. Первоначально в этих целях использовались

возможности традиционных для Средневековья и Возрождения вокально-хоровых жанров.

Уже на рубеже XVI-XVII столетий венецианские композиторы Андреа и Джованни Габриелли обращаются к приему многохорности: в исполнении их произведений участвовали до восьми хоров, что позволяло средствами музыки создавать разнообразные пространственные эффекты. «Барочная многохорность опиралась на эффекты пространственной игры, смена ансамблей, хоров, соло, групп и тунти создавала впечатление пространственного расширения и сжатия. Пространственный разрыв давал иллюзорное усиление звучности. Пространство оказалось втянутым в музыкальную композицию» [3, с. 59].

Однако звуковысотный диапазон хоровой музыки всегда ограничен возможностями человеческого голоса. Что же касается музыки инструментальной, то ее потенциальный звуковой диапазон теоретически безграничен, хотя на практике, конечно, сдерживается возможностями слухового восприятия человека. Поэтому стремление к предельному расширению звукового диапазона, которое позволило бы включить в сферу музыкального искусства все многообразие воспринимаемых человеком звуков, можно рассматривать в качестве одной из значимых причин кардинального обновления музыкального инструментариума и последующего расцвета инструментализма. Это было время интенсивного совершенствования и конструирования новых инструментов с более широким спектром технических и выразительных возможностей.

В рассматриваемый период истории из музыкального обихода постепенно вытесняются лютия, виола, теорба и другие старинные инструменты. Им на смену приходят скрипка, виолончель, клавесин, клавир. Результатом появления новых музыкальных инструментов явилось существенное расширение диапазона музыкальных звучаний, а активное экспериментирование с разнообразными исполнительскими составами позволило мастерам барокко включить в сферу музыки чуть ли не весь слышимый человеком звуковой диапазон. «Растяжение в бесконечность звукового тела, вернее, его растворение в бесконечном звуковом пространстве, внутри которого фугированный стиль заставляет действовать свои образы, отмечается развитием инструментальной, привлекающей все новые инструменты, продолжающей обогащать и разнообразить оркестр и отыскивающей все более «отдаленные» звуки, краски и диссонансы» [2, с. 314].

Музыкальное пространство, которое ранее мыслилось как единство двух «измерений» – горизонтали (мелодической линии) и вертикали (единовременного звучания двух и более звуков), теперь обрело свое третье «измерение». Этим новым «измерением» явилось тембровое разнообразие, которое стало возможным благодаря включению в музыкальный обиход большого количества разнотембровых музыкальных инструментов и последующему развитию инструментального (в том числе ансамблевого и оркестрового) исполнительства. Богатое тембровое многообразие звуковой ткани барочных инструментальных сочинений позволяет утверждать, что помимо горизонтали и вертикали барочная музыка обрела новое качество – глубину, объемность звучания, что обеспечило ее соответствие научным представлениям о беспредельном трехмерном пространстве.

С точки зрения потребности в воссоздании образа такого пространства становится объяснимым и то особое место, которое занимает в культуре барокко музыка для органа. Как отмечает М. Друскин, орган «звучал не в небольших помещениях, а под просторными каменными сводами церквей с их пространственно-акустическим резонансом» [4, с. 313]. Характерные для органной музыки внезапные смены регистров (тембровой окраски) и интенсивности звучания способствовали созданию иллюзии пространственного перемещения «звуковых масс» на далекие или близкие расстояния, что позволяло вызывать у слушателей ощущение погружения и пребывания внутри трехмерного звукового пространства.

Исполнители на других музыкальных инструментах, гораздо менее богатых в тембровом отношении, используют в аналогичных целях динамические эффекты – неожиданные переходы

от интенсивного к сдержанному звучанию. В практике музыкального исполнительства складывается устойчивая традиция широкого применения динамических контрастов, в частности, двукратного исполнения музыкального материала в разной динамике: *forte* – *piano*. Еще один путь к достижению «глубины», «объемности» звучания – внедрение в практику инструментального исполнительства разнообразных приемов артикуляции (звукоизвлечения), которые открыли путь к созданию иллюзии тембрового разнообразия звучания инструмента. Барочная музыка явилась «лабораторией» для разработки артикуляционных приемов, которые до настоящего времени составляют азбуку инструментального исполнительства.

Тенденция к созданию у слушателей иллюзии беспредельности звукового пространства объясняет и некоторые особенности музыкального языка барокко, в частности, его перегруженность так называемыми «общими формами движения» – многозвучными гаммообразными пассажами, арпеджио, цепочками аккордов и т. д. В музыковедении такие элементы музыкальной ткани рассматриваются как неотъемлемый атрибут барочного «концертирующего стиля», как средство демонстрации исполнительства своих технических возможностей. Однако «общие формы движения» можно рассматривать и как одно из важнейших средств создания образа бесконечного звукового пространства. Благодаря их внедрению в практику музыкального исполнительства на смену строгой сдержанности, размеренности, ограниченному диапазону средневековой и ренессансной музыки приходит настоящая звуковая стихия, которая охватывает почти предельный для человеческого слуха звуковой диапазон и отличается предельным тембровым, динамическим, артикуляционным многообразием. Если ранее слушатели ограничивались восприятием диатоники и консонансов, то теперь они имеют возможность наслаждаться устремленными в бесконечность пассажами, продолжительными последованиями аккордов, многочисленными акустическими эффектами, которые не являются носителями каких-либо посторонних смыслов. Их цель – поражать, удивлять, восхищать слушателя, увлекая его в беспредельность, и эта цель полностью отвечает установлениям эстетики барокко.

В это же время теории музыки сделали ряд интересных научных открытий, наиболее существенными из которых явились новации Марена Мерсенна и Жана Филиппа Рамо. Так, Мерсенн завершил длительные опыты своих предшественников по созданию единого темперированного музыкального строя. В свою очередь, Рамо заложил теоретические основы учения о музыкальной гармонии. Вследствие данных открытий преобладавшая в музыкальном мышлении Средневековья ладовая система, а точнее – совокупность натуральных ладов церковной музыки, уступила первенство единому темперированному строю, а традиционный для Средневековья и Возрождения полифонический склад музыкальной фактуры обрел своего оппонента – гомофонию.

Новый темперированный музыкальный строй – строй с равными расстояниями между всеми его звуками – вновь можно рассматривать в качестве аналогии образа бесконечной однородной Вселенной. Этот новый строй так же однороден и потенциально бесконечен, как однородно и бесконечно пространство Ньютона – Декарта: равные расстояния между всеми его звуками позволяют разворачивать звуковой ряд бесконечно долго в любом направлении (его ограничивают лишь возможности слухового восприятия человека). В рамках темперированного строя складывается и новая ладовая система: на смену совокупности натуральных ладов, каждый из которых обладал собственным интервальным составом, приходит унифицированный мажор-минор, который в теории музыки характеризуется как один лад с двумя наклонениями. Принципиальное отличие новой ладовой системы состояло в ясно воспринимаемой слухом системе тяготений, а, следовательно, – в отчетливом слуховом ощущении главного устоя – центра притяжения для всех других ступеней лада. Организация звукового процесса осуществлялась теперь в соответствии с системой ладовых тяготений, устремленных к основному тону тональности. Этот новый подход к организации звукового процесса полностью отвечает открытому в это же время И. Ньютоном главному принципу мироустройства – закону всемирного тяготения. В этой связи складываются прочные «космические» ассоциации: основной тон лада – тонику – можно уподобить звезде, а саму тональность – планетарной системе.

Новые возможности темперированного строя и новой ладовой системы гениально продемонстрировал И.С. Бах. Сорок восемь прелюдий и фуг его «Хорошо темперированного клавира» представили возможность каждому из звуков темпериро-

ванного строя выполнить функцию «звезды» – единого центра притяжения, вокруг которого разворачивается звуковое пространство музыкального произведения. Эпохальное значение этого сочинения Баха отмечает Т. Ливанова: «Созданием этих двух огромных циклов Бах оказал неоценимую художественную поддержку идее равномерной темперации, новой в его время. Отдельные попытки составления многотональных циклов существовали и несколько раньше..., но историческое значение получил именно творческий труд Баха. С введением равномерной темперации стало возможным использование всех тональностей мажора и минора, осуществление любых модуляционных планов, применение энгармонизма» [5, с. 67].

Новый – гомофонный – тип музыкальной фактуры также вызывает устойчивые ассоциации с гелиоцентрической системой мира. Если ранее в музыкальном мышлении господствовала линейность с преобладающим значением мелодической линии (горизонталь), то теперь происходит осознание самостоятельного значения одновременного звучания нескольких звуков, то есть музыкальной вертикали. При этом один из голосов музыкальной фактуры (как правило, нижний – цифрованный бас) обретает значение основного, и в соответствии с ним осуществляется координация всех остальных голосов. Если рассматривать цифрованный бас (генерал-бас) в качестве центра, вокруг которого складывается созвучие – гармония, то каждый басовый звук также можно представить в роли звезды, само же созвучие в этой ситуации превращается в образ планетарной системы. Таким образом, сложившееся в рамках барочной теории музыки учение о гармонии, ведущую роль в создании которого сыграл Ж.Ф. Рамо, предоставило мастерам музыкального искусства широкие возможности по воссозданию многообразных созвучий – звуковых моделей звездных систем. Каждое из таких созвучий – учение имеет свое «Солнце» – генерал-бас. В этом случае музыкальное произведение в целом уподобляется Вселенной, наполненной огромным количеством разнообразных планетарных систем (гармоний).

Таким образом, темперированный строй можно рассматривать как аналогию представленного декартовой системой координат образа беспредельного пространства, а мажор-минорную ладовую систему и учение о гармонии – как средства создания образов планетарных систем. Показательно, что именно в это время пифагорейское учение о гармонии небесных сфер обрело новую жизнь в труде астронома И. Кеплера «Мировая гармония», который, подобно пифагорейцам, отождествлял гармонию звучащего Космоса с музыкальной гармонией.

Сложившемуся на заре Нового времени образу Вселенной как бесконечному однородному трехмерному пространству, заполненному неисчислимым многообразием самостоятельных, независимых друг от друга объектов, отвечают также особенности барочной музыкальной формы. Основоположающим принципом построения барочного музыкального цикла стало чередование произвольного количества образно и интонационно самостоятельных частей. Поскольку количество частей, входящих в структуру цикла, никак не регламентировалось, то потенциально он мог продолжаться бесконечно долго. Такое построение цикла вновь соответствует образу бесконечного пространства – вмещает разнообразных самостоятельных объектов. При этом однородность этого потенциально беспредельного пространства обеспечивается единой (реже – главенствующей) тональностью.

Принцип чередования произвольного количества самостоятельных частей составляет основу структуры барочного инструментального концерта, танцевальной сюиты, трио-сонаты. Наиболее наглядно он представлен в творчестве французских клавесинистов: Ф. Куперен называл свои сборники пьес «одре», то есть ряд, последование, подчеркивая тем самым суть формообразующего принципа – «нанизывание» бесконечного (в потенциале) количества самодостаточных элементов. Четыре сборника Куперена содержат двадцать семь таких рядов, при этом каждый из рядов включает от пяти до десяти и более пьес. «В каждом из них в принципе нет главных или второстепенных частей, нет обязательных контрастных сопоставлений, а возникает именно чередование миниатюр, как бы гирианда их, которая может быть развернута и шире, и скромнее – в зависимости от замысла композитора» [6, с. 529]. Этот же принцип определяет структуру не только инструментальных, но и синтетических жанров барочной музыки: ему соответствуют структуры кантаты, оратории, пассиона. Даже барочная опера (опера-серия), справедливо называемая «концертом в костюмах», основывается на сходных формообразующих установках.

Итак, воссозданный в музыке барокко образ мироздания во многом соответствовал новым научным представлениям о его пространственно-временной структуре. Однако нельзя не учи-

тывать, что реальная специфика представлений о мироустройстве в общественном сознании XVII-XVIII столетий состояла в сосуществовании и взаимопроникновении новой коперниканской картины мира и сохраняющего свои позиции миропонимания эпохи Средневековья. Это было время причудливого взаимодействия и взаимопроникновения двух противоположных образов пространства – новоевропейской бесконечной Вселенной, включающей бесконечное множество звездных систем, и иерархической модели мироздания с неподвижной Землей в центре. Теоретическая модель такого противоречивого миропонимания представлена в учении Р. Декарта.

Именно Декарт вошел в историю как автор трехмерной системы координат, которая представляет собой обобщенный научный образ однородного бесконечного пространства. Однако ему же принадлежит дуалистическое учение о субстанции, которое сохраняет черты средневековой иерархичности. «Бесконечность Бога означает и всемогущество, неограниченность его свободной воли – эти качества божественной сверхъестественной личности у Декарта соответствовали христианско-августинской традиции. Но последовательный рационалист переосмысливал эту традицию. Неограниченность свободы Бога выражается и в его способности к самоограничению. Всесилие Бога позволяет ему создавать огромное множество миров, фактически же он создает только наш космос» [7, с. 46-47].

Подобный дуализм присутствует и в музыке барокко. Ее основанием служат две ладовые системы – совокупность натуральных ладов, каждый из которых обладает собственным интервальным составом, и унифицированная система мажорно-минорных тональностей, имеющая в своей основе единый темперированный строй. Кроме того, в барочной музыке сосуществуют и взаимопроникают два типа музыкальной фактуры: полифоническая фактура, которая представляет собой единовременное звучание двух или более самостоятельных мелодических линий и тем самым вызывает ассоциации с образом иерархического мироздания, и гомофония с главенствующей ролью гармонической вертикали, которую можно рассматривать как аналогию гелиоцентрической системы мира.

В барочной музыке полифония и гомофония существуют «на равных» и нередко взаимодополняют и взаимообогащают друг друга. Органичное единство этих двух форм музыкального мышления представлено в лучших образцах музыки барокко, к числу которых относится творческое наследие И.С. Баха и Г.Ф. Генделя. В творчестве этих композиторов музыкальные новации – темперированный строй, мажоро-минор, учение о гармонии и др. – парадоксальным образом обеспечили последний расцвет традиционной полифонической музыки. При этом у Баха, профессиональная деятельность которого на протяжении всей жизни была связана с церковью, доминировал полифонический склад, а у Генделя, в творчестве которого преобладают светские сочинения, первенство принадлежит гомофонии. Однако следует констатировать, что оба композитора обращались к самым разнообразным жанрам культовой и светской музыки и создали музыкальные шедевры, которые можно рассматривать как своеобразный памятник дуалистическому мировоззрению XVII-XVIII столетий. В связи с этим нельзя не вспомнить и широко представленный в творчестве Баха цикл «прелюдия и фуга», который также можно считать звуковым образом мировоззренческого дуализма. Обе части цикла демонстрируют результат взаимопроникновения двух типов музыкальной фактуры, но в прелюдиях преобладающей является фактура гомофонного типа, а в фугах доминирует полифония.

Приведенные аналогии позволяют утверждать, что в XVII-XVIII столетиях музыка развивалась в общем русле эволюции рационального мышления и художественного творчества. Мастера барочного музыкального искусства открыли способы воссоздания бесконечного однородного трехмерного пространства специфически музыкальными средствами. В то же время воплощаемый ими образ соответствовал преобладавшим в общественном сознании дуалистическим представлениям о структуре мироздания, специфика которых состояла в сосуществовании и взаимопроникновении эпохальных астрономических открытий и сохраняющих актуальность элементов средневековой картины мира.

Библиографический список

1. Тарнас, Р. История западного мышления. – М., 1995.
2. Шленглер, О. Закат Европы. – Новосибирск, 1993.
3. Лобанова, М.Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. – М., 1994.
4. Друскин, М.С. Иоганн Себастьян Бах. – М., 1982.
5. Ливанова, Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. – М., 1982. – Т. 2.
6. Ливанова, Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. – М., 1983. Т.1.
7. Соколов, В.В. Философия духа и материи Рене Декарта // Р. Декарт. Сочинения: в 2 т. – М., 1989. – Т.1.

Bibliography

1. Tarnas, R. Istoriya zapadnogo mihsleniya. – M., 1995.
2. Shpengler, O. Zakat Evropih. – Novosibirsk, 1993.
3. Lobanova, M.N. Zapadnoevropeyskoe muzikalnoe barokko: problemih ehstetiki i poehtiki. – M., 1994.
4. Druskin, M.S. Iogann Sebastijan Bakh. – M., 1982.
5. Livanova, T.N. Istoriya zapadnoevropeyskoj muzihki do 1789 goda. – M., 1982. – T. 2.
6. Livanova, T.N. Istoriya zapadnoevropeyskoj muzihki do 1789 goda. – M., 1983. T.1.
7. Sokolov, V.V. Filosofiya dukha i materii Rene Dekarta // R. Dekart. Sochineniya: v 2 t. – M., 1989. – T.1.

Статья поступила в редакцию 01.05.12

УДК 371:351.851

Tabylginova L.A. THE PARTICULARITIES OF SOCIAL TOURISM IN SOCIAL INTEGRATION OF THE PERSONS WITH DISABILITIES. The article reveals the peculiarities of social tourism as a means of social rehabilitation and integration of persons with disabilities. Shows the tendencies and prospects of development of social tourism for people with disabilities in Russia and abroad. For the improvement and development of social tourism as a means of social integration of the disabled in the article presents a number of recommendations.

Key words: social tourism, social integration, social rehabilitation, of people with disabilities.

**Л.А. Табылгинова, аспирантка Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: sanina.liliya@mail.ru**

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ТУРИЗМА В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье раскрываются особенности социального туризма как средства социальной реабилитации и интеграции лиц с ограниченными возможностями. Показаны тенденции и перспективы развития социального туриз-

ма для инвалидов в России и за рубежом. Для совершенствования и развития социального туризма как средства социальной интеграции инвалидов в данной статье представлены ряд рекомендаций.

Ключевые слова: социальный туризм, социальная интеграция, социальная реабилитация, лица с ограниченными возможностями.

В современном мире в настоящий момент наблюдаются две взаимосвязанные тенденции – интеграция и дифференциация. Целостные образования распадаются, разрозненные же элементы, явления, действия, процессы интегрируются в различные системы.

Как отражение концепции становления гражданского общества в России получают распространение идеи интеграции, сотрудничества субъектов общественной структуры. Для любой социальной группы (элемента системы интеграции), например, людей с ограниченными возможностями, решающим становится восстановление социального статуса. Долгое время общество, отстраняющееся от инвалидов, не воспринимало их как полноценных партнеров. Это породило негативные отношения и привело к социальному разрыву в сферах жизнедеятельности общества. Реализуя принцип гуманизма в построении системы социальных отношений, российское общество начинает осознавать актуальность проблем социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями [1, с. 3].

В контексте развития современных тенденций необходимо становится на изучении, рассмотрении условий, а также основных компонентов, предопределяющих успех социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями, таких как: спорт; досуговая деятельность; инклюзивное образование; обучение в ВУЗе; развитие творческого потенциала; процесс тифлокомпьютеризации; включение в различные виды деятельности – игровую, учебную, трудовую; устойчивая государственная социальная политика; социальные представления о людях с инвалидностью; социальный туризм и др. [2, с. 50]. Среди вышеперечисленных компонентов социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями, хотелось бы особо выделить и отметить социальный туризм. Так как, именно социальный туризм становится все более популярным направлением в реабилитационной деятельности, ориентированная на расширение жизненного пространства лиц с ограниченными жизненными возможностями и, которая остается малоизученной и, в настоящее время развивается в России в основном как стихийное движение. При этом следует отметить, что недостаточная изученность туризма для особых категорий населения затрудняет его социальную реабилитацию, интеграцию в общее социальное пространство туризма. По теме «Туризм для лиц с ограниченными возможностями» в РФ имеется несколько работ (А.М. Ахметшин, А.В. Бастрыкина, С.И. Григорьев, И.В. Лифанова, Г.Р. Сахибзадаева, М.Н. Сапиев, И.Г. Чурилова, И.А. Дрогов, А.А. Остапец-Свешников, Л.Г. Рубис, С.А. Сергеева и другие), однако данные работы ориентированы главным образом на общеорганизационные, оздоровительные или педагогические аспекты туризма, то есть с социально-философской точки зрения данное направление туризма изучено сравнительно слабо.

Итак, в Манильской декларации по туризму 1980 г. «Социальный туризм – это цель, к которой общество должно стремиться в интересах менее обеспеченных граждан при использовании их права на отдых» [3]. В Федеральном законе «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 г. № 132-ФЗ сказано: «**туризм социальный** – туризм, полностью или частично осуществляемый за счет бюджетных средств, средств государственных внебюджетных фондов (в том числе средств, выделяемых в рамках государственной социальной помощи), а также средств работодателей» [4].

Другими словами, **социальный туризм – это любой вид туризма (познавательный, курортный, экологический, сельский и т.д.)**, расходы на который полностью или частично оплачиваются туристу из финансовых источников, предназначенных на социальные нужды. Следует отметить, что для многих стран мира наиболее распространенным и массовым являются инвалидный туризм, реабилитационный туризм. Инвалидный туризм – вид рекреационного туризма, рассчитанного на людей с ограниченными физическими возможностями. Рекреационный туризм – это передвижение людей в свободное время в целях отдыха, необходимого для восстановления физических и душевных сил человека. Реабилитационный туризм – туризм для лиц с ограниченными возможностями, основной функцией, которой является социальная реабилитация (выступает в качестве средства комплексной реабилитации лиц с ограниченными жизненными возможностями) [5, с. 140].

В России процитированная из федерального закона формулировка – пока единственная в отношении именно социального туризма. Но до сих пор в нашей стране не разработан регламентирующий документ, который бы определял механизм получения от государства полагающееся по закону вспомоществование из бюджетных средств, предусматриваемых на социальные нужды. Нет и конкретного определения, кто из туристов, на какие свои путешествия, где и когда может получить финансовую поддержку от государства на эти цели. Несмотря на это, туризм становится стилем жизни современного человека, в том числе и людей с ограниченными функциями. Вместе с этим возрастает значение туризма как средства реабилитации и интеграции инвалидов.

А.В. Бастрыкина рассматривает туризм как одно из средств реабилитации, так как во-первых, туризм – это двигательная активность. Хронические заболевания, инвалидность, возрастные изменения приводят, как правило, к снижению двигательной активности, способствуя тем самым понижению психической и физической устойчивости организма. Туризм оказывает большое влияние на оздоровление людей с ограниченными возможностями. Двигательные ограничения значительно снижают жизненные возможности, служат причиной угнетения, уныния, стресса, потери веры в себя. Через туризм осуществляется терапия и профилактика психосоматических заболеваний, поддержание физической формы и здоровья.

Во-вторых, туризм создает среду полноценного общения, в которой человек с проблемами взаимодействует с разными людьми, устанавливает социальные контакты и имеет возможность выполнять различные социальные роли. Туризм устраняет чувство потери достоинства, неполноценности, интегрирует пожилых и инвалидов в общество. Спорт и туризм создают возможность устанавливать независимые и разнообразные контакты, помогающие получить уверенную и эффективную жизненную поддержку. В походе, путешествии члены группы вступают в общение друг с другом для совместной деятельности и сотрудничества – пройти по маршруту, интересному для всех участников, увидеть исторические и культурные памятники, побывать на природе. Таким образом, создается мотивация для активного участия в путешествии. Общение в группе снимает неловкость, внутреннюю скованность, избавляет от хандры, одиночества и депрессии, дает возможность установить дружеские контакты, тем самым туризм способствует психологической реабилитации и адаптации людей с инвалидностью, и их интеграции в общество.

В-третьих, воспроизводящая функция туризма направлена на восстановление сил, затраченных при выполнении производственных и повседневных бытовых обязанностей. Туризм помогает восстановить и психические ресурсы человека. Отдых при этом носит активный характер, включая разнообразные развлечения, которые помогают отвлечься от монотонности быта и работы, познать мир шире, познакомиться с различными традициями, обычаями, новыми людьми, узнать неизвестные ранее природные явления.

В-четвертых, экологичность туризма как вида деятельности. Благоприятный климат, красивая природа, близость водных пространств (река, озеро, море), наличие природных памятников, памятников материальной культуры – все это способствует положительному психоэмоциональному настрою, что также является реабилитирующим фактором.

В-пятых, туризм предоставляет возможности для развития личности. Познание истории, культуры, жизни других народов несет в себе большой гуманитарный потенциал, обогащает человека, расширяет кругозор. Гуманитарное значение туризма не только в его познавательности, но и в мирной направленности, в интеллектуально-воспитательном воздействии на личность, особенно на подрастающее поколение. Туризм помогает устанавливать дружеские отношения с жителями других регионов и стран [6, с. 4-5]. Потребность человека в освоении ценностей культуры стимулируется чувством удовольствия, успехами в повышении жизненной активности, умением управлять своим физическим и эмоциональным состоянием.

При этом не следует забывать, что реабилитационный потенциал у каждого индивидуален и зависит от психосоциальных установок, физического ресурса, а также от мотивационно-ус-

тойчивых установок. Результативность реабилитационного процесса зависит от типа мышления. В трудных ситуациях (болезнь, инвалидность, какие-либо жизненные проблемы) человеку свойственен патогенный тип мышления, суживающий сознание и приводящий к стрессу, страданию, депрессии, погружению в негативную среду. Многофакторное воздействие туризма способствует переключению мышления на саногенное (оздоровительное), когда ситуация не кажется безвыходной и человек находит решение своих проблем.

Для эффективного использования туризма в качестве реабилитационного средства для людей со специальными нуждами необходимо соблюдать следующие правила и условия:

1. Вид туризма подбирается в зависимости от нарушенных функций и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации; также необходимо учитывать персональный интерес, желание, финансовые возможности, место проживания (город или сельская местность), ожидаемые реабилитационные результаты.

2. Туризм должен быть безопасным для туристов и окружения.

3. Туристская деятельность обязательно предусматривает осмотр достопримечательностей.

4. Турист должен иметь некоторую физическую подготовку, готовность преодолевать трудности психологического характера и погодные условия.

5. Туризм должен снимать комплексы, приносить удовольствие.

6. Формы туризма должны соответствовать индивидуальности. Очень важны методические тренинги, в зависимости от степени нарушения функций.

7. В туризме физические нагрузки и условия должны быть адекватны состоянию здоровья [6, с. 9].

Таким образом, туризм является уникальным средством рекреации и реабилитации для людей с проблемами здоровья, так как его функции соответствуют реабилитационным задачам, включают различные механизмы адаптации и самоадаптации, при условии активного участия в процессе самого реабилитанта. Включение в социум, уверенность в себе, активность в проведении досуга, мысленное раздвигание границ, навыки и умения активного построения своей жизни, адекватное поведение – вот критерии успешного процесса интеграции в общество людей с ограниченными физическими возможностями.

Многие западные страны высоко оценивают перспективу развития инвалидного туризма и активно работают в данном направлении.

Так, например, в Германии в целях развития *культурно-познавательного туризма* все места досуга обустроены с учётом потребностей маломобильных граждан. В музеях и театрах, как правило, имеются кресла-коляски, которыми могут воспользоваться инвалиды.

Столица испанской провинции Каталония превращается в настоящий курорт для людей с ограниченными возможностями. Под их нужды адаптирован городской транспорт и центральные улицы Барселоны. Совет по туризму Барселоны большое внимание уделяет «доступному» туризму – для людей с ограниченными возможностями. Для инвалидов специально адаптируется туристическая инфраструктура, издаются специализированные каталоги, проводятся мероприятия, в том числе спортивные (Параолимпийские игры). Все центральные улицы города оборудованы рампами, все автобусы адаптированы, в гостиницах есть специальные номера, удобные для инвалидов. Каждая новая станция метро имеет специальное оборудование для людей с ограниченными возможностями. Существует специальный сайт «Доступный туризм», содержащий все сведения о соответствующих поездках в Каталонию. В Финляндии (регион Порвоо) находится целая «гроздь» малых фирм, предлагающих услуги по организации *водного туризма* для инвалидов на прогулочных судах, куда могут подняться люди на инвалидных креслах [7].

В Австрии наибольшее развитие получил *спортивно-развлекательный туризм*. Горный курорт Тироль вошел в число самых приспособленных для инвалидных колясок районов Европы. Люди, нуждающиеся в специальных средствах передвижения, получили возможность не просто беспрепятственно гулять по улицам Тироля и осматривать достопримечательности, но и подниматься на определенные горные высоты и, что самое ценное, заниматься всеми, доступными для них активными видами спорта на базах отдыха [8].

Уровень социального туризма и доля его в общем объеме туристских услуг, потребляемых населением, адекватно отражают социальные достижения данного общества.

Инвалидный туризм в СССР начал формироваться в начале 1970-х гг. в рамках всесоюзных инвалидных организаций слепых (ВОС) и глухих (ВОГ). Главной формой мероприятий в этих обществах были соревнования 1 класса и походы выходного дня.

В конце 1980-х годов было создано Всесоюзное общество инвалидов, которое с распадом Союза переформировалось во Всероссийское общество инвалидов (ВОИ). ВОИ способствовало развитию туризма среди инвалидов. 11 июня 1999г. Министерством Юстиции РФ за №3714 по инициативе общественных организаций инвалидов России зарегистрирован Общероссийский Союз общественных организаций инвалидов «Союз инвалидов России». Союз инвалидов России организует благотворительную деятельность и проводит различные общественные и государственные мероприятия.

В Советском Союзе организацией социального туризма занимались Центральный совет по туризму и экскурсиям ВЦСПС (ЦСТЭ) и Бюро международного молодежного туризма (БММТ «Спутник») ЦК ВЛКСМ. Таким образом, в СССР на долю социального туризма приходилось более 80% объема всего национального туристского оборота и до 50% международного обмена. В России часть предприятий (пансионаты, предприятия санаторно-курортного типа, ведомственные туристские базы и детские лагеря) вновь возвратились к практике дотаций на организованный отдых работников и членов их семей, преимущественно детей. Действует Российская Ассоциация Социального Туризма — РАСТ.

При рыночных отношениях указанные выше системы социального туризма распались, а их элементы превратились в коммерческие структуры, занимающиеся в основном международным туризмом. О своей приверженности к социальному туризму заявила лишь Российская ассоциация социального туризма (РАСТ), являющаяся членом Международного бюро социального туризма (БИТС), организованного 7 июня 1963 г. в Брюсселе.

БИТС является одним из присоединившихся членов Всемирной туристской организации. В рамках ВТО и БИТС регулярно проводятся семинары и конференции, посвященные проблемам социального туризма. ВТО официально подтвердила цели социального туризма в Манильской декларации по мировому туризму (1980г.): «Социальный туризм – это цель, к которой общество должно стремиться в интересах менее обеспеченных граждан при использовании ими прав на отдых».

Монреальская декларация «К гуманному и социальному ведению туризму», принятая Генеральной ассамблеей БИТС 12 сентября 1996г., целиком была посвящена проблемам социального туризма, который назван там «дизайнером общества и двигателем экономического развития».

В настоящее время в России активно развивается система социального страхования, участвующая в развитии внутреннего туризма. Из бюджетных источников по статье «здравоохранение», внебюджетных — «социальное страхование» и «медицинское страхование» гражданам оплачиваются путевки в санатории и пансионаты. Формы и методы социального туризма проявляются при установлении льготных транспортных тарифов на воздушные и иные перевозки для молодежи, льготные преференции на размещение для определенных категорий туристов. Большое значение имеет система обмена туристами, в частности в рамках детского и молодежного туризма. Это относится как к внутреннему, так и к международному туризму. Реабилитационный туризм в виде летних оздоровительных лагерей используется в РФ для реабилитации детей с тяжелыми психическими заболеваниями. В Санкт-Петербурге реабилитационный туризм использует региональный общественный фонд развития «Емеля», а также центры социальной реабилитации. Реабилитационный туризм развивают не только реабилитационные учреждения, но также и туристические организации: экспедиционно-туристический центр «Оберег», школа экстремального и приключенческого туризма им. Ю.А. Сенкевича, клубы туристов, центры детского туризма. Также реабилитационный туризм считается одним из важных потенциальных ресурсов национальных парков России [5, с. 120-121].

Ассоциация «Аппарель», занимающаяся работой с инвалидами, являлась организатором проведения первого Международного Фестиваля молодых инвалидов в г. Москве летом 1992 года. Спортивная реабилитация людей с ограниченными физическими возможностями играет одну из ведущих ролей в деятельности АМИ «Аппарель». Организация ежегодно проводит туристические слеты для инвалидов, соревнования по стрельбе и дартсу, а также организует участие членов Ассоциации «Аппарель» в спортивных мероприятиях, проводимых другими объединениями инвалидов. Москву сегодня можно считать пионером социального туризма в стране. Чтобы убедиться в этом, доста-

точно познакомиться с маршрутами, которые предлагаются Фондами и организациями. Прогулка по Москве-реке, обзорная экскурсия по городу, посещение Третьяковской галереи, Исторического музея, музея-усадьбы «Архангельское», историко-архитектурного комплекса «Царицыно», Троице-Сергиевой Лавры, музея Чайковского в Клину, Кремля в Коломне, дома-музея С. Есенина в Константиново. Среди зарубежных поездок – Мармарис (Турция), а также термальный курорт Лутраки в Греции.

Подводя итоги, можно констатировать тот факт, что роль социального туризма в комплексной социальной интеграции инвалидов очень велика. Социальный туризм является одним из наиболее перспективных направлений социальной работы с инвалидами, поскольку содержит в себе значительный потенциал методик повышения степени адаптированности инвалида, его самооценки, расширения кругозора, улучшения показателей состояния здоровья, формирования культуры отдыха, расширения социально-коммуникативной среды инвалида, его социокультурного развития.

Таким образом, рассмотрев особенности социального туризма как средства социальной реабилитации и интеграции, можно выделить ряд рекомендаций для более успешного развития и усовершенствования данного компонента:

1. Главной организационной составляющей развития социального туризма должно стать комплексное, целенаправленное и регулярное взаимодействие государственных органов социальной защиты населения и многочисленных неправительственных организаций социальной направленности, так как для организации социализации нужны не малые средства: на приобретение специализированного транспорта, дополнительного оборудования экскурсионных маршрутов и мест проживания; сопровождение инвалидов; организации и обслуживания инвалидов в пути и по месту проведения путешествий; проведения медицинского контроля за состоянием здоровья инвалидов. Мероприятия социально-туристической направленности должны проводиться в разнообразных формах с учётом социальных потребностей, физиологических и психических особенностей различных категорий инвалидов, противопоказаний.

2. Проведение мероприятий в рамках социального туризма должно строиться на основе сочетания традиционных и инновационных, более востребованных и рентабельных техноло-

гий социальной работы с инвалидами, активном использовании творческого потенциала инвалидов, применении мониторинга качества и эффективности данной услуги.

3. Огромное внимание следует уделять не только интеграция инвалидов в общество, но и интеграция общества в инва-лидную среду. Это обусловлено тем, что в настоящее время здоровые члены общества не хотят отдыхать и путешествовать вместе с инвалидами. Необходимо формировать толерантное отношение в обществе к туризму инвалидов и др.

4. Несмотря на достигнутые успехи, упрочить свои позиции социальный туризм может только при наличии долгосрочной продуманной социальной политики в области туризма на национальном, региональном и международном уровнях.

Так на региональном уровне автором статьи разработан для реализации проект социального туризма для лиц с ограниченными возможностями в Республике Алтай «Мечты сбываются», цель проекта – развитие нового направления комплексной реабилитации инвалидов средствами социального туризма в Республике Алтай. Планируется, что инвалиды (от 14 лет) получат возможность путешествовать по республике, посетить заповедные места, а именно объект Всемирного Природного Наследия ЮНЕСКО – «Природный парк «Зона покоя Уюк». Основными задачами проекта является: обеспечение доступа инвалидов к объекту Всемирного наследия Юнеско и расширение информационных возможностей; максимальное вовлечение инвалидов в социальный туризм с целью интеграции их в гражданское общество; обеспечение инвалидам равных возможностей для участия в культурной жизни общества; обмен опытом и выявление перспективных методов туристической практики для инвалидов; привлечение внимания средств массовой информации (СМИ) и общественности к проблемам людей с инвалидностью и формирование позитивного общественного мнения об инвалидах; организация отдыха для инвалидов.

Таким образом, предполагается, что лагерь реабилитационного туризма будет представлять собой активно действующую микромодель интегрированного общества, живущего в реальных условиях, благодаря чему создаются оптимальные условия для проведения эффективной социально-психологической реабилитации инвалидов и их последующей интеграции в общество.

Библиографический список

1. Моздкова, Ю.С. Коммуникативно-деятельностный подход к интеграции инвалидов (социально-культурный аспект): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006.
2. Яковлева, А.А. ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009.
3. Манильская декларация по мировому туризму. Всемирная конференция по туризму. Манил (Филиппины) с 27 сентября по 10 октября 1980 г. [Э/р]. – Р/д: <http://www.businesspravo.ru>
4. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации»: офиц. текст. – М., 1996.
5. Ахметшин, А.М. Туризм для лиц с ограниченными жизненными возможностями (социологический аспект): дис. ... канд. социол. наук. – М., 2004.
6. Бастрькина, А.В. Туризм в системе реабилитации и социальной интеграции пожилых и людей с ограниченными возможностями. – М., 1999.
7. <http://www.kauppatie.com>
8. <http://www.alltravels.com.ua>

Bibliography

1. Mozdkova, Yu.S. Kommunikativno-deyatelnostniy podkhod k integracii invalidov (socialjno-kuljturnij aspekt): dis. ... d-ra ped. nauk. – М., 2006.
2. Yakovleva, A.A. cennostno-smihslivihe ustanovki kak faktor socialnoj integracii invalidov po zreniyu: dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2009.
3. Manil'skaya deklaraciya po mirovomu turizmu. Vsemirnaya konferenciya po turizmu. Manil (Filip-pinih) s 27 sentyabrya po 10 oktyabrya 1980 g. [Eh/r]. – R/d: <http://www.businesspravo.ru>
4. Federal'niy zakon «Ob osnovakh turistskoj deyatel'nosti v Rossijskoj Federacii»: ofic. tekst. – М., 1996.
5. Akhmetshin, A.M. Turizm dlya lic s ogranichennimi zhiznennimi vozmozhnostyami (sociologicheskij aspekt): dis. ... kand. sociol. nauk. – М., 2004.
6. Bastr'ikhina, A.V. Turizm v sisteme reabilitacii i socialnoj integracii pozhillikh i lyudej s ogranichennimi vozmozhnostyami. – М., 1999.
7. <http://www.kauppatie.com>
8. <http://www.alltravels.com.ua>

Статья поступила в редакцию 15.05.12

Раздел 9

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 343

Ismailova B. With. THE PROBLEM OF CORRELATION OF NATIONAL AND INTERNATIONAL LAW IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN. With progress of process of globalization and the international population shift work of foreign citizens is more and more applied. There was such new concept as the international work which regulation became a new direction in legal regulation of work of many states. For regulation of the international work and other attitudes connected with the international regulation development of conceptually new mechanism of interoperability of the international and national right is required. In this connection more increasing modern national legal systems, not depending on their attitude to this or that legal family, it is integrated into the international legal system. Having investigated the national legislation in this area the author comes to conclusion, that there are blanks and contradictions in the legislation which are necessary for eliminating.

Key words: implementation, transformation, national legal system, interstate contracts, intergovernmental contracts.

Б. Сафар кызы Исмаилова, соискатель Института философии, социологии и права НАНА,
E-mail: Bela Ismailova ISMAILOV@unhcr.org

ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В данной статье делается попытка изучить только один из аспектов соотношения источников трудового права, а именно нормативных правовых актов национального трудового законодательства и актов международного права, поскольку источники трудового права в настоящее время многообразны, находятся в сложных взаимосвязях между собой, каждая из которых требует детального и внимательного исследования.

Ключевые слова: реализация, трансформация, национальные правовые системы, межгосударственных договоров, межправительственных договоров.

С развитием процесса глобализации и международной миграцией населения все больше применяется труд иностранных граждан. Появилось такое новое понятие как международный труд, регулирование которого стало новым направлением в правовом регулировании труда многих государств. Для регулирования международного труда и других отношений, связанных с международным регулированием требуется разработка концептуально нового механизма взаимодействия международного и национального права. В связи с этим все больше современные национальные правовые системы, не в зависимости от их отношения к той или иной правовой семье, интегрируются в международную правовую систему. При этом, как правильно отмечает Е.Т. Усенко, «ни одна система не заменяет, не отменяет, не подменяет и не поглощает ее, не сливается с ней, а воздействует на ее функционирование, изменение, развитие и сама испытывает то же самое с ее стороны» [1, с. 16]. Международные и национальные правовые системы отличаются друг от друга по способу образования норм, по объекту и субъекту правового регулирования, а также методам принуждения. Нормы международного права создаются государствами на основе согласования их волеизъявлений, регулируют отношения между суверенными государствами, обязательны для всех субъектов международного права и в первую очередь для государств. Нормы национального законодательства создаются соответствующими органами государственной власти конкретного государства, действуют в пределах территории данного государства и обязательны для исполнения всеми государственными органами, долж-

ностными лицами, органами местного самоуправления, юридическими и физическими лицами и т.д.

Вопросы взаимодействия международного и внутреннего права государств подробно исследованы в теории международного права. Существует два основных исторически сложившихся подхода к определению данного вопроса – монистического и дуалистического. Суть дуалистической концепции состоит в том, что международное и национальное право рассматриваются как две независимые системы права, каждая из которых не обладает силой изменять или создавать нормы другой системы [2, с. 222]. Сторонники монистической теории, отдавая предпочтение международному или внутригосударственному праву, признают приоритет одного из них [3, с. 238]. Значимость названных направлений состоит в том, что каждое из них дает возможность избрать разные подходы при разрешении возникающих на практике противоречий между нормами внутригосударственного и международного права. Несмотря на то, что Конституция Азербайджанской Республики закрепила приоритет международных норм, нельзя констатировать, что Азербайджан, впрочем, как и большинство других стран, придерживается какой-либо одной из названных теорий [4].

При рассмотрении соотношения норм национального и международного права с точки зрения юридической природы этих источников трудового права необходимо обратить внимание на ряд проблем.

Одна из проблем связана с обеспечением реализации норм международного права на территории Азербайджанской Респуб-

лики и, следовательно, с процедурой включения международно-правовых норм в национальную правовую систему.

Многие государства предусматривают в качестве источников национального законодательства не только международные договоры, но и общепризнанные принципы и нормы международного права. Например, ч. 4 ст. 15 Конституции РФ гласит: «общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры РФ являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором РФ установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора»; Статья 8 Конституции Республики Беларусь: «Республика Беларусь признает приоритет общепризнанных принципов международного права и обеспечивает соответствие им законодательства».

Общепризнанные принципы международного права это совокупность норм международного права, имеющих основополагающее значение, занимающих наиболее высокое место в иерархии международно-правовых норм. Одна из важнейших характеристик общепризнанных принципов состоит в том, что они обязательны для всех государств. Так, в ч. 6 ст.2 Устава ООН отмечена обязательность закрепленных в Уставе ООН принципов не только для государств – членов ООН, но и для других государств: «Организация обеспечивает, чтобы государства, которые не являются ее Членами, действовали в соответствии с этими Принципами, поскольку это может оказаться необходимым для поддержания международного мира и безопасности». Общепризнанные принципы международного права закреплены в общем виде в Уставе ООН, затем они были конкретизированы и дополнены в ряде международно-правовых актов. При этом ст.103 Устава ООН записано: «В том случае, когда обязательства членов Организации по настоящему Уставу окажутся в противоречии с их обязательствами по какому-либо другому международному соглашению, преимущественную силу имеют обязательства по настоящему Уставу» [5, с. 4-11].

В международном праве, как было сказано выше, общепризнанные принципы и нормы обладают высшей юридической силой, определяют содержание всех других международно-правовых норм, и, следовательно, норм международных договоров. Примером акта, содержащего общепризнанные принципы международного права, является Всеобщая декларация прав человека, принятая на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН 10 декабря 1948 года. Необходимо констатировать, что в данной Декларации нашли свое отражение принципы, непосредственно регулирующие трудовые отношения. Так, ст. 23 гласит: «каждый человек имеет право на труд, на свободный выбор работы, на справедливые и благоприятные условия труда и на защиту от безработицы...на равную оплату за равный труд...создавать профсоюзы и входить в профсоюзы для защиты своих интересов».

Ст. 24 «каждый человек имеет право на отдых и досуг, включая право на разумное ограничение рабочего дня и на оплачиваемый периодический отпуск» [6, с. 306-307]. Данные принципы нашли свое отражение в статьях 35, 36, 37, 58.2 Конституции Азербайджанской Республики. Но, есть общепризнанные принципы, которые посредственно имеют отношение к регулированию трудовых отношений, а именно к миграции населения и международному труду. В ст.13 данной Декларации записано: «каждый человек имеет право свободно передвигаться и выбирать себе местожительство в пределах каждого государства» [7, с. 304]. Данная международно-правовая норма нашла свое отражение в ч. 3 ст.28 Конституции Азербайджанской Республики, которая закрепляет право граждан «свободно передвигаться, выбирать себе место жительства и выезжать за пределы Азербайджанской Республики». Это конституционную норму следует относить к смежным с трудовым правом отраслям на том основании, что она, имея самостоятельное социальное значение, в ряде случаев приобретает одновременно и трудовое. Право свободного передвижения и выбора места жительства дает возможность международной миграции населения, которая в свою очередь приводит к применению труда с иностранным участием, а также труда азербайджанских граждан за рубежом.

Таким образом, общепризнанные принципы международного права способствуют развитию трудового права и законодательства Азербайджанской Республики через их определенное применение и толкование. При этом международные договоры, основываясь на общепризнанных принципах и нормах международного права, направлены не столько на непосредственное правовое регулирование внутренних отношений в государстве, имея свой специфический предмет правового регулирования, сколько определяют основы для согласованного развития национально-законодательства в рамках международного сообщества.

Для того, чтобы норма международного права стала обязательной для физических и юридических лиц в государстве, его государственных органов, органов местного самоуправления, необходимо привести национально-правовые нормы в соответствии с международными обязательствами данного государства. Так, Я. Броунли отмечал: «Из природы договорных обязательств и из обычного права, возникает общая обязанность государства привести внутреннее права в соответствии с обязательствами по международному праву» [8, с. 71].

В международно-правовой науке сам процесс согласования нередко обозначается различными терминами. Отметим, что в этом вопросе в стратегии практически все авторы единодушны, а в тактическом плане имеются разногласия, особенно в способах согласования. Отдельные авторы предпочитают термин «трансформация» [9, с. 155], другие – «национально-правовая имплементация» [10, с. 62-63], третьи же просто – «имплементация» [11, с. 90-91]. Не ставя перед собой задачи анализировать все недостатки этих терминов, поддерживаем мнение Зимненко Б.Л., который отметил, что «составляя определение всех этих терминологий, можно заметить одно общее-все эти термины обозначают один и тот же процесс. Все авторы понимают под этими терминами механизм осуществления норм международного права» [11, с. 95]. При этом более точной нам представляется точка зрения авторов, которые процедуру согласования внутригосударственного права в соответствии с обязательствами по международному праву называют имплементацией. Имплементация (международного права) (англ. implementation – «осуществление», «выполнение») – фактическая реализация международных обязательств на внутригосударственном уровне, а также конкретный способ включения международно-правовых норм в национальную правовую систему. Главное требование имплементации – строгое следование целям и содержанию международного установления. Способами имплементации считаем, являются инкорпорация, трансформация, а также отсылка – общая, частная или конкретная.

Инкорпорация – это способ, при котором международно-правовые нормы без каких – либо изменений дословно воспроизводятся в нормативно-правовых актах имплементирующего государства. Трансформация применяется в случаях, когда технически невозможно или нецелесообразно по тем или иным причинам при формулировании нормы внутригосударственного правового акта сохранить форму соответствующей нормы международного договора. Трансформация позволяет при сохранении смысла нормы международного договора сформулировать национальную норму в соответствии с национальными правилами нормотворческой техники, которая по своему содержанию будет понятна правоприменителю. При общей, частной или конкретной отсылки международно-правовые нормы непосредственно не включаются в текст закона, в отсылках содержится лишь упоминание о них.

Примером общей отсылки можно назвать статью 13.1 Трудового Кодекса Азербайджанской Республики, которая гласит: «Если законом или международными договорами, стороной которых является Азербайджанская Республика, не предусмотрено иное, иностранцы и лица без гражданства, находясь в Азербайджанской Республике, пользуются всеми трудовыми правами наравне с гражданами Азербайджанской Республики и несут обязанности, соответствующие этим правам».

К частной отсылке можно отнести статью 5.1 Трудового Кодекса Азербайджанской Республики, которая гласит: «Если иное не предусмотрено договорами, заключенными Азербайджанской Республикой с иностранными государствами, международными организациями, настоящий Кодекс применяется без каких либо условий на рабочих местах, учрежденных соответствующими иностранными государствами, их физическими и юридическими лицами, международными организациями, а также лицами без гражданства, прошедших государственную регистрацию в порядке, предусмотренном законодательством Азербайджанской Республики».

Вторая проблема связана с определением точного места разновидностей международных договоров, стороной которого является Азербайджанская Республика в иерархии источников трудового права. Как мы показали выше, ст. 151 Конституции Азербайджанской Республики установила приоритет международных договоров над внутригосударственным правом: «при возникновении противоречия между нормативно-правовыми актами, входящими в систему законодательства Азербайджанской Республики (исключая Конституцию Азербайджанской Республики и акты, принятые путем референдума), и межгосударственными договорами, стороной которых является Азербайджанская Республика, применяются международные договоры».

Однако сами международные договоры подразделяются на межгосударственные и межправительственные¹.

Из этого следует, что вне зависимости от отношения международных договоров к межгосударственным или межправительственным, они относятся к международным договорам Азербайджанской Республики. Ст. 151 Конституции не выразила свое отношение к юридической силе межправительственных договоров. Исходя из ст. 147 Конституции они, как одна из разновидностей международного договора, также являются неотъемлемой частью системы законодательства Азербайджанской Республики. На место, занимаемое межправительственными договорами в иерархии источников национального законодательства

Азербайджанской Республики, указывает статья 130.6 Конституции, которая гласит, что не вступившие в силу межправительственные договоры, признанные Конституционным Судом не соответствующими Конституции и законам Азербайджанской Республики, не подлежат введению в действие и применению.

Таким образом, ввиду особого значения международных договоров в системе национального законодательства, рассматриваемое положение Конституции о приоритете международных договоров перед национальным законом остается неоднозначным, вызывает необходимость дополнительного разъяснения и внесения соответствующих изменений и дополнений в действующее законодательство.

Библиографический список

1. Усенко, Е.Т. Соотношение и взаимодействие международного и национального права и Российская Конституция // Московский журнал международного права. 1995. – № 2.
2. Зивс, С.Л. Источники права. – М., 1981.
3. Калугин, В.Ю. Международное гуманитарное право / В.Ю. Калугин, Л.В. Павлова, И.В. Фисенко. – Минск, 1999.
4. Конституция Азербайджанской Республики. – Баку, 1995.
5. Международное право в документах: учеб. пособие / сост. Н.Т. Блатова. – М., 1982.
6. Броунли, Я. Международное право. – М., 1977. – Кн. 1-2.
7. Черниченко, С.В. Теория международного права: в 2 т. – М., 1999. – Т. 1.
8. Мюллерсон, Р.А. О соотношении международного публичного, международного частного и национального права // Сов. гос-во и право. – 1982. – № 2.
9. Гавердовский, А.С. Имплементация норм международного права. – Киев, 1980.
10. Самедов, М.Н. Выполнение международного права в юрисдикции государства. – Баку, 2002.
11. Зимненко, Б.Л. Согласование норм внутригосударственного и международного права и в правовой системе России // Московский журнал международного права. – 2000. – № 4.

Bibliography

1. Usenko, E.T. Sootnoshenie i vzaimodeystvie mezhdunarodnogo i nacionalnogo prava i Rossijskaya Konstituciya // Moskovskiy zhurnal mezhdunarodnogo prava. 1995. – № 2.
2. Zivs, S.L. Istochniki prava. – M., 1981.
3. Kalugin, V.Yu. Mezhdunarodnoe gumanitarnoe pravo / V.Yu. Kalugin, L.V. Pavlova, I.V. Fisenko. – Minsk, 1999.
4. Konstituciya Azerbaydzhanskoy Respubliki. – Baku, 1995.
5. Mezhdunarodnoe pravo v dokumentakh: ucheb. posobie / sost. N.T. Blatova. – M., 1982.
6. Brounli, Ya. Mezhdunarodnoe pravo. – M., 1977. – Kn. 1-2.
7. Chernichenko, S.V. Teoriya mezhdunarodnogo prava: v 2 t. – M., 1999. – T. 1.
8. Myullerson, R.A. O sootnoshenii mezhdunarodnogo publichnogo, mezhdunarodnogo chastnogo i nacionalnogo prava // Sov. gos-vo i pravo. – 1982. – № 2.
9. Gaverdovskiy, A.S. Implementaciya norm mezhdunarodnogo prava. – Kiev, 1980.
10. Samedov, M.N. Vihpolnenie mezhdunarodnogo prava v yurisdikcii gosudarstva. – Baku, 2002.
11. Zimnenko, B.L. Soglasovanie norm vnutrigosudarstvennogo i mezhdunarodnogo prava i v pravovoy sisteme Rossii // Moskovskiy zhurnal mezhdunarodnogo prava. – 2000. – № 4.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 245.08

Vasilyev A.M., Vasilyev A.A. **LEGAL REGULATION OF INDIVIDUAL ENTERPRISE.** The article discusses the process of formation and development of legal regulation of individual entrepreneurial activity. Comparison is made between the legal status of a citizen, realizing individual entrepreneurial activity and a legal entity of proprietary organization, identifies common and individual characteristics of both forms of entrepreneurial activity. Gives the example of experience of regulation of individual enterprise.

Key words: individual entrepreneur, individual enterprise, enterprise, entrepreneurial activity, small enterprises, small business entities, private enterprise, hired labour, state registration.

A.M. Васильев, д-р ист. наук, канд. юр. наук, доц., проф. каф. правовых дисциплин, зав. каф. правовых дисциплин Армавирской гос. педагогической академии; А.А. Васильев, канд. юр. наук, доц. Кубанского гос. университета (филиал в г. Армавире), E-mail: alexey771977@mail.ru

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

В статье рассматривается процесс становления и развития правового регулирования индивидуальной предпринимательской деятельности. Производится сравнение правового положения гражданина, осуществляющего индивидуальную предпринимательскую деятельность и юридического лица – коммерческой организации, выявляются общие и индивидуальные особенности обеих форм осуществления предпринимательской деятельности. Приводится зарубежный опыт регулирования индивидуального предпринимательства.

Ключевые слова: индивидуальный предприниматель, индивидуальное предпринимательство, предпринимательство, предпринимательская деятельность, малое предпринимательство, субъект малого предпринимательства, частное предпринимательство, наемный труд, государственная регистрация.

¹ См.: ст. 2 Закона Азербайджанской Республики «О порядке заключения, исполнения и денонсации международных договоров Азербайджанской Республики» на заключенные: 1) от имени Азербайджанской Республики – межгосударственные; 2) от имени Правительства Азербайджанской Республики – межправительственные; 3) министерств, государственных комитетов и ведомств Азербайджанской Республики – межправительственные.

Сложное развитие предпринимательства сопровождалось и сопровождается процессом возникновения и разрешения многочисленных противоречий. Оно появляется вместе со становлением рыночных отношений.

Индивидуальное предпринимательство как экономическое явление в России начало свое развитие в современном цивилизованном виде в конце восьмидесятых годов двадцатого века. Тогда же появились первые законы и нормативные правовые акты, направленные на создание правовых условий рыночного функционирования экономики страны. Указанный период следует рассматривать в качестве отправной точки развития российского предпринимательского права. В данный период был провозглашен курс на развитие предпринимательской инициативы и стартовали экономические преобразования, сопровождавшиеся процессом законотворчества, ориентированным на создание правовых условий развития рыночных экономических отношений.

Историческими предшественниками индивидуальных предпринимателей в Древней Руси были купцы, т.е. горожане, профессионально занимавшиеся торговлей. Первое упоминание о купцах в Киевской Руси относится к X в. Уже в XI-XII вв. купечество составляло особую социальную группу городского населения, пользующуюся поддержкой княжеской власти. В XII в. в крупных экономических центрах возникли первые купеческие корпорации.

С XVII в., в связи с ростом городов, внутреннего рынка и развитием внешней торговли взаимодействие купеческого капитала с внутренним промышленным и сельскохозяйственным производством усиливается. Крупное купечество начинает объединять торговые и ростовщические операции с предпринимательством в соледобывающей, винокурной (до 50-х гг. XVIII в.), кожевенной и других отраслях промышленности, а в дальнейшем – также в металлургии, текстильной, бумажной, стекольной промышленности. Развитие торговли вне города привело к появлению крестьян-купцов.

Рост экономического значения городского купечества в XVII нашел отражение в таких актах законодательства, как Торговый устав (1653 г.), Новоторговый устав (1667 г.) и др. В первой четверти XVIII в. купечество было объединено в единое податное посадское сословие. В новую сословную организацию купцов, просуществовавшую без радикальных изменений до 60-х гг. XIX в., вошли промышленники, крупные и средние купцы, представители банковского и ростовщического капитала. С 1863 г. доступ в купечество был открыт выходцам из других сословий [1, с. 301-304].

Предпринимательство есть способ хозяйствования, который в результате многовековой эволюции утвердился в экономике развитых стран [2, с. 48]. Предпринимателями первоначально называли людей предприимчивых, действующих на рынке, просто азартных, энергичных, склонных к рискованным операциям людей. В дальнейшем к предпринимательству стали относить любую, не запрещенную законом деятельность, направленную на увеличение прибыли.

На уровне СССР были приняты, в частности, указ Президиума Верховного Совета СССР от 07.04.1989 г. «Об аренде и арендных отношениях в СССР» [3, с. 21], закон СССР от 04.06.1990 г. «О предприятиях в СССР» [4, с. 10], Основы гражданского законодательства СССР и республик [5, с. 14], закон СССР от 02.04.1991 г. «Об общих началах предпринимательства граждан в СССР» [6, с. 12]. Получили закрепление: право собственности граждан на любое имущество потребительского и производственного назначения, кроме отдельных видов имущества, которые в соответствии с законодательством не могут принадлежать гражданину; право собственности юридических лиц, право собственности государства; право на равную защиту всех собственников.

Гражданам-предпринимателям было предоставлено право осуществлять любые виды хозяйственной деятельности, если они не запрещены законодательными актами СССР и республик, включая коммерческое посредничество, торгово-закупочную, инновационную, консультационную и иную деятельность, а также операции с ценными бумагами. Субъектами предпринимательства признавались: любой гражданин СССР, не ограниченный в правах, в порядке, определяемом законодательными актами СССР и республик; любой иностранный гражданин или лицо без гражданства, за исключением случаев, предусмотренных законодательными актами СССР и республик; группа граждан – коллектив предпринимателей. Признавались частное (т.е. индивидуальное) и коллективное предпринимательство, осуществляемое указанными выше субъектами на основе собствен-

ности граждан, а также имущества, полученного и используемого на законном основании.

Предпринимательство граждан могло осуществляться как без применения, так и с применением наемного труда, как без образования, так и с образованием юридического лица; государство признает любые формы предпринимательства, осуществляемые в рамках закона, общественно полезной деятельностью и обеспечивает их правовые гарантии и поддержку [7, с. 4]. Закон СССР от 02.04.1991 г. «Об общих началах предпринимательства граждан в СССР» (ст. 5-11) устанавливал также: права предпринимателя (на приобретение имущества государственных и иных предприятий, участие своим имуществом в деятельности иных хозяйствующих субъектов, наем и увольнение работников, установление форм, систем и размеров оплаты труда, других видов доходов работников, распоряжение чистой прибылью (доходом), получение неограниченного размером личного дохода и др.); обязанности и ответственность предпринимателя (оформлять трудовые отношения с работниками путем заключения договоров, оплачивать труд работников, вносить отчисления по страхованию лиц, работающих по найму, обеспечивать надлежащие условия труда, соблюдать права потребителей); правила государственной регистрации граждан, занимающихся предпринимательской деятельностью без образования юридического лица, и основания прекращения предпринимательской деятельности; правила налогообложения прибыли от предпринимательской деятельности и личного дохода предпринимателя; основные принципы государственной поддержки и защиты прав предпринимателей.

От законодательства СССР законодательство РФ начала 90-х годов отличалось низким уровнем юридической техники, игнорированием ряда основополагающих доктринальных положений, наличием противоречивых, неоправданных и экономически не обеспеченных норм.

Статья 2 Закона РСФСР от 25.12.1990 г. «О предприятиях и предпринимательской деятельности» субъектами предпринимательства признавала: граждан РСФСР и других союзных республик, не ограниченных в установленном законом порядке в своей дееспособности; граждан иностранных государств и лиц без гражданства в пределах правомочий, установленных законодательством РСФСР; объединения граждан – коллективных предпринимателей (партнеров). При этом было установлено, что статус предпринимателя «приобретается посредством государственной регистрации предприятия», т.е. юридического лица. И далее: «Предпринимательская деятельность, осуществляемая с привлечением наемного труда, регистрируется как предприятие». Предпринимательская деятельность, осуществляемая без привлечения наемного труда, могла регистрироваться как «индивидуальная трудовая деятельность». Напомним, что этот вид деятельности регулировался применявшийся в то время на территории России Законом СССР «Об индивидуальной трудовой деятельности» (1986 г.) [8, с. 9].

Указанные, а также ряд других правовых норм блокировали применение на территории РФ закона СССР от 02.04.1991 г. «Об общих началах предпринимательства граждан в СССР», который, как уже отмечалось, предусматривал ведение гражданами предпринимательской деятельности, как путем создания юридического лица, так и без образования такового. Поэтому индивидуальная предпринимательская деятельность без образования юридического лица в 1991 г. могла осуществляться лишь при отсутствии у соответствующего предпринимателя наемных работников и после регистрации «индивидуальной трудовой деятельности».

Очевидно, что гражданин и юридическое лицо – это два разных субъекта гражданского права, каждый из которых обладает обособленным имуществом, самостоятельно участвует в гражданском обороте от своего имени и на свой риск, несет самостоятельную имущественную ответственность. Поэтому предпринимательская деятельность гражданина «путем создания юридического лица» в принципе невозможна. Что же касается предпринимательской деятельности гражданина (индивидуальной предпринимательской деятельности), то она может осуществляться гражданином только непосредственно и без образования юридического лица, от своего имени, на свой риск и под свою ответственность.

Данный вывод подтверждается и нормами современного законодательства. Например, ст. 18 ГК РФ в содержание правоспособности граждан включает, в частности, права: заниматься предпринимательской и иной, не запрещенной законом деятельностью; создавать юридические лица самостоятельно или совместно с другими гражданами и юридическими лицами.

ГК РФ различает: а) предпринимательскую деятельность гражданина, т.е. деятельность, которую данный гражданин осуществляет непосредственно; б) создание гражданином юридического лица, т.е. имеющий самостоятельное правовое значение волевой акт, влекущий юридические последствия, но не относящийся к предпринимательской деятельности гражданина.

Существовавшая правовая ситуация не стимулировала развитие индивидуального предпринимательства. Она начала немного изменяться с введением в действие с 01.01.1992 г. Закона РСФСР от 07.12.1991 г. «О регистрационном сборе с физических лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью, и порядке их регистрации» [9, с. 14]. Он определял порядок государственной регистрации и уплаты регистрационного сбора для граждан, изъявивших желание заниматься «предпринимательской деятельностью, не запрещенной законодательными актами РФ, без образования юридического лица». Такие граждане подлежали государственной регистрации уже в качестве предпринимателей, а не субъектов индивидуальной трудовой деятельности (ст. 1). Согласно ст. 4 этого Закона, граждане, в т.ч. участники полного товарищества, могли осуществлять те виды деятельности, которые были указаны в свидетельстве о регистрации предпринимателя. Устанавливалось также, что до приведения законодательных актов России в соответствие с указанным Законом они применяются в части, ему не противоречащей. Граждане, осуществлявшие свою деятельность на основе прежнего законодательства, были обязаны пройти государственную регистрацию в порядке, указанном в Законе РСФСР «О регистрационном сборе с физических лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью, и порядке их регистрации», до 01.01.1993 г. [10, с. 4].

Несовершенство законов РФ, коллизии между ними и законодательством СССР первой половины 90-х гг., трудности в правоприменительной практике не способствовали появлению значительного количества индивидуальных предпринимателей: их правовое положение оставалось неопределенным. Такая ситуация сохранялась до введения в действие части 1 ГК РФ. Именно эту дату можно считать моментом, с которого началось постепенное, а впоследствии – активное развитие индивидуального предпринимательства в РФ.

В России отношения индивидуальной предпринимательской деятельности урегулированы целым рядом отраслей права: гражданским, налоговым, финансовым, административным и др. Отсутствие систематизации данных отраслей права часто порождает несогласованность, противоречивое, а иногда прямо противоположное толкование норм, что создает трудности в осуществлении индивидуальной предпринимательской деятельности.

Чтобы разобраться во всем многообразии норм и правил индивидуального предпринимателя, не имеющему юридического образования, можно в своей деятельности руководствоваться основными правилами и нормами, приведенными в приложении.

Проблема правового положения граждан, занимающихся предпринимательской деятельностью, относится к числу важных проблем правовой науки, и потому значение любого исследования в этой области по справедливости можно выразить афоризмом: нет ничего практичнее хорошей теории [11, с. 11].

Составители ГК РФ отказались от этой правовой конструкции. Как отмечается в юридической литературе, легального определения понятия предпринимателя нет. Предприниматель – это, отнюдь, не юридическая категория, но экономическое по-

нятие, роль скоро в праве нет определения, что есть предприниматель. Действительно, к сожалению, нужно констатировать, что в нынешней рыночной экономике РФ нет юридической формулы предпринимателя. Легитимные основания занятия предпринимательской деятельностью гражданами в этой связи весьма сомнительны, а это не способствует привлечению капиталов законопослушных иностранных бизнесменов.

Предпринимательская деятельность гражданина регулируется ст. 23 ГК РФ, где указано: «гражданин вправе заниматься предпринимательской деятельностью без образования юридического лица с момента государственной регистрации в качестве индивидуального предпринимателя. К предпринимательской деятельности граждан, осуществляемой без образования юридического лица, соответственно применяются правила настоящего Кодекса, которые регулируют деятельность юридических лиц, являющихся коммерческими организациями, если иное не вытекает из закона, иных правовых актов или существа правоотношения» [12, с. 17].

Регулирование индивидуальной предпринимательской деятельности облекается в правовую форму: нормативные акты, обращенные к неопределенному кругу лиц, или акты конкретного регулирования, содержащие указание конкретному субъекту и являющиеся юридическим фактом. Конкретные акты могут иметь разнообразный характер: запретов, разрешений. Законодательством предусмотрены акты предписания, плановые акты и др.

Основным источником правового регулирования предпринимательства в России является Конституция РФ. Она имеет высшую юридическую силу, прямое действие и применение на всей территории РФ. Законы и иные правовые акты, принимаемые в РФ, не должны противоречить Конституции РФ.

Для предпринимательства особое значение имеют те конституционные нормы, которые содержат отраслевые принципы. Кроме того, в Конституции РФ закреплены гарантии и ограничения предпринимательства.

Конституция РФ разграничивает компетенцию различных государственных органов в сфере правотворчества и в соответствии с этим разграничением проводит дифференциацию источников права.

До сих пор нет четкого определения индивидуальной предпринимательской деятельности. Индивидуальный предприниматель, будучи правовой категорией, относится к понятию предпринимательского права. Однако в ГК РФ легального определения этого понятия нет. В специальном законе РФ «Об индивидуальном предпринимательстве в РФ», который необходимо принять, должно быть дано юридическое определение предпринимателя через указание на его правосубъективность как хозяйствующего субъекта. Нужна инкорпорация правовых норм о предпринимательстве. В законе РФ «Об индивидуальном предпринимательстве в РФ» необходимо будет закрепить принципы деятельности индивидуальных предпринимателей.

Необходимо ввести критерий систематичности незаконного осуществления индивидуальной предпринимательской деятельности не более трех раз в течение отчетного года.

Таким образом, можно сделать практически важный для всех вывод о том, что всем, кто занимается индивидуальной предпринимательской деятельностью в России или имеет такое намерение в рамках существующего конституционного строя нет оснований опасаться умаления значения перечисленных выше конституционных гарантий данной деятельности и тем более запрета индивидуального предпринимательства, возврата к правовой ситуации, имевшей место в годы советской власти.

Библиографический список

1. Советская историческая энциклопедия / гл. ред. Е.М. Жуков. – М., 1965. – Т. 8.
2. Жилинский, С.Э. Предпринимательское право (правовая основа предпринимательской деятельности) / предисл. проф. В.Ф. Яковлева. – М., 2003.
3. Ведомости СССР. – 1989. – № 15.
4. Ведомости СССР. – 1990. – № 25.
5. Ведомости СССР. – 1991. – № 26.
6. Ведомости СССР. – 1991. – № 16.
7. Статьи 1, 3, 4 Закона СССР от 02.04.1991 г. «Об общих началах предпринимательства граждан в СССР».
8. Ведомости СССР. – 1986. – № 47.
9. Ведомости РФ. – 1992. – № 8.
10. Постановление Верховного Совета РСФСР О порядке введения в действие Закона РСФСР О регистрационном сборе с физических лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью, и порядке их регистрации от 07.12.1991 г. // Ведомости РФ. – 1992. – № 8.
11. Семейсов, В.А. Понятие предпринимательской деятельности // Академический юридический журнал. – 2002. – № 4.
12. Гражданский кодекс РФ. Часть 1, от 30.11.1994 № 51-ФЗ // Российская газета. – 1994. – № 238-239. – 08 дек.

Bibliography

1. Sovetskaya istoricheskaya ehnciklopediya / gl. red. E.M. Zhukov. – M., 1965. – Т. 8.
2. Zhilinskiy, S.Eh. Predprinimatel'skoe pravo (pravovaya osnova predprinimatel'skoy deyatel'nosti) / predisl. prof. V.F. Yakovleva. – M., 2003.
3. Vedomosti SSSR. – 1989. – № 15.
4. Vedomosti SSSR. – 1990. – № 25.
5. Vedomosti SSSR. – 1991. – № 26.
6. Vedomosti SSSR. – 1991. – № 16.
7. Stat'ji 1, 3, 4 Zakona SSSR ot 02.04.1991 g. «Ob obthikh nachalakh predprinimatel'stva grazhdan v SSSR».
8. Vedomosti SSSR. – 1986. – № 47.
9. Vedomosti RF. – 1992. – № 8.
10. Postanovlenie Verkhovnogo Soveta RSFSR O poryadke vvedeniya v deystviye Zakona RSFSR O registracionnom sbore s fizicheskikh lic, zanimayutikhhsya predprinimatel'skoy deyatel'nost'yu, i poryadke ikh registracii ot 07.12.1991 g. // Vedomosti RF. – 1992. – № 8.
11. Semeusov, V.A. Ponyatie predprinimatel'skiy deyatel'nosti // Akademicheskij yuridicheskij zhurnal. – 2002. – № 4.
12. Grazhdanskiy kodeks RF. Chast' 1, ot 30.11.1994 № 51-FZ // Rossiyskaya gazeta. – 1994. – № 238-239. – 08 dek.

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 341.92

Maistrenko E.I. LEGAL COLLISION AS REASON OF THE LEGAL CONFLICT. In this article are investigated legal conflict and reasons of its emergence, and also legal collisions as reason of the legal conflict.

Key words: legal conflict, reasons of the legal conflict, legal collision

*Е.И. Майстренко, помощник судьи Стерлитамакского городского суда, г. Стерлитамак,
E-mail: makslena2006@mail.ru*

ПРАВОВАЯ КОЛЛИЗИЯ КАК ПРИЧИНА ПРАВОВОГО КОНФЛИКТА

В данной статье исследуется правовой конфликт и причины его возникновения, а также правовые коллизии как причина правового конфликта.

Ключевые слова: правовой конфликт, причины правового конфликта, правовая коллизия.

Общество состоит из разнородных субъектов, каждый из которых обладает собственными интересами и потребностями. Возникающие у различных субъектов интересы и потребности носят, как правило, различный характер, а иногда бывают прямо противоположны. Конфликт между субъектами возникает тогда, когда обе стороны желают обладать чем-то, что одинаково высоко ценится ими обеими. Он возникает в ситуации, когда хотя бы одна из сторон не готова идти на компромисс, то есть, считает ущемление своих интересов невозможным.

Одним из видов конфликтов, возникающих в обществе, является правовой конфликт.

Само понятие правового конфликта в правоведении в настоящее время исследуется многими учеными. Единой точки зрения, какой конфликт следует относить к правовым, и что следует понимать под правовым конфликтом, в юридической науке не сложилось.

Так, П.А. Астахов указывает, что юридический конфликт «представляет собой открытое противостояние между, как минимум, двумя субъектами права, обусловленное противоречиями их юридически значимых интересов, влекущее юридические последствия и преодолеваемое с помощью юридических средств и методов» [1, с. 24]. С нашей точки зрения, в этом подходе необходимо выделить два принципиальных момента: правовой (или юридический) конфликт является следствием противоречий в юридически значимых интересах субъектов и правовой конфликт преодолевается с помощью юридических средств и методов. Эти положения можно отнести к существенным признакам правового конфликта.

В вопросе определения правового конфликта нам наиболее близка позиция В.Н. Кудрявцева, который полагает, что «наиболее полно правовой аспект выражается в тех конфликтах, которые возникают и развиваются в связи с объективно существующими противоречиями между несколькими правовыми нормами, относящимися к одному и тому же предмету» [2, с. 260]. Таким образом, собственно правовым является только тот конфликт, который возникает на основе противоречащих норм права, то есть, на основе правовых коллизий. Такие конфликты называются В.Н. Кудрявцевым юридическими конфликтами в узком смысле этого слова. Интересы противостоящих сторон и мотивы их поведения определяются смыслом правовых норм, от которых зависят действия участников. Такой конфликт начинается и заканчивается с использованием юридических средств и процедур [2, с. 260]. Мы полагаем, что, использование юридических средств и процедур для разрешения является основным

признаком правового конфликта. При его возникновении и разрешении практически не имеют значения индивидуальные, личностные, социально-психологические аспекты конфликта. Имеют значение только предписания правовых норм. Как правило, притязания сторон правового конфликта основываются на предписаниях правовых норм, а не на индивидуальных особенностях. Именно поэтому и разрешить такой конфликт возможно только правовыми средствами.

Такие же особенности правового конфликта называет А.С. Хохлов. Он указывает, что «особенностью правового конфликта является наступление юридически значимых последствий, а также специальные формы процедуры фиксации и разрешения юридических конфликтов» [3, с. 55].

Таким образом, можно сделать вывод, что наличие хотя бы одной юридической составляющей конфликта влечет за собой юридическое вмешательство, что автоматически превращает социальный конфликт в правовой.

Каждый правовой конфликт, как и любой иной конфликт, возникающий в обществе, имеет причину своего возникновения. Под причиной правового конфликта следует понимать объективные обстоятельства, имеющие правовой характер, которые определяют появление конфликта. При этом, причина конфликта всегда связана с потребностями конфликтующих сторон, что логично, так как если у стороны не возникает интереса в каком-либо вопросе, то, как следствие, не возникает и конфликта.

Правовой конфликт, с точки зрения А.С. Хохлова, может возникнуть по поводу признания, восстановления, нарушения юридических прав, по поводу объема или характера юридических прав, притязаний на те или иные права или освобождения от каких-либо обязанностей, перераспределения юридических прав и обязанностей [3, с. 54]. Таким образом, в качестве причины конфликта можно выделить или нарушение прав – то есть совершение правонарушения, или же правовое притязание – то есть признание, восстановление прав, их объем.

Исходя из причин возникновения, правовой конфликт имеет две значимые в правовом смысле формы – правовой спор и правонарушение [1, с. 25]. При конфликте в форме правонарушения участники конфликта действуют вопреки установленным запретам и обязанностям. Такой правовой конфликт имеет негативный, деструктивный характер. Конфликт в форме правового спора строится на обосновании притязаний или отказе в их удовлетворении субъектами права, действующими на основе существующих норм права. Такой конфликт, как правило, носит конструктивный характер, так как направлен на устранение противоречий между людьми.

Если говорить о правовом конфликте в форме правового спора, то следует отметить тот факт, что субъекты действуют на основе предписаний правовых норм. Если нормы права предписывают однозначное поведение, то конфликта между сторонами возникнуть не может, так как каждая из сторон, даже будучи несогласной с предписаниями, будет вынуждена их исполнить. Конфликт между субъектами возникает тогда, когда между самими нормами права существуют противоречия и когда разные нормы разрешают одну и ту же ситуацию по-разному.

Фактически, причиной правового конфликта в форме спора будет правовая коллизия. В этой связи нельзя не согласиться с утверждением Ю.Ю. Кулаковой, что «причину правового конфликта можно видеть в нарушении меры действием естественного права и позитивных законов... В социальной действительности невозможность осуществления естественно-правовой справедливости, вызванная несовершенством человеческой природы, с одной стороны, и неспособность позитивного права выполнять возложенные на него функции – с другой, приводят к постоянным столкновениям, конфликтам» [4, с. 13]. Можно сказать, что Ю.Ю. Кулакова определяет причины правовых конфликтов в более широком смысле, как общие «нестыковки» двух основ права, которые ведут к правовым противоречиям. Безусловно, неэффективное действие позитивного права и отсутствие реализации естественного права приводит к возникновению правовых конфликтов в обществе. Противоречия между естественным и позитивным правом видит в основе конфликта и П.А. Астахов [5, с. 42]. Противоречия между естественным и позитивным правом, которые приводят к правовому конфликту – это противоречия между их отдельными положениями. Поэтому, в конечном итоге, нельзя не согласиться со следующим утверждением Ю.Ю. Кулаковой, что «юридический конфликт возникает из-за противоречия между нормами права» [4, с. 15]. Данное утверждение, с нашей точки зрения, как нельзя лучше отражает истинную причину правового конфликта.

Многие ученые, рассматривающие проблему правового конфликта и причин его возникновения, исходят, в первую очередь, из того, что правовой конфликт – вид социального конфликта, то есть, все причины возникновения социального конфликта можно распространить на его вид – правовой конфликт. Это, безусловно, верно. Но, в связи с тем, что правовой конфликт обладает собственными особенностями, сведение причин его возникновения исключительно к общим существенно сужает возможности его урегулирования.

С нашей точки зрения, основной причиной правовых конфликтов в форме спора является правовая коллизия.

Относительно понятия правовых коллизий в современной юридической науке не сложилось единого подхода.

Одни ученые – юристы, (например, С.С. Алексеев [6, с. 115], М.В. Баглай [7, с. 540], М.Т. Баймаханов [8, с. 216] и др.) определяют юридическую коллизию как *противоречие* между двумя или несколькими юридическими нормами (или выражающими их законами и другими нормативными актами) в правоприменитель-

ной деятельности. Другие же (например, В.Н. Кудрявцев [9, с. 245], М.Д. Шаргородский [10, с. 113-114]) в качестве основного признака коллизий называют *несогласованность* норм. Мы полагаем, что понимание коллизий как несогласованности правовых норм представляет собой более широкий взгляд на понимание коллизий, так как несогласованность норм не обязательно представляет собой их противоречие, тогда как противоречие норм – это вид их несогласованности.

По мнению Ю.А. Тихомирова, «юридическая коллизия есть противоречие между действующим правовым порядком и намерениями и действиями по его изменению» [11, с. 245]. Ученый считает, что понятие юридической коллизии является ключевым для понимания всех системных противоречий в праве. В нем отражается, прежде всего, противоречие между существующими правовыми актами и институтами, правопорядком и притязаниями и действиями по их изменению, признанию или отторжению [11, с. 246]. «Классическое противоречие между «сущим» и «должным» здесь приобретает правовые признаки» [11, с. 250], – убежден он. Таким образом, все противоречия в праве, в том числе и правовые конфликты, возникают по причине правовых коллизий.

Всякое противоречие в той или иной мере системно, и всякая развивающаяся система, так или иначе, противоречива. Коллизия многими учеными рассматривается либо как противоречие, либо как отношение между правовыми нормами конфликтного характера, а «конфликт, по определению, системное явление» [12; 13].

Применительно к коллизиям наблюдается то, что каждое противоречие в виде «столкновения» законов, «различия» законов, норм, «соперничества», «конкуренции», «расхождения», «несоответствия» имеет в правовой системе определенное место, выполняет определенные функции и влечет за собой возникновение правового конфликта.

Коллизии в праве могут иметь, так сказать, естественный характер. К ним относятся столкновения норм, связанные с их: 1) действием во времени; 2) с особенностями правового регулирования в разных государствах; 3) с наличием противоречий в отношениях, регулируемых правом; 4) ошибками законодателя в правотворчестве; 5) недостатками в кодификационной работе и др.

В любом случае, какой бы характер не носила правовая коллизия, какие бы причины не лежали в основе ее возникновения, последствием ее существования всегда будет правовой конфликт. Такой конфликт будет носить системный, повторяющийся характер и будет возникать до тех пор, пока коллизия, вызывающая конфликт, не будет устранена соответствующим правотворческим органом. Применяемые на практике способы разрешения юридических коллизий есть ни что иное, как способы урегулирования правового конфликта. Они направлены на однократное, разовое разрешение правового конфликта и не затрагивают его основ, то есть, саму правовую коллизию.

Библиографический список

1. Астахов, П.А. Юридические конфликты и современные формы их разрешения: теоретико-правовое исследование: автореф дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 2006.
2. Кудрявцев, В.Н. Юридическая конфликтология // Избранные труды по социальным наукам: в 3 т. – М., 2002. – Т. 2: Криминология, социология, конфликтология.
3. Хохлов, А.С. Юридический конфликт в контексте социологии конфликта // Вестник СамГУ. – 2011. – № 4(85).
4. Кулакова, Ю.Ю. Сущность правового конфликта // История государства и права. – 2008. – № 14.
5. Астахов, П.А. Динамика разрешения юридических конфликтов: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2002.
6. Алексеев, С.С. Гражданский кодекс в действии: комментарии, практика, проблемы // Гражданский кодекс Российской Федерации. С постатейным приложением материалов практики Конституционного Суда РФ, Верховного Суда РФ, Высшего Арбитражного Суда РФ. – М., 2000.
7. Баглай, М.В. Конституционное право Российской Федерации. – М., 1998.
8. Баймаханов, М.Т. Противоречия в развитии правовой надстройки при социализме. – Алма-Ата, 1972.
9. Кудрявцев, В.Н. Общая теория квалификации преступлений. – М., 1972.
10. Шаргородский, М.Д. Общая теория государства и права / под ред. Д.А. Керимова. – Л., 1961.
11. Тихомиров, Ю.А. Коллизионное право: учебное и научно-практическое пособие. – М., 2005.
12. Светлов, В.А. Конфликт: модели, решения, менеджмент. – СПб., 2005.

Bibliography

1. Astakhov, P.A. Yuridicheskie konfliktih i sovremennih formih ikh razresheniya: teoretiko-pravovoe issledovanie: avtoref dis. ... d-ra yurid. nauk. – M., 2006.
2. Kudryavtsev, V.N. Yuridicheskaya konfliktologiya // Izbranniye trudih po social'nim naukam: v 3 t. – M., 2002. – T. 2: Kriminologiya, sociologiya, konfliktologiya.
3. Khokhlov, A.S. Yuridicheskiy konflikt v kontekste sociologii konfliktia // Vestnik SamGU. – 2011. – № 4(85).
4. Kulakova, Yu.Yu. Suthnost' pravovogo konfliktia // Istoriya gosudarstva i prava. – 2008. – № 14.
5. Astakhov, P.A. Dinamika razresheniya yuridicheskikh konfliktov: dis. ... kand. yurid. nauk. – M., 2002.
6. Alekseev, S.S. Grazhdanskiy kodeks v deystvii: kommentarii, praktika, problemih // Grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federacii. S postateynim prilozheniem materialov praktiki Konstitucionnogo Suda RF, Verkhovnogo Suda RF, Vihsshego Arbitrazhnogo Suda RF. – M., 2000.

7. Baglay, M.V. Konstitucionnoe pravo Rossijskoj Federacii. – M., 1998.
8. Baymakhanov, M.T. Protivorechiya v razvitii pravovoy nadstroyki pri socializme. – Alma-Ata, 1972.
9. Kudryavcev, V.N. Obthaya teoriya kvalifikacii prestuplenij. – M., 1972.
10. Shargorodskiy, M.D. Obthaya teoriya gosudarstva i prava / pod red. D.A. Kerimova. – L., 1961.
11. Tikhomirov, Yu.A. Kollizionnoe pravo: uchebnoe i nauchno-prakticheskoe posobie. – M., 2005.
12. Svetlov, V.A. Konflikt: modeli, resheniya, menedzhment. – SPb., 2005.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 343.14

Serednev V.A. PROBLEMS THE OF EVIDENCE IN CRIMINAL PROCEEDINGS. In this article the author examines the contents of forms and sources of evidence, examining the different views of famous scientists on the issue. The author points out that the analysis of the theoretical nature of the category of admissibility of evidence in the criminal process allows us to consider it as an independent legal institution. Examining the legal consequences of violations of procedural form, the author believes that only significant violations of criminal procedure, may be the basis of recognition of evidence inadmissible. In considering the results of operative-search activity as evidence by the author of the study indicate that OSA results can be used as evidence. In the course of the study and analysis the author points to consolidate the results of the procedural form of OSA, depending on the outcome of the mechanism of OSA through the search operations.

Key words: admissibility of evidence, information, source, protocol, document, procedural form, justice, operatively-search activity, the law.

V.A. Середнев, аспирант каф. уголовного процесса и криминалистики Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: paganov1910@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ДОПУСТИМОСТИ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ

В статье рассматривается содержание формы и источников доказательств, исследуются различные взгляды известных ученых на данную проблему. Автор указывает на то, что анализ теоретической сущности категории допустимости доказательств в уголовном процессе позволяет рассматривать её как самостоятельный правовой институт. Исследовав правовые последствия нарушений процессуальной формы, автор считает, что только существенные нарушения уголовно-процессуального законодательства, могут считаться основанием признания доказательств недопустимыми. Рассматривая вопрос использования результатов оперативно-розыскной деятельности в качестве доказательств, автор в результате проведенного исследования указывает, что результаты ОРД могут использоваться в качестве доказательств. В ходе проведенного исследования и анализа автор указывает на процессуальную форму закрепления результатов ОРД в зависимости от механизма получения результатов ОРД посредством оперативно-розыскных мероприятий. Рассмотрен идеологический аспект результатов ОРД при введении в качестве доказательств в уголовный процесс.

Ключевые слова: допустимость доказательств, информация, источник, протокол, документ, порядок, справедливость, оперативно-розыскная деятельность, закон.

*Bonis nocet, cui malis parci
Kto щадит злых, вредит добрым*

1. Содержание формы и источников доказательств.

Думается нужно остановиться на некоторых спорных проблемах допустимости доказательств, которых в настоящее время более чем достаточно. К данным проблемам, прежде всего, относится само понятие допустимости доказательств. Не смотря на то, что ни кто не оспаривает, такой элемент доказательства, как допустимость, сущность же допустимости все понимают по-разному. Единое понятие доказательства не должно исключать различия составляющих его частей: сведений, источников и формы. Сведение это не что иное, как содержание доказательства. Сведения несут информацию об обстоятельства совершенного преступления, в силу чего являются средствами доказывания. Сведения сами по себе не являются доказательствами, они есть первичный материал, для формирования доказательств. Данные сведения имеют свою форму сохранения, при чем в зависимости от источников, она может быть разная. Если носитель информации человек, то на лицо субъективная форма, включающая восприятие, запоминание и воспроизведение информации, так как «идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» [1, с. 21]. Если носитель информации предмет, то и формой сохранения сведений, проявляющихся в изменении структуры состояния вещи, будут материальные предметы.

Содержание доказательств образуют относимые, допустимые и достоверные сведения, полученные из источников в установленном законом порядке. В настоящее время в процессуальной литературе нет единого мнения, что следует считать источниками доказательств. Широкий разброс мнений по данной проблеме объясняется в известной мере тем, что в законе отсутствует определение «источника доказательства» (опреде-

ления нет ни в ст.5 УПК РФ, где разъясняются основные понятия и термины, используемые в УПК РФ, так и в ст. 74 УПК РФ, посвященной доказательствам).

В настоящее время одни исследователи считают, что носитель информации как форма сохранения информации существует в каждом доказательстве. Этот вывод основывается на положении о том, что событие преступления, будучи явлением объективного мира взаимодействуя с другими фактами, событиями, отражается в виде следов в памяти людей и на материальных предметах. Человек и предмет не являются источником доказательств. Они сами по себе не создают информацию, они ее сохраняют.

По мнению других процессуалистов, «показания или документы являются доказательствами, а источником человек, от которого они получены» [2, с. 190]. А.А. Давлетов по этому поводу имеет другое мнение: «Доказательствами выступают сами лица и вещи с исходящими от них фактическими данными» [3, с. 34-35]. Из этого высказывания следует, что носители сведений без процессуального оформления становятся доказательствами по уголовному делу. Это не совсем верно. И вообще с трудом представляется, как например человека можно приобщить к уголовному делу в качестве доказательства.

В.Я. Дорохов считал, что человек, является носителем информации для всех без исключения источников доказательств. Он писал: «Источниками показаний и заключения будут лица, дающие показания и заключения; источниками протоколов следственных и судебных действий и документов выступают лица, составившие протокол- документ; источником вещественных доказательств является следователь, понятие, а также граждане, нашедшие и представившие органам расследования предмет» [4, с. 213]. Исходя из того, что сущность доказательства в уголовном процессе может быть объяснена только на основе теории познания диалектического материализма, он, верно, пи-

шет, что «доказательствами в уголовном процессе нельзя называть ни факты, входящие в предмет доказывания, ни иные факты. В мышлении человека существуют, взаимодействуют, движутся не вещи, не предметы, а их образы, понятия, сведения о них» [5, с. 108].

Нужно сказать, что вопрос об определении места носителя информации в структуре доказательства может быть решен в связи с положениями о процессуальной форме доказательств. Данная форма выражает специфику возникновения доказательств, которая распадается на два разделенных во времени, но взаимосвязанных между собой процесса. Первый из них относится к слепообразованию, когда взаимодействие предметов объективного мира влечет за собой их взаимное изменение и создает объективную предпосылку возможности передачи соответствующей информации. Однако следы сами по себе, не являются доказательствами. Чтобы стать содержанием доказательства, т.е. превратиться в относимую к уголовному делу информацию, эти свойства и состояния предмета (также как и элементы обстановки места происшествия) должны быть в первую очередь восприняты, выделены следователем и затем зафиксированы им в виде соответствующих сведений в протоколе. В случаях, когда документы обладают признаками, указанными в ст. 81 УПК РФ, они являются вещественными доказательствами. Иные документы в отличие от протоколов следственных и судебных действий могут появляться в уголовном процессе, не зависимо от прямой связи совершаемых следственных и процессуальных действий по уголовному, так как порождены в результате повседневной деятельности, граждан, предприятий, учреждений, организаций.

Протоколы следственных и судебных действий являются процессуальной формой сохранения показаний свидетеля, потерпевшего, подозреваемого, обвиняемого. Таким образом, в процессе расследования и рассмотрения уголовного дела следом (отражением) придается процессуальная форма. Сведения и источники их получения находятся в неразрывном единстве.

Статья 74 УПК РФ определяет, что «доказательствами по уголовному делу являются любые сведения, на основе которых суд, прокурор, следователь, дознаватель в порядке, определенном настоящим Кодексом, устанавливает наличие или отсутствие обстоятельств, подлежащих доказыванию при производстве по уголовному делу, а также иных обстоятельств, имеющих значение для уголовного дела». Нужно обратить внимание, что рассматривая связь между сведениями и обстоятельствами подлежащими доказыванию, законом определена как первое из двух обязательных правовых требований доказательства – относимость.

Преимущество определения доказательств, которое содержится в УПК РФ, по сравнению с УПК РСФСР, в том, что современное уголовно-процессуальное законодательство четко определяет доказательства, как любые сведения (исключая многочисленные толкования термина «фактические данные» имевших место в предшествующем УПК РСФСР). Вся трудность заключается в том, что *нужно не путать факты, которые отражаются в процессе познания, с результатами этого отражения – сведениями, знаниями о фактах.*

Напомним, что главный критерий допустимости доказательств – его процессуальность, а это требует, чтобы все критерии допустимости доказательств нашли отражение в процессуальной форме доказательственной деятельности. Анализ теоретической сущности категории допустимости доказательств в уголовном процессе позволяет рассматривать её как самостоятельный уголовно-процессуальный институт.

2. Содержание уголовно-процессуального института допустимости доказательств (связь допустимости с другими свойствами доказательства). Нередко наблюдается смешение понятий допустимости с другими правовыми требованиями доказательств. Исследуя работу авторов «Теории доказательств в советском уголовном процессе» о допустимости доказательств читаем: «... например, характеристики, содержание которых исчерпываются немотивированными утверждениями типа: «часто устраивал скандалы и драки», «недобросовестно относился к трудовым обязанностям», «систематически пьянствовал» и т.п., сами по себе не имеют доказательственного значения, недопустимы в этом качестве» [6, с. 237]. На самом деле в этом случае речь может идти о каком-либо другом правовом требовании доказательства – достоверности, относимости, но не как не о допустимости. И если такие характеристики налицо (человека), либо показания в ходе допроса, получены в соответствии с законодательством, они могут быть забракованы по какому-то другому признаку, но явно не по признаку допустимости. В данном случае имеем смешение различных правовых требований доказательств.

Тезис «допустимы относящиеся к делу доказательства» [7, с. 229], является смешением допустимости доказательств с относимостью. Нужно сказать, что относимость и допустимость доказательств определяется по различным критериям и имеют между собой косвенную связь. Имеется смешение допустимости доказательств с достоверностью, на которое указывает С.А. Шейфер, считающий, что доказательство может быть признано недопустимым, когда примененный познавательный прием оказывается недостаточно эффективным [8, с. 34-37].

Думается нужно рассмотреть критерии ограничения допустимости доказательств от других правовых требований доказательств. Допустимость это правовое требование, а не свойство доказательства, поскольку свойство, есть признак, который присущ чему-либо изначально (например, вода бывает только жидкая). Доказательства же не существуют в природе сами по себе изначально, а формируются, лишь в рамках уголовного процесса. И в этом аспекте отметить следующее. **Во-первых**, допустимость относится только к форме и не касается содержания доказательства. В Конституции РФ (ч.2 ст.50), и в УПК РФ (ч.1 ст.75) говорится о недопустимости доказательств, полученных с нарушением закона. Нельзя соглашаться с некоторыми авторами, которые считают, что допустимость в равной мере относится к процессуальной форме доказательства, и к его содержанию, поскольку они неразрывно связаны [9, с. 237]. На самом деле доказательство может быть пригодно по форме, но не пригодно по содержанию, т.е. неотносимое (напр., справка о каком-либо обстоятельстве, которое не относится к рассматриваемому уголовному делу). Единственная связь, которая все так просматривается между двумя этими правовыми требованиями, это то, что для признания доказательства пригодным для доказывания необходимо и то, и другое (и относимость и допустимость). **Во-вторых**, допустимость определяется, прежде всего, соблюдением формальных правил, которые прямо указаны в законе. Другое дело, что в действующем законодательстве данные правила не детализированы, имеют расплывчатую интерпретацию, определяющих допустимость доказательства.

3. Недопустимые доказательства. В ныне действующем УПК РФ понятие допустимости доказательств, получило закрепление в негативной форме в виде указания в ст.75 на недопустимые доказательства. В данной норме сформулированы три разных критерия недопустимости. Соответственно, первым и наиболее общим, а поэтому – универсальным критерием является получение доказательств с нарушением требований УПК РФ. Этот критерий в ст.75 УПК РФ назван дважды:

- 1) в ч.1, содержащей общие требования;
- 2) в той же формулировке, в перечне специально обозначенных недопустимых доказательств в качестве пункта, делающего этот перечень открытым. Кстати, в данном повторе видится несовершенство законодательной техники.

Анализируя второй критерий допустимости доказательств, думается законодатель делает шаг вперед в сравнении с УПК РСФСР, не ограничиваясь правилом о неспособности свидетеля, давшего показания, указать на конкретный источник своей осведомленности (как соответственно, в ст. 74), и лишая правовые требования допустимости также показания потерпевшего и свидетеля, основанные на догадке, предположении, слухе. При этом не совсем понятно, по какой причине известное ранее действующему уголовно процессуальному законодательству правило о недопустимости показаний потерпевшего, который не может указать источник своей осведомленности (ч.2 ст.75 УПК РСФСР), в существующий УПК РФ не попало, хочется думать из-за невнимательности законодателя в ходе рассмотрения и дальнейшей промывки нормы.

Третьим критерием недопустимости являются не подтвержденные в суде показания подозреваемого, обвиняемого, которые даны в стадии предварительного расследования в отсутствие защитника, в том числе и тогда, когда эти лица отказались от защитника. Будучи предупрежденным о своем праве не свидетельствовать против себя самого и обеспеченным реальной возможностью воспользоваться услугами защитника, обвиняемый имеет выбор: давать или не давать показания, давать их в присутствии защитника или отказаться от его услуг. Едва ли есть основания лишать доказательственной силы показания, данные в этом случае, и исключать их из процесса доказывания, а значит – никак не оценивать в суде только потому, что подсудимый решил говорить что-то иное. Например, существует опасная иллюзия, что показания, данные в присутствии защитника, обладают большей юридической силой.

В связи с этим п.1 ч.2 ст.75 УПК РФ предлагается изложить в следующей редакции: «Показания подозреваемого, обвиняе-

мого, данные в ходе досудебного производства по уголовному делу, в отсутствие защитника, включая случаи отказа от защитника, кроме случаев, когда отказ от защитника сделан надлежащим образом в присутствии последнего, о чем должна быть, сделана отметка в протоколе следственного действия и наличие ордера юридической консультации в материалах уголовного дела».

4. Правовые последствия нарушений процессуальной формы. Еще один вопрос, который является в аспекте допустимости доказательств «проблемой проблем». Этот вопрос касается правовых последствий нарушения процессуальной формы при получении доказательств (т.е. всякое ли процессуальное нарушение должно влечь, безусловно, недопустимые доказательства). Законность процедуры получения и закрепления доказательств различными процессуалистами различно. Одни ученые исходят из необходимости беспощадного исключения из доказательств тех из них, которые получены с любым нарушением закона. Другие исследователи считают, что *только существенные нарушения уголовно-процессуального законодательства, т.е. такие, которые повлияли или могли повлиять на законность и обоснованность приговора, могут считаться основанием признания доказательств недопустимыми.*

В последние годы вопрос касающейся правовых последствий нарушения процессуальной формы, стал дискуссионным, где четко, как сказано выше обрисовались два подхода. Один, из которых получил название концепции (теории) «плодов отравленного дерева» (опять же заимствовано это название из американской правовой науки), которая отстаивает безусловную недопустимость доказательств при **любом** нарушении установленного порядка собирания и закрепления доказательств независимо от их характера и степени [10, с. 47-49]. Другие ученые занимают более взвешенную позицию выступая за дифференцированный подход, и разделяют процессуальные нарушения на существенные и несущественные, выполнимые и невыполнимые [11; 12; 13, с. 72-105]. Данная проблема является не столько процессуальной, сколько проблемой уголовно-процессуальной политики. В основе *первого* положения лежит идея глобального устранения из доказывания процессуальных нарушений, исходящая из того, что только суровыми санкциями недействительности процессуальных актов, можно преодолеть процессуальный нигилизм, удерживая органы предварительного расследования и суд от нарушений, которые порождают сомнения в качестве доказательств. В основе *второго* подхода лежит идея, исходящая из интересов борьбы с преступностью, которая может пострадать, если предавать чрезмерное, гиперболизированное значение «формальным» и реально устранимым процессуальным нарушениям.

Под несущественными нарушениями следует понимать нарушения, которые не повлияли и не могли повлиять на правдивость, полноту и достоверность сформированного доказательства (например, вызов свидетеля на допрос, способом не предусмотренным законом, ни как не может повлиять правдивость полноту и достоверность следственного действия – допрос, т.к. порядок вызова свидетеля на допрос не затрагивает существа познавательной деятельности следователя, как субъекта доказывания).

Понятие существенного нарушения уголовно-процессуального закона (в качестве кассационного основания) содержится в ст. 381 УПК РФ: «существенные нарушения уголовно-процессуального закона признаются такие нарушения, требований статей настоящего Кодекса, которые путем лишения или стеснения гарантированных законом прав участников процесса при рассмотрении дела или иным путем помешали суду всесторонне рассмотреть дело и повлияли или могли повлиять на постановление законного и обоснованного приговора».

Нужно указать, что говорить о выполнении или невыполнении процессуальных нарушений можно только применительно к двум компонентам допустимости:

- 1) способу получения доказательств;
- 2) процессу оформлению полученного доказательства.

Грань между устранимыми и неустранимыми процессуальными нарушениями определяется, прежде всего: нарушением или ограничением конституционных прав человека и гражданина и возможностью или невозможностью восполнить образовавшийся в результате отступления от процессуальной формы пробел в доказывании. Естественно, что нарушение конституционных гарантий прав и свобод граждан при уголовном преследовании всегда ведет к признанию полученных доказательств, не имеющих юридической силы.

Восполнимые нарушения это те, которые могут быть устранены, нейтрализованы [14, с. 240-241] (напр. отсутствует, чья

либо подпись, в протоколе, можно получить потом). То, что касается содержания следственных действий, можно сказать, что нарушения данной категории тоже устранимы, если не существует препятствий гносеологического характера. Основным способом устранения процессуальных нарушений должно являться дублирование, повторение, как полное, так и частичное следственного действия (например, повторное проведение осмотра места происшествия, следственного эксперимента).

Действительно, нельзя пренебрегать имеющимися доказательствами, если допущенную ошибку можно устранить: например повторный осмотр места происшествия, если следы преступления сохранились, но первоначально были неправильно зафиксированы, либо в протоколе допроса при ознакомлении с материалами уголовного дела отсутствовала дата допроса. Данные дефекты – формальные, устранимые, сами бреши в доказывании восполнимы.

5. Значение допустимости доказательств. Значение допустимости доказательств заключается в том, что данная категория уголовного процесса позволяет ограничить использование доказательств, полученных с формальными нарушениями (устранение которых возможно при дальнейшем производстве по уголовному делу) и при этом всегда категорически исключает из сферы доказывания те доказательства, которые были получены в результате профессиональной небрежности, некомпетентности, противоправных действий субъектов, уполномоченных на их собирание. Допустимость используемых по уголовному делу доказательств – это одна из наиболее важных гарантий правильного установления судом юридически значимых обстоятельств дела, а, в конечном счете, – достижения целей правосудия.

В уголовном процессе «процессуальной формой называется совокупность условий, установленных процессуальным законом для совершения органами следствия прокуратуры и суда тех действий, которыми они осуществляют свои функции в области расследования и разрешения уголовных дел, а также для совершения гражданами, участвующими в производстве по уголовному делу, тех действий, которыми они осуществляют свои права и выполняют свои обязанности» [15, с. 51].

В настоящее время наибольшее внимание процессуалистов-теоретиков, сосредотачивается на разработке конкретных требований, определяющих пригодность доказательств по уголовному делу, иными словами – критериев допустимости доказательств получивших освещение в исследованиях многих авторов [16, с. 27; 17, с. 343; 18, с. 58; 19, с. 44-45].

П.А. Лупинская считает, что к допустимым доказательствам предъявляются следующие требования:

1. Доказательство должно быть получено надлежащим субъектом, правомочным проводить по данному уголовному делу процессуальные действия.
2. Доказательства должны быть получены только из источников, перечисленных в ст.74 УПК РФ, а в целом ряде случаев – из определенного вида источников (ст.86 УПК РФ).
3. Доказательство должно быть получено с соблюдением правил проведения процессуального действия, в ходе которого оно добыто [20].

Думается, что действительно, законодательство должно стремиться к максимально полной детализации правил, определяющих допустимость доказательств. Н.М. Кипнис выделяет следующие критерии допустимости доказательств:

- 1) надлежащий субъект, правомочный проводить процессуальные действия, направленные на получение доказательств;
- 2) надлежащий источник фактических данных (информации), составляющих содержание доказательства;
- 3) надлежащее процессуальное действие, используемое для получения доказательства;
- 4) надлежащий порядок проведения процессуального действия (судебного или следственного), используемого как средство получения доказательства [21, с. 26-27].

Представляется, что перечень Н.М. Кипниса наиболее точен, но его необходимо дополнить требованием *надлежащей фиксации доказательств* и считать этот перечень исчерпывающим. Думается, и это наверно один из главных тезисов в настоящее время в уголовном процессе, что в последнее время за проблемами прав человека мы стали забывать об основной задаче, на мой взгляд, в уголовном процессе – *о х р а н а о б щ е с т в а о т п р е с т у п н ы х п о с я г а т е л ь с т в*. Для этого и существует в первую очередь уголовное судопроизводство. Все остальное, в том числе и права личности, всего на всего условия в которых должен существовать уголовный процесс и оправданно без нарушения закона выполнять свои функции, в том числе меры процессуального принуждения, без которых

уголовный процесс не может существовать. Поскольку совершение преступления – это проявление пороговой обратной связи [22, с. 89] между человеком и обществом свидетельствующее о том, что нарушилась устойчивость, многие связи в системе «человек- общество» оказались утраченными... это разрешение возникшего противоречия между членом общества и обществом крайними средствами [23, с. 192].

6. Использование результатов ОРД в качестве доказательств. На самом деле результаты оперативно-розыскной деятельности, могут иметь доказательственное значение. Косвенно это положение закреплено в ст.89 УПК РФ, и самое главное, обратите внимание, как она озаглавлена: «Использование в доказывании результатов оперативно-розыскной деятельности». Но сама дефиниция, дана, почему-то в негативной форме: «В процессе доказывания запрещается использование результатов оперативно-розыскной деятельности, если они не отвечают требованиям, предъявляемым к доказательствам настоящим Кодексом». В Федеральном законе от 12 августа 1995 года «Об оперативно-розыскной деятельности», содержится более четкая формулировка, где указано: «результаты ОРД могут использоваться в доказывании по уголовным делам в соответствии с положениями уголовно-процессуального законодательства Российской Федерации, регламентирующим собирание, проверку и оценку доказательств» (ч.2 ст.11). На самом деле весь парадокс заключается в том, что оперативно-розыскная деятельность, в отличие от уголовно-процессуальной деятельности, является совсем иной отраслью государственной деятельности, которая осуществляется на основании иного федерального закона от 12 августа 1995 года № 114-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности». Результаты ОРД не могут быть получены тем процессуальным путем, который указывает УПК РФ. Они могут быть получены только не процессуальными способами, которые предусмотрены и указаны в Законе об ОРД. Иных путей получения результатов ОРД не существует. То, что касается, более надежным или менее надежным, доказательство или результаты ОРД, можно сказать, что вопрос этот сугубо субъективный, так для оперуполномоченного более надежным будет - результаты ОРД, а для следователя – доказательства.

Действительно, в науке вопрос об использовании результатов ОРД в уголовном процессе в качестве доказательств обсуждается на протяжении многих лет, по данному вопросу имеется обширная литература, которую не берусь всю перечислять [24; 25, с. 57-59; 26; 27; 28; 29]. Думается, нужно кратко ограничиться высказыванием своей позиции по данному вопросу. Представляется, что для правильного решения указанной проблемы, прежде всего, необходимо при сопоставлении результатов ОРД с доказательствами, выделить то *общее и то особенное*, что присуще данным правовым категориям.

Если рассмотреть историю вопроса, то впервые возможность использования результатов оперативно-розыскной деятельности в уголовном процессе установлен Законом СССР от 12 июня 1990 г., которым вносились изменения и дополнения в Основы уголовного судопроизводства СССР и Союзных республик. Практическая новизна правила, включенного в ст.29 Основ, заключалась в том, что результаты оперативно-розыскных действий с применением видео, кино и звукозаписи можно было использовать в качестве доказательств по делу. Эта попытка в дальнейшем была закреплена в ст.10 Закона «Об оперативно-розыскной деятельности» 1992 г., согласно которой «результаты оперативно-розыскной деятельности могут быть использованы в качестве доказательств по уголовным делам после их проверки в соответствии с уголовно-процессуальным законодательством». Такая формулировка при всей её новизне, к сожалению, не внесла ясности в вопрос о соотношении оперативно-розыскных данных и доказательств по уголовному делу. Практическое толкование данной нормы давало возможность использовать результаты ОРД в качестве доказательств по расследуемому уголовным делам. Невершенство указанной нормы, когда из её диспозиции выпал такой составляющий элемент процесса доказывания, как способ собирания доказательств, с которым связана их допустимость, соблюдение прав и законных интересов участников процесса, подверглось решительной критике в процессуальной литературе.

В России вопрос о нормативном закреплении оперативной информации в качестве вида доказательства выносился на суд общества и вызвал самую разную реакцию: от полной поддержки с формированием соответствующих предложений по совершенствованию законодательства (А.Д. Бойков [30, с. 34-36], М.П. Поляков [31], В.К. Зникин [32]), до столь же полного неприятия по мотиву отсутствия в этом необходимости (Л.М. Карнеева [33, с. 34]).

Одним из сторонников придания результатам ОРД статуса доказательств является В.М. Бозров, опубликовавший статью под названием «Результатам оперативно-розыскной деятельности – статус доказательств в уголовном процессе» [34], в которой отстаивает необходимость включения всех результатов ОРД в число доказательств. «Механизм проведения ОРД и получения его результатов непосредственно органом дознания в основе своей такой же, что и механизм однородного следственного действия. Разница лишь в том, что один вид ОРД реализуется прямым применением закона об ОРД, а другой – опосредовано, т.е. через УПК, чтобы устранить это формальное различие, необходимо включить все результаты ОРД в число доказательств» [35, с. 47]. Если же делать упор на ч.2 ст.50 Конституции РФ то можно сказать, что допустимость доказательств формируется еще в ходе оперативно-розыскной деятельности, а не только в процессе доказывания. Данная мысль отчетливо выражена в работе В.К. Зникина «Оперативно-розыскная деятельность как система добывания и собирания уголовно-процессуальных доказательств». Данная работа рекомендована Сибирским региональным учебно-методическим центром высшего профессионального образования в качестве учебного пособия [36, с. 11-27].

Думается, что главным критерием при использовании результатов ОРД в доказывании выступает достоверность информации. Если информация недостоверна, то бессмысленно думать о других условиях допустимости доказательств. Результаты ОРД, представляют конечный итог, полученный в рамках ОРД, которой присущ свой механизм по установлению достоверности. Можно говорить о том, что достоверность неперенный признак результатов ОРД, оценка достоверности оценивается по формальным критериям, как и в уголовном процессе. Соответственно устанавливается: предусмотрено ли данное действие законом об ОРД, проводил ли его надлежащий субъект, соблюдены ли основания и условия проведения ОРМ, которые предусмотрены ФЗ об ОРД.

Однако сам механизм оперативно-розыскной информации многими исследователями в расчет не принимается, в связи с этим, будет правильным обратиться к формулированию ст.11 ФЗ об ОРД. Уже в первой части этой статьи предусмотрено использование ее результатов для подготовки и осуществления следственных и судебных действий, что предполагает использование в доказывании по уголовным делам. Как известно процесс доказывания начинается с момента начальной стадии уголовного процесса – возбуждение уголовного дела, тогда отсюда следует, что использование результатов ОРД в качестве поводов и оснований можно также поместить в область деятельности термина «доказывание». А если это так, то диспозиция, имеющаяся в ст.11 ФЗ об ОРД, показывает на то, что использование результатов ОРД в доказывании означает фактически, использование их в качестве доказательств. И говорить о том, что уголовно-процессуальная форма делает каким-то особенным и более достоверным содержание информации о преступлении, вряд ли верно.

При сравнении определении доказательств, содержащихся в ч.1 ст. 74 УПК РФ и определения результатов ОРД, которое содержится в п.36.1 ст.5 УПК РФ, следует логичный вывод, что эти определения по себе тождественны, так как в ст.74 указано «любые сведения», а значит и полученные в соответствии с федеральным законом об ОРД. И как видно из ч.2 ст.11 Закона об ОРД, результаты оперативно-розыскной деятельности [37] могут использоваться в доказывании по уголовным делам. Можно констатировать, что при определении понятия доказательства и результатов оперативно-розыскной деятельности, на лицо имеются, законодательные признаки понятия доказательства:

1. Доказательства – это любые сведения.

2. Это сведения, посредством которых суд, прокурор, следователь, дознаватель в порядке предусмотренном УПК РФ, устанавливает отсутствие или наличие обстоятельств подлежащих доказыванию при производстве по уголовному делу, а так же иных обстоятельств, имеющих значение для уголовного дела.

Законодательные признаки понятия результатов ОРД:

1. Это сведения о признаках подготавливаемого, совершаемого или совершенного преступления, лицах подготавливающих, совершающих или совершивших преступление и скрывшихся от органа дознания, следствия и суда.

2. Данные сведения должны быть получены в соответствии с Законом об ОРД.

Думается, что как доказательства, так и результаты оперативно-розыскной деятельности должны быть сведениями, которые являются средствами установления обстоятельств входящих в предмет доказывания, указанные в ст.73 УПК РФ.

На самом деле, в настоящее время действующий УПК РФ, в котором имеется не только негативная форма, но и двусмысленная формулировка (ст.89) и, цитируя ее, можно прийти к единственному выводу: главное противоречие между понятной всем необходимостью использования ОРД в доказывании и неясностью форм правового регулирования при использовании действующим УПК РФ, не устранено.

7. Использование результатов ОРД за рубежом. С учетом сказанного, думается, будет уместно обратиться к зарубежному опыту статуса оперативно-розыскной деятельности в уголовном судопроизводстве, имея в виду, прежде всего, США и некоторые страны Западной Европы.

Основным органом, осуществляющим расследование уголовных дел в США, является полиция. Результаты негласной полицейской деятельности большинством судов рассматривается в качестве доказательств, в том числе – так называемые «доказательства по слуху» (не принимаемые, по общему правилу, от иных лиц) и различного рода полицейские материалы, как, например, данные уголовной регистрации, показания полицейских осведомителей, сведения полученные в результате явного и скрытого наблюдения, в том числе специальных приспособлений для прослушивания (подслушивания) и фиксации телефонных переговоров, телевизионных, кино-видео-камер со специальными устройствами для наблюдения и фиксации происходящего [38, с. 78; 39, с. 129].

Нужно сказать, что англосаксонское судопроизводство (США, Великобритания), отличающееся от континентального почти полным отсутствием процессуальной регламентации досудебного производства, не создает тем не менее процессуальных препятствий и для допуска в судебное разбирательство информации, собранной полицией до суда [40, с. 25].

Уголовный процесс Франции относится к континентальной (смешанной) форме организации судопроизводства, включающее розыскное предварительное следствие (дознание) и составительное (окончательное) судебное разбирательство [41, с. 30]. Дознанию во Франции присущи как элементы оперативно-розыскной, так и уголовно-процессуальной деятельности, четкой границы, отделяющие вне процессуальные мероприятия от процессуальных действий в рамках УПК Франции нет [42, с. 42-53].

8. Процессуальная форма закрепления результатов ОРД. Оперативно-розыскная деятельность осуществляется посредством оперативно-розыскных мероприятий. Всего в законе об ОРД закреплено 14 ОРМ. Под результатами оперативно-розыскной деятельности понимается, прежде всего, оперативная информация, имеющая значение для раскрытия преступления и получения при проведении негласных оперативно-розыскных мероприятий, связанных с применением негласных сил, средств, форм и методов ОРД, как до возбуждения уголовного дела, так и в ходе оперативно-розыскного сопровождения [43, с. 9-20].

Возможность использования результатов ОРД в целях доказывания наталкивается на существенную трудность – *отсутствие нормативно признанных правил* преобразования результатов ОРД в доказательства, в процессуальном смысле. Введение в уголовный процесс оперативно-розыскной информации в качестве доказательства возможно лишь при условии неуклонного соблюдения основных постулатов доказательственного права и теории доказательств, определяющих допустимость доказательств. Отказ от и соблюдения исключает возможность преобразования данных ОРД в доказательства.

Одним из требований является требование проверяемости доказательств. Оно означает, что органы расследования, прокурор и суд должны иметь возможность проследить весь путь формирования доказательства, с тем, чтобы убедиться в надежности источника и в том, что в этом процессе не произошло искажений сведений, составляющих содержание доказательств. Установления источников доказательства (т.е. носителей доказательственной информации) требует и ст.87 УПК РФ.

С учетом требований допустимости важным является положение о том, что доказательства должны иметь форму, предусмотренную уголовно-процессуальным законом, т.е. относиться к одному из закрепленных законом видов доказательств (ч. 2 ст. 74 УПК РФ).

То, что касается вопроса о том, каким видом доказательства могут стать в уголовном процессе результаты ОРД, на это указывает сам характер проводимых с этой целью ОРМ (ст. 6 Закона об ОРД).

1. Опрос граждан, может выявить очевидцев, и в этом случае они могут быть допрошены.

2. Наведение справок, может выявить, как очевидцев, которые могут быть допрошены, так и в ходе данного ОРМ, возможно получение какой либо письменной справки (требование

из ИЦ о судимости, справка ОВД об административных правонарушениях и т.п.), и результат может быть отнесен, к такому виду доказательств, как иные документы.

3. Сбор образцов для сравнительного исследования. Результаты исследования могут быть представлены – в качестве иного документа в уголовном процессе.

4. Проверочная закупка (производимая с целью установления фальсификация товара или иных преступлений в финансовой, торговой деятельности), при наличии в результате проведения данного ОРМ аудио-и видеозаписи, с прилагаемой письменной фиксацией акта закупки- представляется в качестве иных документов.

5. Исследование предметов и документов. Один из принципов такого ОРМ, как исследования предметов и документов сводится к тому, что в его процессе не должна быть утеряна возможность использовать предметы и документы в доказывании по уголовному делу. Это ОРМ является логическим продолжением сбора образцов для сравнительного исследования. Ведь сбор образцов это своего рода подготовительный этап для исследования с целью выявления криминологических значимых признаков в том или ином объекте. Хотя отдельные объекты исследуются «сами по себе», без предварительного сбора образцов.

6. Наблюдение (слежка). Данное ОРМ, которое отражается в оперативно-служебных документах (а также с помощью видеозаписи и средств электронного наблюдения) – представляется в качестве иных документов.

7. Отождествление личности (идентификация лица и трупа, похищенных вещей и т.п.), учитывая конспиративный характер, нельзя соотносить со следственным действием «предъявление для опознания». Исходя из своего конспиративно-познавательного характера отождествление как правило не документируется и способом его фиксации и введения в уголовный процесс может стать- допрос, лица, которое отождествило объект.

8. Обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств. Само по себе ОРМ предполагает негласное проникновение внутрь этих объектов и осмотр их изнутри. В ходе указанного ОРМ могут быть обнаружены различные предметы (орудия преступления, гильзы, пули и т.д.) которые могут иметь отношение к уголовному делу. В уголовный процесс вводятся как вещественные доказательства.

9. Контроль почтовых отправлений, телеграфных или иных сообщений. Под контролем следует понимать – конспиративный осмотр. Изъятый документ, его копия, оперативно-служебный документ, в котором зафиксирован факт осмотра, представляется следователю в качестве иных документов.

10. Прослушивание телефонных переговоров. Представляется по аналогии с таким ОРМ, как контроль почтовых отправлений, телеграфных или иных сообщений.

11. Снятие информации с технических каналов связи (съем, с разрешения суда специальными техническими средствами данных при передаче информации по сетям электрической связи, в компьютерных сетях и коммуникационных системах). Представляется в уголовный процесс в качестве иных документов.

12. Оперативное внедрение (конспиративный ввод на основании постановления утвержденного руководителем органа, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность, в преступную среду оперативного сотрудника или агента, с целью добывания информации о преступной деятельности). Нужно указать, что данное ОРМ по своей внутренней сущности является одним из самых сложных и трудно реализуемых. Результатом этого ОРМ может быть представление в уголовный процесс определенного комплекса, полученных результатов, имевших место в других ОРМ (например, аудиозаписей переговоров оперативного сотрудника, агента, либо иного лица с потенциальным преступником).

13. Контролируемая поставка (допущение вывоза, провоза, взвоза вызывающих подозрение партий груза с ведома и под надзором оперативных органов с целью раскрытия преступления). Результатами этого ОРМ, является представление в уголовный процесс, различных предметов, свободная реализация которых либо запрещена, либо оборот которых ограничен (напр., наркотические средства, биологическое оружие, радиоактивные материалы, сильнодействующие и ядовитые вещества и др.).

14. Оперативный эксперимент. Наиболее распространенным является представление о нем, как об опытным действием, направленным на проверку данных о намерении лица совершить тяжкое преступление и о легендарных шагах, навстречу его желанию (напр., получить взятку) с тем, чтобы осуществить захват с личным, непосредственно при совершении

преступления. Но в данном случае следует помнить, что оперативный эксперимент не должен перерасти в провокацию преступления (УК РФ предусматривает уголовную ответственность за провокацию взятки, либо коммерческого подкупа, ст.304 УК РФ). Результатом этого ОРМ может быть изъятие предметов (например, меченых купюр). В данном случае в уголовный процесс результаты данного ОРМ можно представить: *во-первых*, как изъятых предметов, документов, аудиозаписей переговоров оперативного сотрудника, агента, либо иного лица с предполагаемым (потенциальным) преступником; *во-вторых*, возможен доклад участников оперативного эксперимента об обстоятельствах его проведения.

С учетом сказанного, результаты ОРД могут быть непосредственно введены в уголовное дело (уголовный процесс) не в виде любого доказательства, а только *в виде вещественных доказательств и иных документов*. Это объясняется тем, что только предметы и документы вводятся в уголовный процесс с сохранении своей первоначальной формы, между тем, как любая другая информация, содержащаяся в следах событиях, в ходе процессуальной деятельности всегда преобразуется, принимает иную форму.

Статья 11 Закона об ОРД устанавливает, что результаты ОРД могут служить поводом и основанием возбуждения уголовного дела. Инструкция от 17 апреля 2007 г. [44] определяет порядок представления оперативными подразделениями органов, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность, результатов ОРД дознавателю, органу дознания, следователю, прокурору или в суд при наличии в них достаточных данных, указывающих на признаки преступления. При этом в инструкции не указывается, как следует оформлять принятие этих материалов.

Непосредственно обнаруженные оперативными органами признаки преступления должны быть удостоверены, отражены в оперативно-служебных документах, каковыми являются рапорты, справки, сводки, справки-меморандумы, отчеты и др. В данном случае, можем говорить о том, что у *результатов ОРД существует форма закрепления информации*.

Согласно п.21 Инструкции «Результаты ОРД, представляемые для использования в доказывании по уголовным делам, должны позволять формировать доказательства, удовлетворяющие требованиям уголовно-процессуального законодательства, предъявляемым к доказательствам в целом, к соответствующим видам доказательств; содержать сведения, имеющие значение для установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по уголовному делу, указания на ОРМ, при проведении которых получены предполагаемые доказательства, а также данные, позволяющие проверить в условиях уголовного судопроизводства доказательства, сформированные на их основе».

Не должно вызывать сомнения право органов расследования принимать, исследовать и оценивать доказательственные материалы, поступившие от оперативно-розыскных подразделений, подобное их право принимать доказательства, представленные участниками уголовного процесса (ст.86 УПК РФ).

С учетом сказанного выше, правила представления результатов ОРД оперативными органами и принятия их органами расследования представляют собой некий нормативный комплекс, охватывающий как предписания закона об ОРД, так и нормы УПК РФ и вытекающие из них положения. Этот комплекс должен охватывать следующие требования:

1. Предметы и документы должны быть получены оперативным органом с соблюдением норм Закона об ОРД (где необходимо с разрешением суда). Ведомственные нормативные документы подлежат применению лишь в части, не противоречащему федеральному законодательству.

2. Факт их получения оперативным органом должен быть удостоверен соответствующим оперативно-служебным документом [45, с. 2].

3. Представление результатов ОРД дознавателю, органу дознания, следователю, прокурору, в суд для осуществления проверки и принятия процессуального решения в порядке статей 144 и 145 УПК РФ, а также для приобщения к уголовному делу осуществляется на основании постановления о представлении результатов оперативно-розыскной деятельности дознавателю, органу дознания, следователю, прокурору или в суд, утвержденного руководителем органа, осуществляющего ОРД (начальником или его заместителем) [46]. Указанное постановление составляется в двух экземплярах, первый из которых направляется дознавателю, органу дознания, следователю, прокурору или в суд, второй – приобщается к материалам дела оперативного учета или, в случае его отсутствия, к материалам специального номенклатурного дела.

4. Представляемый предмет или документ должен быть осмотрен следователем (дознавателем). Эти действия должны быть отражены в протоколе осмотра предметов (документов).

5. Признав результаты ОРД относимыми и удовлетворяющими требованиям допустимости, следователь (дознаватель) выносит постановление о приобщении его к уголовному делу, а в противном случае отказывает в этом.

В настоящее время отсутствие четко определенной процедуры приобщения результатов ОРД к уголовному делу, затрудняет использование их в доказывании, порождает признание соответствующих сведений недопустимыми доказательствами. Не смотря на это, в настоящее время нужно констатировать:

1. Уголовный процесс и оперативно-розыскная деятельность являются элементами одной криминалистической системы.

2. Взаимодействие указанных элементов представляет собой информационное взаимодействие и осуществляется на основе присущих взаимодействию принципов.

3. Методологическим принципом информационного взаимодействия уголовного процесса и оперативно-розыскной деятельности должна выступать интерпретация.

В концептуальном плане не существует серьезных препятствий для использования результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам. По своей познавательной сущности и заложенному в них смыслу, результаты оперативно-розыскной деятельности, как и доказательства, выступают в уголовно-процессуальном доказывании в качестве одного из надежных средств установления обстоятельств, входящих в предмет доказывания. Таким образом, результаты оперативно-розыскной деятельности, с позиции познания, являются тождественными доказательствам, поскольку и те и другие наделены одними и теми же признаками (свойствами). Во-первых и результаты оперативно-розыскной деятельности, и доказательства по уголовному делу являются сведениями (фактами). Во-вторых, посредством этих самых сведений (фактов) устанавливаются значимые для уголовного дела обстоятельства (юридические факты) [47, с. 130]. Оперативно-розыскная деятельность и доказывание по уголовным делам являются разными гранями одного и того же явления: познания по уголовным делам [48, с. 19-47]. Поэтому применение агентурного метода в борьбе с преступностью и эвристических возможностей ОРД в целом – безусловный залог успеха. Нельзя уповать только на гласные и состязательные процессуальные методы разрешения этой проблемы.

Нормативные предписания результатов ОРД об их уголовно-процессуальном использовании должны быть закреплены в разделе, которые регулируют соответствующие устойчивые и объективно обособленные группы юридических норм: производство следственных и судебных действий, доказывания и доказывание. Далее, необходимо дополнить перечень источников уголовно-процессуальных доказательств редакцией: «результаты оперативно-розыскной деятельности». Кроме того, главу 10 «доказательства», необходимо включить статью, в следующей редакции: «*Результаты оперативно-розыскной деятельности являются доказательствами, если они получены и проверены в порядке предусмотренным Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности», и содержат информацию, имеющую значение для установления обстоятельств указанных в ст. 73 Настоящего Кодекса».*

9. Идеология и ОРД. Разрешение проблемы уголовно-процессуального использования результатов ОРД во многом зависит от идеологических установок, принятых в сфере взаимоотношений государства и преступности. Не столько теория и право, а именно идеология определяет принципы и качество разрешения проблемы противодействия преступности. В настоящее время на общем фоне преступности, существует негативный информационный фон, который окружает уголовное судопроизводство различными мифами и «страшилками», «37 годом» и репрессиями прошлого – XX века. Вышесказанные средства пытаются использовать в качестве аргументов против обновления идеологии борьбы с преступностью. Есть уверенность, что в большинстве своем, на мифологических основаниях строится негативный образ оперативно-розыскной деятельности. К идеологической составляющей можно отнести и современные попытки подвергнуть сомнению информационную самостоятельность результатов ОРД. В отличие от негативных предубеждений некоторой части российских процессуалистов, закон об ОРД устанавливает собственный правовой режим оперативно-розыскной деятельности, со свойственными только ему способами и результатами оперативно-розыскной деятельности. Подобный подход вполне укладывается в установленное Конституцией РФ

положение о допустимости доказательств, согласно которому при « осуществлении правосудия не допускается использование доказательств, полученных с нарушением федерального закона» (часть 2 статьи 50 Конституции Российской Федерации). Нужно уточнить, что *перечень федеральных законов, посредством которых, возможно получение доказательств, в настоящее время является открытым*. Недоверие к оперативно-розыскному методу и использование его результатов в уголовном процессе, есть следствие искусственной «мифологизации» и «конспирологии», т.е. некоего заговора в отношении ОРД.

Нужно указать на то, что в сфере оперативно-розыскной деятельности правовая политика не разработана до сих пор, у граждан создается впечатление, что ОРД носит какой-то полулегальный характер. Большинство граждан считают, что и закон, который регулирует общественные отношения в области ОРД не существует. *И даже для юристов существование в качестве правового регулятора целой области правоотношений закона об ОРД насчитывающего 23 статьи – законодательный нонсенс. Почему такое происходит? Ответ очень простой – дело не в праве, дело в идеологии.*

Библиографический список

1. Маркс, К. Собр. соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 23.
2. Барабаш, А.С. Природа российского уголовного процесса, цели уголовно-процессуальной деятельности и их установление. – СПб., 2005.
3. Давлетов, А.А. Основы уголовно-процессуального познания. – Свердловск, 1991.
4. Теория доказательств в советском уголовном процессе / отв. ред. Н.В. Жогин. – М., 1973.
5. Дорохов, В.Я. О понятии доказательства в советском уголовном процессе // Советское государство и право. – М, 1964.
6. Теория доказательств в советском уголовном процессе. – М., 1973.
7. Уголовно-процессуальное право Российской Федерации: учебник. – М., 2006.
8. Шейфер, С.А. Сущность и способы собирания доказательств в советском уголовном процессе. – М., 1972.
9. Теория доказательств в советском уголовном процессе. – М., 1973.
10. Чувилев, А. Плоды отравленного дерева / А. Чувилев, А. Лобанов // Российская юстиция. – 1996. – № 11.
11. Зажицкий, В.О. О допустимости доказательств // Российская юстиция. – 1999. – № 3.
12. Некрасов, С. Допустимость доказательств: вопросы и решения // Российская юстиция. – 1998. – № 1.
13. Кипнис Н.М. Допустимость доказательств в уголовном судопроизводстве. – М., 1995.
14. Теория доказательств в советском уголовном процессе.
15. Строгович, М.С. Курс советского уголовного процесса. Основные положения науки советского уголовного процесса. – М., 1968. – Т. 1.
16. Кипнис, Н.М. Допустимость доказательств в уголовном судопроизводстве. – М., 1995.
17. Лупинская, П.А. Доказательства в уголовном процессе. Допустимость доказательств. Основания признания доказательств недопустимыми // Комментарий российского законодательства. – М., 1997.
18. Золотых, В.В. Проверка допустимости доказательств в уголовном процессе. – Ростов-на-Дону, 1999.
19. Орлов, Ю.К. Основы теории доказательств в уголовном процессе. – М., 2000.
20. Лупинская, П.А. Основания и порядок принятия решений о недопустимости доказательств // Рос. Юстиция. – 1994. – № 11.
21. Кипнис, Н.М. Допустимость доказательств в уголовном судопроизводстве. – М., 1995.
22. Дружинин, В.В. Проблемы системологии (проблемы теории сложных систем) / В.В. Дружинин, В.С. Конторов. – М., 1976.
23. Барабаш, А.С. Публичное начало российского уголовного процесса. – СПб., 2009.
24. Доля, Е.А. Использование в доказывании результатов оперативно-розыскной деятельности. – М., 1996.
25. Доля, Е.А. Формирование доказательств на основе оперативно-розыскной деятельности. – М., 2009.
26. Доля, Е.А. Использование непроцессуальных познавательных мероприятия в доказывании по уголовному делу // Государство и право. – 1997. – № 9.
27. Корневский, Ю.В. Использование результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам / Ю.В. Корневский, М.А. Токарев. – М., 2000.
28. Поляков, М.П. Уголовно-процессуальная интерпретация результатов оперативно-розыскной деятельности: монография / под ред. В.Т. Томина. – Нижний Новгород, 2001.
29. Семенов, В.А. Правовые предпосылки и этапы реализации оперативно-розыскной деятельности в досудебном производстве / В.А. Семенов, В.Ю. Сафонов. – Екатеринбург, 2006.
30. Основы уголовного судопроизводства СССР и Союзных Республик (проект) / под ред. А.Д. Бойкова // Соц. Законность. – 1990. – № 3.
31. Поляков, М.П. Уголовно-процессуальное использование результатов оперативно-розыскной деятельности: проблемы теории и практики / М.П. Поляков, А.П. Попов, Н.М. Попов / под общ. ред. В.Т. Томина. – Пятигорск, 1998.
32. Зникин, В.К. Оперативно-розыскная деятельность как система добывания и собирания уголовно-процессуальных доказательств: учеб. пособие. – Кемерово, 2000.
33. Карнеева, Л.М. Уголовно-процессуальный закон и практика доказывания // Соц. Законность. – 1990. – № 11.
34. Бозров, В.М. Результатам оперативно-розыскной деятельности – статус доказательств в уголовном процессе // Российская юстиция. – 2004. – № 4.
35. Бозров, В.М. Результатам оперативно-розыскной деятельности – статус доказательств в уголовном процессе // Российская юстиция. – 2004. – № 4.
36. Зникин, В.К. Оперативно-розыскная деятельность как система добывания и собирания уголовно-процессуальных доказательств: учеб. пособие. – Кемерово, 2000.
37. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: текст с изм. и доп. на 1 марта 2012 г. – М., 2012.
38. Николайчук, В.М. Уголовный процесс США. – М., 1981.
39. Смирнов, М.П. Оперативно-розыскная деятельность полиции зарубежных стран. – М., 2001.
40. Ковалев, В.А. Уголовный процесс буржуазных государств. – М., 1983.
41. Фойницкий, И.Я. Курс уголовного судопроизводства. – СПб., 1996. – Т. 1.
42. Головкин, Л.Г. Дознание и предварительное следствие в уголовном процессе Франции. – М., 1995.
43. Корневский, Ю.В. Использование результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам / Ю.В. Корневский, М.Н. Токарева. – М., 2000.
44. Приказ МВД РФ, Федеральной службы безопасности РФ, Федеральной службы охраны РФ, Федеральной таможенной службы, Службы внешней разведки РФ, Федеральной службы исполнения наказаний, Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков и Минобороны РФ от 17 апреля 2007 г. № 368/185/164/481/32/184/97/147 «Об утверждении Инструкции о порядке представления результатов оперативно-розыскной деятельности дознавателю, органу дознания, следователю, прокурору или в суд».
45. Лупинская, П.А. Основания и порядок принятия решений о недопустимости доказательств // Российская юстиция. – 1994. – № 11.
46. Приказ МВД РФ, Федеральной службы безопасности РФ, Федеральной службы охраны РФ, Федеральной таможенной службы, Службы внешней разведки РФ, Федеральной службы исполнения наказаний, Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков и Минобороны РФ от 17 апреля 2007 г. № 368/185/164/481/32/184/97/147 «Об утверждении Инструкции о порядке представления результатов оперативно-розыскной деятельности дознавателю, органу дознания, следователю, прокурору или в суд».
47. Агутин, А.В. Организационно-правовой механизм обеспечения допустимости доказательств в досудебном производстве: учеб. пособие / А.В. Агутин, Д.А. Карамышев. – М., 2010.
48. Агутин, А.В. Мироззренческие идеи в уголовно-процессуальном доказывании. – М., 2004.

Bibliography

1. Marks, K. Socr. soch. / K. Marks, F. Ehngeljs. – Т. 23.
2. Barabash, A.S. Priroda rossiyjskogo ugovolnogo processa, celi ugovolno-processualnoj deyatel'nosti i ikh ustanovlenie. – SPb., 2005.

3. Davletov, A.A. Osnovnih ugovolno-processualjnogo poznaniya. – Sverdlovsk, 1991.
4. Teoriya dokazatel'stv v sovet'skom ugovolnom processe / otv. red. N.V. Zhogin. – M., 1973.
5. Dorokhov, V.Ya. O ponyatii dokazatel'stva v sovet'skom ugovolnom processe // Sovetskoe gosudarstvo i pravo. – M., 1964.
6. Teoriya dokazatel'stv v sovet'skom ugovolnom processe. – M., 1973.
7. Ugolovno-processual'noe pravo Rossiyskoy Federacii: uchebnik. – M., 2006.
8. Sheyffer, S.A. Suthnost' i sposobih sobiraniya dokazatel'stv v sovet'skom ugovolnom processe. – M., 1972.
9. Teoriya dokazatel'stv v sovet'skom ugovolnom processe. – M., 1973.
10. Chuvilev, A. Plodih otravlenogo dereva / A. Chuvilev, A. Lobanov // Rossiyskaya yusticiya. – 1996. – № 11.
11. Zazhickiy, V.O. O dopustimosti dokazatel'stv // Rossiyskaya yusticiya. – 1999. – № 3.
12. Nekrasov, S. Dopustimost' dokazatel'stv: voprosih i resheniya // Rossiyskaya yusticiya. – 1998. – № 1.
13. Kipnis N.M. Dopustimost' dokazatel'stv v ugovolnom sudoproizvodstve. – M., 1995.
14. Teoriya dokazatel'stv v sovet'skom ugovolnom processe.
15. Strogovich, M.S. Kurs sovet'skogo ugovolnogo processa. Osnovniye polozeniya nauki sovet'skogo ugovolnogo processa. – M., 1968. – T. 1.
16. Kipnis, N.M. Dopustimost' dokazatel'stv v ugovolnom sudoproizvodstve. – M., 1995.
17. Lupinskaya, P.A. Dokazatel'stva v ugovolnom processe. Dopustimost' dokazatel'stv. Osnovaniya priznaniya dokazatel'stv nedopustimihmi // Kommentariy rossiy'skogo zakonodatel'stva. – M., 1997.
18. Zolotikh, V.V. Proverka dopustimosti dokazatel'stv v ugovolnom processe. – Rostov-na-Donu, 1999.
19. Orlov, Yu.K. Osnovnih teorii dokazatel'stv v ugovolnom processe. – M., 2000.
20. Lupinskaya, P.A. Osnovaniya i poryadok prinyatiya resheniy o nedopustimosti dokazatel'stv // Ros. Yusticiya. – 1994. – № 11.
21. Kipnis, N.M. Dopustimost' dokazatel'stv v ugovolnom sudoproizvodstve. – M., 1995.
22. Druzhinin, V.V. Problemih sistemologii (problemih teorii slozhnikh sistem) / V.V. Druzhinin, V.S. Kontorov. – M., 1976.
23. Barabash, A.S. Publichnoe nachalo rossiy'skogo ugovolnogo processa. – SPb., 2009.
24. Dolya, E.A. Ispol'zovanie v dokazivanii rezul'tatov operativno-rozihsnoy deyatelnosti. – M., 1996.
25. Dolya, E.A. Formirovaniye dokazatel'stv na osnove operativno-rozihsnoy deyatelnosti. – M., 2009.
26. Dolya, E.A. Ispol'zovanie neprocessual'nikh poznavatel'nikh meropriyatiya v dokazivanii po ugovolnomu delu // Gosudarstvo i pravo. – 1997. – № 9.
27. Korenevskiy, Yu.V. Ispol'zovanie rezul'tatov operativno-rozihsnoy deyatelnosti v dokazivanii po ugovolnim delam / Yu.V. Korenevskiy, M.A. Tokarev. – M., 2000.
28. Polyakov, M.P. Ugolovno-processual'naya interpretaciya rezul'tatov operativno-rozihsnoy deyatelnosti: monografiya / pod red. V.T. Tomina. – Nizhniy Novgorod, 2001.
29. Semencov, V.A. Pravovih predposilki i etapih realizacii operativno-rozihsnoy deyatelnosti v dosudebnom proizvodstve / V.A. Semencov, V.Yu. Safonov. – Ekaterinburg, 2006.
30. Osnovnih ugovolnogo sudoproizvodstva SSSR i Soyuznikh Respublik (proekt) / pod red. A.D. Boyjkova // Soc. Zakonnost'. – 1990. – № 3.
31. Polyakov, M.P. Ugolovno-processual'noe ispol'zovanie rezul'tatov operativno-rozihsnoy deyatelnosti: problemih teorii i praktiki / M.P. Polyakov, A.P. Popov, N.M. Popov / pod obsh. red. V.T. Tomina. – Pyatigorsk, 1998.
32. Znikin, V.K., Operativno-rozihsnaya deyatelnost' kak sistema dobivaniya i sobiraniya ugovolno-processual'nikh dokazatel'stv: ucheb. posobie. – Kemerovo, 2000.
33. Karneeva, L.M. Ugolovno-processual'niy zakon i praktika dokazivaniya // Soc. Zakonnost'. – 1990. – № 11.
34. Bozrov, V.M. Rezul'tatam operativno-rozihsnoy deyatelnosti – status dokazatel'stv v ugovolnom processe // Rossiyskaya yusticiya. – 2004. – № 4.
35. Bozrov, V.M. Rezul'tatam operativno-rozihsnoy deyatelnosti – status dokazatel'stv v ugovolnom processe // Rossiyskaya yusticiya. – 2004. – № 4.
36. Znikin, V.K. Operativno-rozihsnaya deyatelnost' kak sistema dobivaniya i sobiraniya ugovolno-processual'nikh dokazatel'stv: ucheb. posobie. – Kemerovo, 2000.
37. Ugolovno-processual'niy kodeks Rossiyskoy Federacii: tekst s izm. i dop. na 1 marta 2012 g. – M., 2012.
38. Nikolaychuk, V.M. Ugolovniy process SShA. – M., 1981.
39. Smirnov, M.P. Operativno-rozihsnaya deyatelnost' policii zarubezhnikh stran. – M., 2001.
40. Kovalev, V.A. Ugolovniy process burzhuaznikh gosudarstv. – M., 1983.
41. Fojnickiy, I.Ya. Kurs ugovolnogo sudoproizvodstva. – SPb., 1996. – T. 1.
42. Golovko, L.G. Doznanie i predvaritel'noye sledstvie v ugovolnom processe Francii. – M., 1995.
43. Korenevskiy, Yu.V. Ispol'zovanie rezul'tatov operativno-rozihsnoy deyatelnosti v dokazivanii po ugovolnim delam / Yu.V. Korenevskiy, M.N. Tokareva. – M., 2000.
44. Prikaz MVD RF, Federal'noy sluzhbih bezopasnosti RF, Federal'noy sluzhbih okhranih RF, Federal'noy tamozhennoy sluzhbih, Sluzhbih vneshney razvedki RF, Federal'noy sluzhbih ispolneniya nakazaniy, Federal'noy sluzhbih RF po kontrolyu za oborotom narkotikov i Minoboronih RF ot 17 aprelya 2007 g. № 368/185/164/481/32/184/97/147 «Ob utverzhenii Instrukcii o poryadke predstavleniya rezul'tatov operativno-rozihsnoy deyatelnosti doznatelyu, organu doznaniya, sledovatelyu, prokuroru ili v sud».
45. Lupinskaya, P.A. Osnovaniya i poryadok prinyatiya resheniy o nedopustimosti dokazatel'stv // Rossiyskaya yusticiya. – 1994. – № 11.
46. Prikaz MVD RF, Federal'noy sluzhbih bezopasnosti RF, Federal'noy sluzhbih okhranih RF, Federal'noy tamozhennoy sluzhbih, Sluzhbih vneshney razvedki RF, Federal'noy sluzhbih ispolneniya nakazaniy, Federal'noy sluzhbih RF po kontrolyu za oborotom narkotikov i Minoboronih RF ot 17 aprelya 2007 g. № 368/185/164/481/32/184/97/147 «Ob utverzhenii Instrukcii o poryadke predstavleniya rezul'tatov operativno-rozihsnoy deyatelnosti doznatelyu, organu doznaniya, sledovatelyu, prokuroru ili v sud».
47. Agutin, A.V. Organizacionno-pravovoy mekhanizm obespecheniya dopustimosti dokazatel'stv v dosudebnom proizvodstve: ucheb. posobie / A.V. Agutin, D.A. Karamishev. – M., 2010.
48. Agutin, A.V. Mirovotzrencheskie idei v ugovolno-processual'nom dokazivanii. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

Раздел 9

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 551.556.12

Galakhov V.P., Lovtskaya O.V., Samoilova S.Yu., Otgonbayar D., Aurzana Ch. AVERAGE ANNUAL PRECIPITATION IN THE RIVER KHOVD BASIN (WEST MONGOLIA). The paper shows the possibility to use the glaciers of valley and cirque type for the evaluation of average annual precipitation at the firm-limit elevation. The map of average annual precipitation in the basin of river Khovd is applied.

Key words: West Mongolia, river Khovd basin, glaciers, annual precipitation.

В.П. Галахов, канд. геогр. наук, ст. науч. сотр. ИВЭП СО РАН, E-mail: galahov@iwep.ru; **О.В. Ловцкая**, с. н. с. ИВЭП СО РАН, E-mail: lov@iwep.ru; **С.Ю. Самойлова**, канд. геогр. наук, н. с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bastet@iwep.ru.; **Д. Отгонбаяр**, преп. Ховдского гос. университета, Монголия; **Ч. Аурзана**, зав. каф. Ховдского гос. университета, Монголия, E-mail: summit_aamo@mail.ru

СРЕДНИЕ МНОГОЛЕТНИЕ ОСАДКИ БАСЕЙНА РЕКИ ХОВД (ЗАПАДНАЯ МОНГОЛИЯ)

Показана возможность использовать ледники (долинного и карового типа) при оценке среднего многолетнего количества осадков на высоте фирновой границы. Приводится карта среднего многолетнего количества осадков в бассейне реки Ховд.

Ключевые слова: Западная Монголия, бассейн реки Ховд, ледники, годовое количество осадков.

В горах метеорологические станции, регистрирующие осадки, расположены, как правило, в днищах межгорных котловин и речных долин. Для оценки увлажнения на самых верхних пределах бассейна было использовано современное оледенение. Зная абляцию-аккумуляцию на высоте границы питания и коэффициенты концентрации, можно получить увлажнение на высоте фирновой границы. Однако при подобных расчетах существуют определенные ограничения. Первое, необходимо использовать ледники долинного или карового типа. Ледники плоских вершин (куполовидные) и всиячие для подобных расчетов не годятся, т.к. вещество с них может сноситься вследствие воздействия ветра или гравитации. Необходимо также определить, не переносится ли вещество с выложенных склонов, обрамляющих ледник (если таковые имеются), на его тело. Такие случаи следует исключить от использования. Таким образом, количество ледников, по которым можно определить увлажнение в пригребневой части хребта, весьма ограничено.

Для оценки увлажнения на высоте фирновой границы нам необходимы материалы «Каталога ледников» [4]. При составлении его таблиц использовались не современные космические снимки высокого разрешения, а «старые» карты масштаба 1:100000, составленные в 70-е годы советскими картографами. На современных космических снимках высота фирновой линии будет выше, чем на «старых» картах вследствие наблюдающегося в последние десятилетия потепления. Метод определения абляции-аккумуляции на высоте фирновой границы разрабатывался А.Н. Кренке в 70-е годы, когда баланс ледников был сла-

бо отрицательным, они были относительно стационарны. Если применить этот метод для современных условий, в период значительной нестабильности ледников, то мы рискуем получить совершенно некондиционные данные. Материалы морфологического анализа позволили определить ледники, которые можно использовать для оценки увлажнения в определенных бассейнах (таблица 1).

Для оценки абляции-аккумуляции на высоте границы питания необходимо знать среднюю летнюю температуру. Для этого использовалась карта средних летних температур на высоте 2500 м, высотный градиент – 0,7 град./100 м, скачок температуры при переходе от неледниковой поверхности к ледниковой [4]. Расчет абляции-аккумуляции проводился по общеизвестной формуле Кренке-Ходакова [5]. Для оценки коэффициентов концентрации использовались материалы периода Международного гидрологического десятилетия [1]. Полученные материалы приводятся в таблице 2.

Если объединить материалы о годовой сумме осадков на метеорологических станциях в долинах рек с расчетами увлажнения на высоте фирновой линии, то получится довольно однозначная связь (рис. 1).

Для проверки полученных значений увлажнения в узкой пригребневой зоне определили увлажнение на хребте Борзг-Нуру, расположенном на значительном удалении от хребта Монгольский Алтай (междуречье рек Сагсай-Гол и Мандах-Гол). Для оценки увлажнения можно использовать ледники 5 и 10 (таблица 3, 4).

Таблица 1

Список ледников, используемых для определения увлажнения в пригребневой части хребтов [4]

Бассейн реки	Номер ледника	Морфотип	S, км ²
Цаган-Сала-Гол	30 (Гранэ)	сл. долинный	13,40
	32 (Потанина)	сл. долинный	40,16
	50 (Козлова)	сл. долинный	20,50
	53	долинный	5,40
Хара-Салагийн-Гол	103	каровый	0,80
	105	каровый	0,46
Горный узел Ундэр-Хайрхан-Ула	137	долинный	2,42
	138	сл. долинный	5,02
	139	долинный	2,56
	140	долинный	3,40

Таблица 2

Увлажнение на высоте фирновой границы (расчетное)

Номер ледника	T ₂₅₀₀ , град.С	Н фирн. линии, м	T скачка, град.С	T фирн. линии, град.С	Абляция-аккумуля., мм	Кэффци. концентрации	Увлажнение, мм
30	7,5	3320	2,5	0,3	727	0,93	780
32	7,5	3300	2,5	0,4	760	0,80	952
50	7,5	3210	2,5	1,0	921	0,88	1049
53	7,5	3150	2,5	1,4	1039	1,06	981
103	7,6	3210	0,6	2,0	1572	1,39	1133
105	7,6	3240	0,5	1,9	1530	1,50	1020
137	8,5	3370	2,0	0,4	1024	1,19	863
138	8,5	3370	2,5	-0,1	886	1,07	827
139	8,5	3390	2,0	0,3	996	1,18	846
140	8,5	3330	2,0	0,5	1054	1,13	932

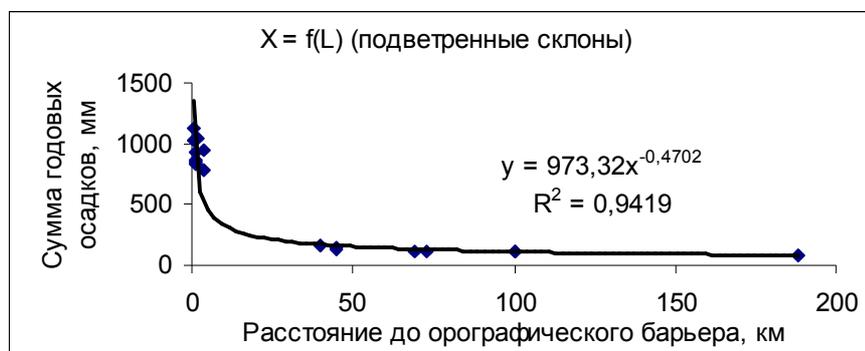


Рис. 1. Зависимость годовой суммы осадков от удаления до орографического барьера для подветренных склонов бассейна реки Ховд

Таблица 3

Ледники, используемые для проверки увлажнения в пригребневой части хребта Борэрт-Нуру

Номер ледника	Морфотип	S, км ²
5	долинный	1,28
10	каровый	1,30

Таблица 4

Увлажнение на высоте фирновой границы (расчетное)

Номер ледника	T ₂₅₀₀ , град.С	Н фирн. линии, м	T скачка, град.С	T фирн. линии, град.С	Абляция-аккумуля., мм	Кэффци. концентрации	Увлажнение, мм
5	9,8	3360	1,5	2,1	1485	1,30	1147
10	9,8	3375	1,5	2,1	1485	1,30	1147

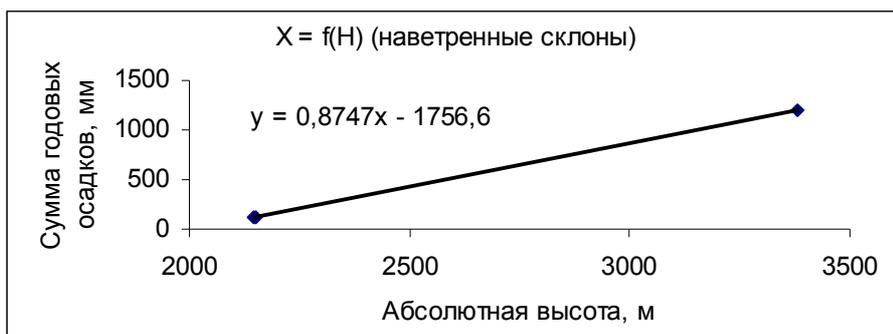


Рис. 2. Зависимость годовой суммы осадков абсолютной высоты для наветренных склонов бассейна реки Ховд

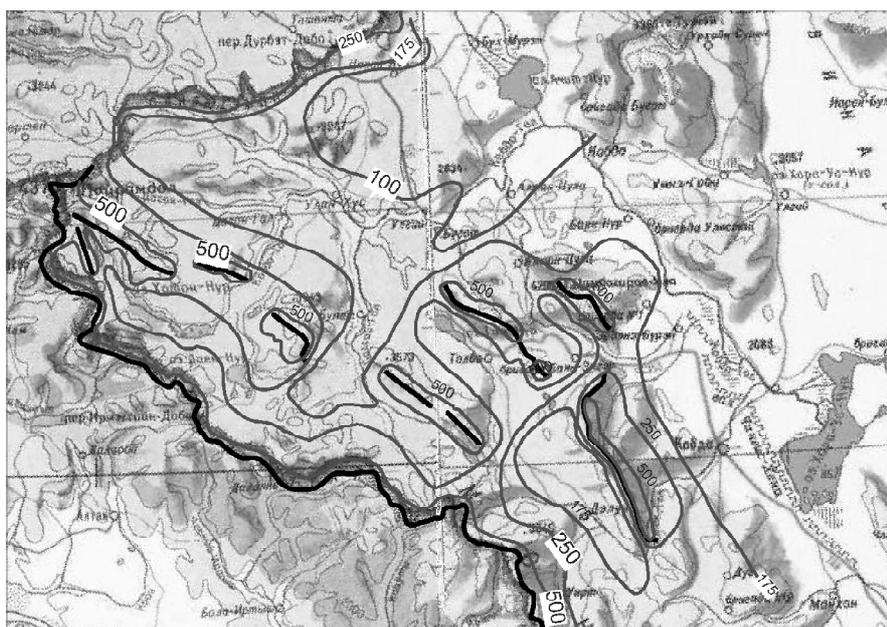


Рис. 3. Карта-схема средних многолетних годовых осадков в бассейне р. Ховд: жирными линиями выделены орографические барьеры

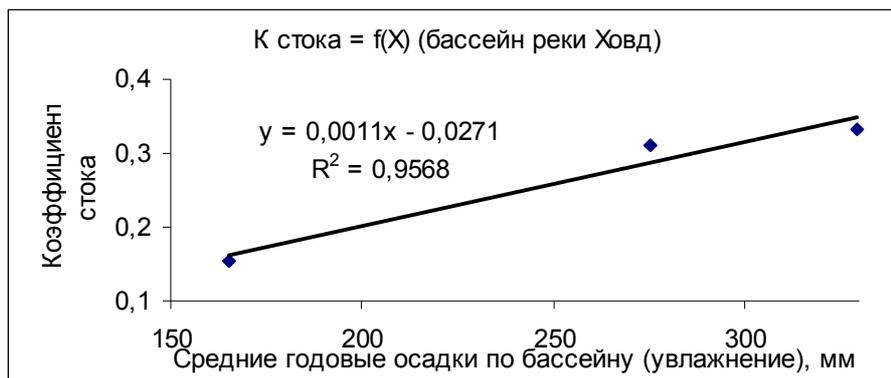


Рис. 4. Зависимость коэффициентов стока от увлажнения водосбора (до створа Ховд-Улгий)

Установлено, что материалы расчетов по этим двум ледникам не противоречат полученным выше значениям, и следовательно, с определенной степенью уверенности можно применять полученную зависимость среднего многолетнего годового увлажнения подветренных склонов от приближения к орографическому барьеру.

Если для подветренных склонов имеется довольно многочисленный материал по увлажнению на высоте фирновой границы, то для наветренных склонов возникает весьма сложная проблема с исходной информацией. Для оценки хотя бы приблизительной зависимости (связи) изменения увлажнения с абсолютной высотой в качестве опорной нижней станции можно взять метеорологическую станцию Алтай (H = 2148 м, X = 122,5 мм). В хребте Борзэгт-Нуру для оценки увлажнения на высоте фирновой границы можно использовать лишь один каровый ледник – № 7, площадью 0,24 км². Материалы расчетов показали, что увлажнение на высоте фирновой линии (3380 м) составляет 1200 мм. По аналогии с данными по Курайской котловине [2] можно предположить, что зависимость средней многолетней годовой суммы осадков от высоты для наветренных склонов (линейна) имеет прямолинейный вид (рис. 2). Однако следует отметить, что полученная зависимость не обеспечена статистическим материалом и рассматривается в качестве первого приближения.

Для построения карты средних многолетних осадков в бассейне реки Ховд необходимо выделить орографические барьеры на исследуемой территории и в соответствии с ними определить наветренные и подветренные склоны. В качестве главного орографического барьера выступает хребет Монгольский Алтай. В районах современного оледенения такими барьерами являются горные хребты, несущие оледенение. Имитационное моделирование движения воздушных потоков [3] показало, что они над исследуемым регионом движутся с юго-запада на северо-восток. Границу наветренных и подветренных склонов между горными хребтами будут определять долины рек как наиболее пониженные участки рельефа. Примем также следующее условие: если юго-западный хребет на пути влагонесущего потока имеет большую абсолютную высоту, чем северо-восточный, то в этом случае последний (северо-восточный) не является орографическим барьером. Карта средних многолетних годовых осадков с учетом проведенного районирования представлена на рисунке 3.

Таблица 5

Среднее многолетнее увлажнение (годовая сумма осадков) и годовой сток речных бассейнов реки Ховд

Река	Пост	X, мм	h, мм	K стока
Ховд	Улгий	276	86	0,31
Сагсай	Буянт	329	110	0,33
Согоо	Хокхотол	165	25	0,15

Проверку полученной карты увлажнения можно провести по местам произрастания лиственничного леса. Материалы по Чуйской котловине показали, что на склонах северной экспозиции необходимым (но не единственным) условием произрастания лиственницы является годовая сумма осадков минимум в 220 мм. Анализ картографического материала и визуальных наблюдений по маршрутам Ташанта-Ховд и Улгий – оз. Хурган-Нур показали соответствие выделенных нами мест с осадками 250 мм (и более) и мест произрастания лиственницы.

Вторым способом проверки является «гидрологический контроль». В верхней части бассейна реки Ховд для этого можно использовать три створа: Ховд-Улгий, Сарсай-Буянт и Соого-Хокхотол (Улаанхус) (таблица 5).

Библиографический список

1. Галахов, В.П. Возможность использования ледников для оценки увлажнения (по исследованиям в Юго-Восточном Алтае) // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 3 (10).
2. Галахов, В.П. Опыт использования ледников для оценки среднего многолетнего увлажнения (на примере Курайской котловины) // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20).
3. Галахов, В.П. Ледники Алтая / В.П. Галахов, Р.М. Мухаметов – Новосибирск, 1999.
4. Галахов, В.П. Современное и древнее оледенение горного узла Табын-Богдо-Ола / В.П. Галахов, А.Г. Редькин // География и природопользование Сибири. – Барнаул, 2001. – Вып. 4.
5. Кренке, А.Н. Массообмен в ледниковых системах СССР. – Л., 1982.

Bibliography

1. Galakhov, V.P. Vozmozhnost' ispol'zovaniya lednikov dlya ocenki uvlazhneniya (po issledovaniyam v Yugo-Vostochnom Altae) // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2008. – № 3 (10).
2. Galakhov, V.P. Opiyt ispol'zovaniya lednikov dlya ocenki srednego mnogoletnego uvlazhneniya (na primere Kurayskoy kotlovin) // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 1 (20).
3. Galakhov, V.P. Ledniki Altaya / V.P. Galakhov, R.M. Mukhametov – Novosibirsk, 1999.
4. Galakhov, V.P. Sovremennoe i drevnee oledeniye gornogo uzla Tabyn-Bogdo-Ola / V.P. Galakhov, A.G. Redjkin // Geografiya i prirodopol'zovanie Sibiri. – Barnaul, 2001. – Vihp. 4.
5. Krenke, A.N. Massoobmen v lednikovihk sistemakh SSSR. – L., 1982.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК.630.232

Paramonov E.G., Rtishchev M.S. FORMATION OF MAN-MADE YOUNG PINE GROWTH IN DRY STEPPE. In severe soil-climate conditions, the formation of artificial pine plantations at planting density of 10000 pcs /ha has its advantages, i.e. apical growth climax at the age of 15-20, intensive natural self-thinning (at the age of 75 about 13 % trees survived), the prevalence of trees of 1st and 2nd growth grade.

Key words: *syululas, growth grade, apical growth and accretion in diameter, assimilative organs, crown.*

Е.Г. Парамонов, д-р сельхоз. наук, проф., гл. науч. сотр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **М.С. Ртищев**, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bezmater@iwep.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИСКУССТВЕННЫХ МОЛОДНЯКОВ СОСНЫ В СУХОЙ СТЕПИ

В жестких почвенно-климатических условиях формирование сосновых насаждений, созданных искусственным путем при густоте посадки 10000 шт./га, имеет свои особенности, которые заключаются в кульминации прироста по высоте в 15-20 лет, интенсивности естественного самоизреживания (к 75-летнему возрасту сохранилось 13 % деревьев), преобладании в составе насаждений деревьев 1-2 классов роста.

Ключевые слова: *лесные культуры, класс роста, прирост высоты и диаметра, ассимиляционные органы, крона дерева.*

Многочисленные исследования, выполненные в различных регионах страны, по формированию естественных сосновых молодняков в начальный период жизни [1-3] показали, что при одновременном появлении самосева на открытых площадях смена пород зачастую не происходит и до 12-летнего возраста дифференциация деревьев по высоте и диаметру практически не проявляется. Искусственные насаждения сосны создавались в самых различных лесорастительных условиях, отличающихся как по плодородию почв, так и по схемам смешения, размещения растений по площади, способам обработки почвы и ухода за посадками [4-5]. Поэтому полученные результаты не поддаются сравнению, но как проанализированный опыт имеют несомненную ценность. Значительный интерес представляет процесс формирования таких насаждений в жестких почвенно-климатических условиях, свойственных южной части ленточных боров в Алтайском крае.

Объекты и методы исследования. Одна из заложенных пробных площадей находится в сосновых культурах в возрасте 75 лет в Тополинском участком лесничестве. Проба характеризуется чистым составом (10С), отсутствием подроста и под-

леска, слабым развитием живого напочвенного покрова (проектное покрытие не превышает 10 %). По продуктивности культуры относятся к 1 классу бонитета. Они были созданы на гари в типе леса свежий бор в загущенном состоянии (размещение растений – 1х1 м, число посадочных мест – 10000 шт./га).

При сплошном перечете на пробной площади все деревья были отнесены к различным классам роста. На 1 га имеется в настоящее время 1340 деревьев, или их сохранность оказалась на уровне 13% (табл. 1). У моделей замерялись общая высота, прирост по высоте за все годы жизни, количество хвои, ее длина, определялась масса 100 хвоинок. В настоящее время площадь поперечного сечения, определенная с помощью полнотомера Битерлиха, составляет 32,5 м², что соответствует со стандартной таблицей сумм площадей сечения определяет полноту равную 1,0.

Обсуждение результатов исследований. Разделение деревьев на классы роста показало, что перспективными являются лишь экземпляры 1 и 2, остальные с течением времени выпадают из состава насаждения. И если в настоящее время оставшие в росте представители 4 и 5 классов по количеству

Таблица 1

Характеристика насаждения на пробной площади

Класс роста	Число деревьев		Средний диаметр 1,3 м, см	Доля от среднего диаметра 1,3 м, %	Высота общая, м	Доля от средней высоты, %
	шт./ га	%				
1	212	15,8	19,2	137,1	17,8	121,9
2	268	19,9	16,3	116,4	19,2	131,5
3	404	30,3	15,0	107,1	16,3	111,6
4	232	17,3	10,3	77,6	9,9	67,8
5	224	16,7	8,5	60,7	8,1	55,5
Итого	1340	100,0	14,0	–	14,6	–

Таблица 2

Проекция крон деревьев сосны различных классов роста

	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
	вдоль ряда	попер. ряда	вдоль ряда	попер. ряда	вдоль ряда	попер. ряда	вдоль ряда	попер. ряда
x, м	4,3	3,8	3,7	3,3	1,5	1,4	0,8	0,9
mх	0,3	0,3	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1
δ	1,5	1,5	0,7	0,5	0,4	0,5	0,3	0,4
C, %	34,9	39,5	25,9	25,1	26,7	35,7	37,5	44,4
P, %	7,0	7,9	7,1	6,1	13,4	14,3	12,5	11,1
T	14,3	12,7	18,0	16,5	7,5	7,0	8,0	4,5
% по x	100%	100%	61,4	84,6	34,1	35,9	18,2	23,1
Проекция кроны, м	17,2		12,3		2,1		0,7	
%	100		71,5		12,2		4,0	

Примечание: x – среднее значение признака (м); mх – ошибка среднего; δ – среднеквадратическое отношение; C – изменчивость признака (%); P – точность опыта (%); T – коэффициент достоверности вывода.

Таблица 3

Число хвои разного возраста на 1 см прироста, шт.

Класс роста	Осевой побег					Боковая ветвь				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	7,3	15,4	12,7	5,5	–	8,2	15,3	6,7	–	–
2	8,7	6,2	10,2	7,3	–	8,8	23,5	5,5	–	–
3	7,3	5,6	8,6	8,0	–	7,7	28,5	4,8	–	–
4	6,0	13,0	5,3	3,1	–	5,7	16,7	3,1	–	–

составляют 34,0 %, то они будут первыми кандидатами на отпад, и надо полагать, что в течение ближайших 10-15 лет это произойдет. В насаждении останется около 800 сосен, и сохранность составит 8 % от посаженных семян.

Деревья разных классов роста резко отличаются друг от друга. Если подсчитать их среднюю высоту и диаметр в насаждении через средние показатели по классу и количество (шт/га) в нем, то окажется, что средний диаметр древостоя соответствует дереву 3 класса, диаметр дерева 1 класса превосходит аналогичный показатель в насаждении на 30,0 %, а дерево 2 класса – на 9,3 %. По высоте показатели будут несколько иными: 10,3 и 19,9 %, соответственно.

В данных экстремальных почвенно-климатических условиях имеет место общая тенденция увеличения интенсивности роста молодых как по высоте, так и по диаметру до 15-20-летнего возраста, и в дальнейшем начинается их снижение. Причем повышение прироста по высоте до периода кульминации происходит более интенсивно, нежели его снижение в течение последующих 50 лет. Если прирост по высоте в 15 лет у деревьев 1 класса превышает аналогичный показатель в 5 лет в 4,3 раза, то снижение его в последующие 50 лет от кульминации составляет 52,0 %. У сосен 2 класса роста аналогичные показатели, соответственно, равны 3,0 раза и 57,6 %, а для деревьев 3 класса – 3,0 раза и 59,9 %.

Интенсивность роста сосны по диаметру и высоте разных классов совершенно различна. К 75 летнему возрасту представители 1 класса имеют диаметр, равный 19,2 см, а 2 класса –

16,3, в то время как 3 класса – 15,0, а 4 – 10,3 см. По высоте деревья 1 и 2 класса практически выравниваются: 17,8 и 19,2 м, соответственно. Однако особи 3 и особенно 4 классов резко отстают по высоте: 16,3 и 9,9 м, соответственно.

При сравнении среднего прироста по высоте у деревьев разных классов роста оказывается, что по отношению к 1 классу (100,0 %), у 2 он составит 112,7 %, 3 класса – 80,5 %, а у 4 – 63,2 %. Но по прошествии 50 лет прирост у деревьев 1 и 2 классов роста выравнивается, а у 3 класса составляет по отношению к 1 классу уже не 80,5 %, а 69,2 %, также у деревьев 4 класса – не 63,2 %, а 54,1 %. Следовательно, с увеличением возраста интенсивность снижения прироста возрастает у сосен с более низкой физиологической активностью более интенсивно в сравнении с деревьями повышенной жизнеспособности.

Особо следует отметить факт различного участия в насаждении разных классов роста. Если в 1-2 классах их удельный вес составляет 35,7 %, а в 3-м – 30,3 %, то в 4-5-х – 34,0 %. Это означает, что в ближайшие 10-15 лет деревья 4 и 5 классов отомрут, часть 3-го перейдет в 4-й, и только меньшая их часть, возможно – во 2-й. Это означает, что структуру соснового насаждения будут отражать в основном 1 и 2 классы. В настоящее время таких деревьев насчитывается 480 шт./га, часть их по различным причинам к 100 летнему возрасту отомрет и в спелом возрасте в насаждении окажется 450-500 шт/га.

Воздействие деревьев друг на друга происходит не столько непосредственно, сколько через изменение условий существования [6] и главным образом через изменение светового режи-

Таблица 4

Длина хвои разного возраста, мм

Класс роста	Осевой побег				Боковая ветвь		
	1	2	3	4	1	2	3
1	48,3	56,0	70,0	60,0	15,3	58,7	76,5
2	50,4	52,0	70,0	63,0	23,5	63,0	72,3
3	40,7	60,0	67	50	28,5	54,3	53,5
4	32,6	33	45	47	16,7	43,0	58,3

Таблица 5

Масса 100 хвоинок разного возраста, г

Класс роста	Осевой побег				Боковая ветвь		
	1	2	3	4	1	2	3
1	4,1	5,1	7,2	11,3	6,7	7,2	12,7
2	3,9	6,9	9,1	9,4	5,5	13,1	10,2
3	5,9	5,6	6,6	8,3	4,8	6,2	4,9
4	5,6	5,4	2,8	3,6	3,1	3,1	3,6

ма. Снижение интенсивности солнечной радиации ведет к падению транспирации и фотосинтеза и в итоге – к низкой продуктивности. Морфологически это проявляется через отставание в интенсивности ростовых процессов по высоте и диаметру, в уменьшении проекции крон, к более интенсивному очищению ствола от сучьев, к уменьшению протяженности кроны и ее охвоенности (таблица 2).

Низшие ступени толщины заняты деревьями 4 и 5 классов, высшие – 1 и 2 и средние ступени – деревьями 3 класса. Различно и протяжение живой кроны по стволу: оно равно у сосен 1 класса 10,4 м, 2-го – 7,6 м, 3-го – 4,5 м, и 4 класса – 2,3 м.

Деревьям сосны различных классов роста соответствуют и в не одинаковой степени развитость крон как вдоль, так и поперек ряда (табл. 2). Такой рост крон в двух направлениях связан с освобождением ниши соседними деревьями. Если принять за 100 % проекцию кроны дерева 1 класса роста, то для 2-го она составит 71,5 %, а для 3-го и 4-го – 12,2 и 4,1 %, соответственно. Незначительные размеры проекции крон у последних деревьев говорит об их низкой жизнедеятельности. Различия в протяженности кроны вдоль и поперек ряда наиболее значительны у деревьев 1 класса (0,5м), для 2-го – 0,4 м, а для 3-го и 4-го – незначительны.

Сразу следует отметить, что на осевых побегах продолжительность жизни хвои не превышает 4 лет, а на боковых – не более 3 (таблица 3). Если подсчитать ее количество хвои на приросте осевого побега за 4 года, то окажется, что у деревьев 1 класса – 490 шт., у деревьев 2-го – 455, у 3-го – 321 и у 4-го – 90 шт. Это также является показателем различной жизнедеятельности деревьев различных классов роста.

Снижение количества хвои на 1 см прироста осевого или бокового побегов объясняется частичным ее опадением с возрастом. Если более старшей по возрасту хвои оказывается больше молодой, то это можно объяснить различными условиями водообеспечения в весенний период, когда происходит прирост

дерева по высоте, следовательно, условия складываются более оптимальными. Это существенно для экстремальных местообитаний, поскольку повышается прирост и образование ассимиляционных органов.

Длина хвои также находится в соответствии с погодными условиями весеннего периода года (таблица 4). Например, в 1999 г. весенний период отличался засушливостью и недостатком влаги в почве, в связи с этим длина хвои у деревьев 1 и 2 классов роста составила 60,0-63,0 мм, а условия следующего года были несколько лучше, и она отреагировала на это увеличением до 70 мм. С другой стороны, деревья пониженной жизнедеятельности образуют и более короткую хвою. Так в 4 классе она на 23,7-41,1 % короче аналогичной хвои по возрасту на деревьях 1 класса.

Имеет место общая тенденция увеличения массы 100 шт. хвоинок с увеличением их возраста. Это означает то, что с возрастом количество хвои снижается за счет опада, но масса ее становится больше. Видимо, это связано с накоплением в хвое с течением времени большого количества отходов жизнедеятельности, и перед опадением она становится более тяжелой (таблица 5). Вместе с этим масса хвои находится в прямой зависимости от класса роста дерева: чем выше его жизнеспособность, тем больше образуется масса ассимиляционных органов. Это различие на осевых побегах и боковых ветвях достигает 68,1-71,6 %, соответственно.

Заключение. Формирование сосновых искусственных молодняков имеет некоторые особенности, связанные с абсолютной одновозрастностью насаждения, густотой посадки и условиями окружающей среды. В жестких почвенно-климатических условиях такие молодняки отличаются высокой интенсивностью естественного самоизреживания. В итоге в IV классе возраста остается деревьев 13-14 % от первоначальной посадки. Дифференциация и отпад деревьев продолжается, и в дальнейшем к возрасту спелости их останется 300-350 шт./га.

Библиографический список

- Бузыкин, А.И. Формирование сосново-лиственных молодняков. – Новосибирск, 1980.
- Еременко, П.М. Формирование состава хвойно-лиственных молодняков на вырубках кедровников в черневом подпоясе Западного Саяна // Формирование и продуктивность древостоев. – Новосибирск, 1981.
- Крылов, Г.В. Лесные ресурсы и лесорастительное районирование Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск, 1962.
- Огиевский, В.В. Исследование и исследование лесных культур / В.В. Огиевский, А.А. Хиров. – Л., 1967.
- Побединский, А.В. Изучение лесовосстановительных процессов / А.В. Побединский. – М., 1962.
- Фалалеев, Э.Н. О естественном возобновлении в основных типах сосновых лесов Енисейского края // Тр. по лесн. хоз-ву Западной Сибири. – Новосибирск, 1957. – Вып. 3.

Bibliography

- Buzhkin, A.I. Formirovanie sosnovo-listvennykh molodnyakov. – Novosibirsk, 1980.
- Eremenko, P.M. Formirovanie sostava khvojno-listvennykh molodnyakov na vhrubkakh kedrovnikov v chernevom podpoyase Zapadnogo Sayana // Formirovanie i produktivnostj drevostoev. – Novosibirsk, 1981.
- Krihlov, G.V. Lesnihe resursih i lesorastitelnoe rayonirovanie Sibiri i Dal'nego Vostoka. – Novosibirsk, 1962.
- Ogievskiy, V.V. Obsledovanie i issledovanie lesnykh kul'tur / V.V. Ogievskiy, A.A. Khirov. – L., 1967.
- Pobedinskiy, A.V. Izuchenie lesovosstanovitelnykh processov / A.V. Pobedinskiy. – M., 1962.

6. Falaleev, E.N. O estestvennom vozobnovlenii v osnovnykh tipakh osnovnykh lesov Eniseyskogo kryazha // Tr. po lesn. khoz-vu Zapadnoy Sibiri. – Novosibirsk, 1957. – Vihp. 3.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 630.221.231

E.G. Paramonov, A.N. Shul'ts **SYLVICULTURAL SUBSTANTIATION OF STRIP SUCCESSIVE FELLING IN RIVERAIN PINE FORESTS.** Pine plantations in the Biya valley which grow on the gravel and lay under the buried chernozem are distinguished by high productivity, well-developed underbrush and ground vegetation, low pine reproduction. At the age of 80 years the trees reduce drastically the diameter growth and environmental effects. The second growth of pine is problematic, and the substitution of pine phytocenosis for ash-leaved maple ecosystem is possible. This process can be hampered by the transition from partial cutting to the alternate clear-strip with full stump pulling and the removal of stubs, underbrush and vegetable earth.

Key words: riverside pine plantations, productivity of plantations, radial amount of growth, class of growth, alternate clear-strip, grubbing of cutover stands.

Е.Г. Парамонов, д-р сельхоз. наук, гл. науч. сотр., Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул; А.Н. Шульц, Бийский лесхоз-техникум, г. Бийск, E-mail: bezmater@iwer.ru

ЛЕСОВОДСТВЕННОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЧЕРЕСПОЛОСНЫХ ПОСТЕПЕННЫХ РУБОК В ПРИРЕЧНЫХ СОСНЯКАХ

Сосновым насаждениям в долине р. Бия, произрастающим на дресве, которая подстилается погребенным слоем черноземной почвы, свойственна высокая продуктивность, хорошо развитые подлесок и живой напочвенный покров, низкая интенсивность возобновления сосны. В возрасте свыше 80 лет деревья существенно снижают прирост по диаметру и влияние на окружающую среду. Естественное возобновление сосны проблематично, возможна смена соснового фитоценоза на экосистему из клена ясенелистного. Помешать этому процессу возможно переходом от несплошных рубок к чересполосным постепенным с последующей сплошной расчорквой и удалением в валы пней, подлеска, дернинного слоя почвы.

Ключевые слова: приречные сосняки, продуктивность насаждений, радиальный прирост, класс роста, чересполосная постепенная рубка, расчорковка вырубки.

В доисторический период потепления климата и таяния алтайских ледников мощные водные потоки не могли пробиться на север по древнему руслу р. Оби, они устремились в сторону р. Иртыш. В результате на равнинной части Алтайского края на песчаных отложениях возникли уникальные ленточные боры [1-2]. В предгорьях отложились не песчаные материалы, а более крупные обломочные, образовав так называемую «дресву». На таких отложениях по долинам рек впоследствии образовались сосновые боры [3].

В настоящее время по долинам рек Бия и Катунь и по некоторым их притокам от г. Бийска вверх по течению произрастают отдельными массивами сосновые насаждения различной площади: от нескольких до десятков тысяч гектаров. Одним из таких массивов в долине р. Бия располагается Макарьевский боровой массив. Практически чистые по составу сосняки занимают площадь 8,8 тыс. га. Возрастная структура представлена приспевающими насаждениями – 5,3 тыс. га (60,2 %), спелыми и перестойными – 1,0 тыс. га (11,4 %), средневозрастными – 15,9 %, а удельный вес молодняков составляет 12,5 % площади. Среди молодняков преобладают смешанные сосново-березовые насаждения и чисто березовые. Сосняки отличаются высокой продуктивностью, доля 1а и 1 классов бонитета составляет 70,4 %, а насаждений IV и V классов бонитета при лесоустроительных работах не выявлено. Высокая продуктивность сосняков связана не только с благоприятным гидрологическим режимом, но и с похороненным черноземным слоем. При мощности дресвы в 25-35 см под ним располагается слой черноземной почвы размером 50-60 см, что говорит о распространении здесь до ледникового периода степной зоны. В настоящее время лесные экосистемы в полной мере используют накопленные питательные вещества. В таких условиях видовое разнообразие подлесочных пород и живого напочвенного покрова достаточно обильно. Последний представлен высокорослыми видами растений: кипрей, бодяк, вейник, пырей, аконит. Они обеспечивают проективное покрытие до 100 %. В подлеске повсеместно преобладает акация желтая. Подпологовое видовое разнообразие накладывает отпечаток на типологическую структуру лесного фонда, когда 95,4 % площади сосновых лесов занято сосняком акациево-разнотравным.

Отличительной особенностью данных насаждений является практически полное отсутствие под пологом подроста предварительных генераций. Как правило, он насчитывается до 400-

500 шт./га при высоте до 1,0-1,5 м, т.е. при полнотах материнского полога 0,7-1,0 даже появившийся подрост сосны не живет более 20-25 лет.

В целях содействия естественному возобновлению проводились несплошные рубки различной интенсивности и минерализация почвы площадками различной величины. В обоих случаях результаты оказались отрицательными. Разреживание верхнего полога вызывало резкое усиление разрастания подлеска и живого напочвенного покрова, а минерализованные площадки зарастали через 3-4 года, при этом появившиеся экземпляры сосны погибали или из-за недостатка световой энергии, или от выпревания под войлоком отмершей травянистой растительности. Созданные по бороздам или в площадки лесные культуры требовали многолетних многократных уходов, а по сплошь минерализованной почве – были финансово затратны.

Одной из особенностей сосновых насаждений в массиве является преобладание деревьев 2 класса роста. Если в средневозрастном насаждении их удельный вес составляет 38,4 %, то с переходом в спелый возраст он увеличивается на 11,7-24,7 %. В средневозрастном насаждении преобладают деревья 2 и 3 классов роста (до 71,7 %), а в спелых – 1 и 2 классов (до 85,4 %) при одновременном снижении доли деревьев 4 и 5 классов. Это, возможно, является следствием проводимых несплошных рубок.

В то же время с возрастом сосняков происходит повышение среднего класса роста. Если в 60-летнем насаждении он составляет 2,8, то к 120 годам повышается до 1,8, что является показателем снижения интенсивности естественного самоизреживания и отсутствия естественного возобновления.

Прирост в высоту и по диаметру отдельного дерева или насаждения в целом является интегральным показателем жизнедеятельности организма или экосистемы. Чем он выше, тем более интенсивно протекают физиологические процессы и поглощение углекислого газа и выделение кислорода. Величина прироста находится в прямой зависимости от возраста дерева или насаждения и от конкретных лесорастительных условий.

Известно, что максимум прироста сосны обыкновенной в высоту происходит в возрасте 15-25 лет, а по диаметру значительно позднее – в 50-60 лет [4-5]. Это связано с различной продолжительностью роста дерева в течение вегетационного сезона (в высоту 40-45 суток, по диаметру – в течение вегетационного периода).

Таблица 1

Распределение деревьев сосны в насаждениях с возрастом

№ проб. площади	Возраст, лет	Полнота	Классы роста, %				
			1	2	3	4	5
2	60	0,9	6,7	38,4	10,4	13,3	8,3
3	100	0,7	26,7	33,3	23,3	8,9	7,8
8	120	0,9	37,5	47,9	10,4	2,1	2,1
1	130	0,8	34,3	42,9	17,1	5,7	–

Таблица 2

Изменения среднего радиального прироста

№ пробной площади	Возраст, лет	Средний радиальный прирост		Доля прироста за послед. 10 лет к общему, %
		за все годы	за последние 10 лет	
7	80	17,0	14,5	85,3
10	90	16,0	14,0	87,5
8	105	16,0	13,0	81,2
3	115	13,0	8,4	64,6

Возникает вопрос определения возраст дерева, при котором оно становится менее влияющим на окружающую среду. По нашему мнению это возможно выполнить, используя данные радиального прироста. Для этого следует определить параметры среднего прироста, во-первых, за весь период жизни дерева и, во-вторых – за последние 10 лет. И если второй показатель окажется ниже первого, то это является признаком снижения жизнедеятельности дерева и уже может служить признаком для обоснования возраста рубки по экологическим признакам. Это особенно важно для пригородных лесов, для лесов зеленых зон, лесопарков.

В Макарьевском боровом массиве, начиная с 80 летнего возраста, средний прирост у деревьев за последние 10 лет оказывается ниже этого показателя за период их жизни. Установлено, что чем старше дерево, тем это снижение оказывается более значительным. Если у сосны в возрасте 80 лет средний прирост за последние 10 лет составляет 85,3 %, то у дерева в возрасте 115 лет – 64,3 %. Можно констатировать, что у деревьев сосны сокращается жизненный потенциал уже с 80 летнего возраста и после 115 лет это снижение становится значительным. В последнем случае это связано с уменьшением прироста по

диаметру, а по высоте он стабилизировался на очень низком уровне, т.е. дерево подлежит рубке. В лесопарках такие деревья следует оставлять в том случае, если они растут вблизи экологических троп для познавательных целей. Однообразные или условно однообразные сосновые насаждения в случае отсутствия естественного возобновления следует вовлекать в чересполосную постепенную рубку, которая предусматривает сплошную вырубку древостоя и принятие мер по содействию естественному возобновлению.

Вывод. Основная роль пригородных и преречных сосновых насаждений заключается в их влиянии на окружающую среду и поэтому режим лесопользования в них должен способствовать их назначению. Отсутствие мер по созданию условий для естественного возобновления ведет к усиленному появлению под пологом леса клена ясенелистного, который (и этому уже есть примеры) со временем приведет к смене фитоценозов. Одним из способов усиления процесса естественного возобновления, а значит и препятствованию размножения клена ясенелистного, является применение чересполосных постепенных рубок с проведением сплошной минерализации почвы на вырубках.

Библиографический список

1. Нехорошев, В.П. Геология Алтая. – М., 1958.
2. Анучин, Н.П. Непрерывное, неистощительное, рациональное пользование лесом // Лесное хозяйство. – 1985. – № 5.
3. Девяткин, Е. Кайнозойские отложения и новейшая тектоника Юго-Восточного Алтая // Тр. геол. ин-та АН СССР. – М., 1965. – Вып. 126.
4. Крылов, Г.В. Лесные ресурсы и лесорастительное районирование Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск, 1962.
5. Мелехов, И.С. Лесоведение. – М., 1980.

Bibliography

1. Nekhoroshev, V.P. Geologiya Altaya. – M., 1958.
2. Anuchin, N.P. Nepreirivnoe, neistoithitelnoe, racionalnoe poljzovanie lesom // Lesnoe khozyajstvo. – 1985. – № 5.
3. Devyatkin, E. Kaynozoyjskie otlozheniya i noveyjschaya tektonika Yugo-Vostochnogo Altaya // Tr. geol. in-ta AN SSSR. – M., 1965. – Vihp. 126.
4. Krihlov, G.V. Lesnihe resursih i lesorastitelnoe rayonirovanie Sibiri i Daljnego Vostoka. – Novosibirsk, 1962.
5. Melekhov, I.S. Lesovedenie. – M., 1980.

Статья поступила в редакцию 14.05.12

УДК 597.0/5-11

Popov P.A. ECOLOGY OF THE COREGONUS LAVARETUS PIDSCHIAN FROM RESERVOIRS OF THE JAMALO-GYDANSKY GEOGRAPHICAL REGION. *Coregonus lavaretus pidschian* is subspecies of the *Coregonus lavaretus* (Linne, 1758). In the rivers and the lakes of the Jamal peninsula and Gydan peninsula inhabit two ecological forms *C. lavaretus pidschian*. Life cycle of one of them passes in the rivers and lakes this peninsulas. The other ecological form *C. lavaretus pidschian* migrates for reproduction in the Ural river Ob influents. The quantity both forms of *C. lavaretus pidschian* are satisfactory.

Key words: Subarctic region of Siberia, fishes, ecology, *Coregonus lavaretus pidschian*.

П.А. Попов, д-р биол. наук, проф., введ. науч. сотр. ИВЭП СО РАН, проф. НГУ, Новосибирск,
E-mail: popov@ad-sbras.nsc.ru

К ЭКОЛОГИИ СИГА-ПЫЖЬЯНА ИЗ ВОДОЕМОВ ЯМАЛО-ГЫДАНСКОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ

Сиг-пыжьян представлен в озерно-речной системе Ямало-Гыданской географической области двумя экологическими формами: полупроходной и озерно-речной. Для обеих из них характерен сложный комплекс адаптаций, сформировавшийся 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. Состояние промысловых запасов сига-пыжьяна в водоемах области в настоящее время удовлетворительное, что не исключает необходимости регулирования его добычи в соответствии с научными рекомендациями.

Ключевые слова: водоемы Субарктики Сибири, рыбы, экология, сиг-пыжьян.

Ямало-Гыданская физико-географической области, основную часть территории которой составляют п-ова Ямал и Гыданский, расположена на севере Западно-Сибирской равнины и входит в состав Субарктической географической зоны, протянувшейся вдоль Северного Ледовитого океана. Как и Субарктика в целом, Ямало-Гыданская область включает две ландшафтно-географические зоны – тундр и лесотундр [1].

Гидрографическая сеть на территории области развита хорошо и представлена десятками небольших по протяженности рек равнинного типа, и тысячами мелководных озер термокарстового происхождения, преимущественно небольших по площади водного зеркала. К наиболее крупным рекам на п-ове Ямал можно отнести Юрибей (длина основного русла 450 км), Мордыяха (около 300), Харасавяха (300) и Сеяха (около 165); на Гыданском п-ове это реки Пур (490), Таз (1401), Мессояха (430), Юрибей (400) и Танама (520 км). На Ямале 92 озера имеют площадь более 5 км² и 6 озер – более 100 км², на Гыданском п-ове к озерам этой размерной группы можно отнести только четыре: Периптавето (97,2 км²), Хасейнто (86,4), Хучето (41,4) и Ямбуто (160 км²). Наиболее крупные озера Ямало-Гыданской области расположены на высоких морских террасах, они сравнительно глубокие, проточные или сточные, незаморные [2].

Основными чертами рек и озер Ямало-Гыданской области, имеющими отношение к формированию среды обитания рыб, являются: короткий (3,5-4,0 мес) период открытой воды и ее низкие (чаще 10-12°C) температуры в летний период, песчано-галечные интенсивно перемываемые и слабозаиленные грунты в реках, дефицит растворенного в воде кислорода (вплоть до заморных явлений) в мелководных озерах и на нижних пойменных участках рек во второй половине зимнего периода. В таких условиях автотрофный (фитопланктон) и гетеротрофный (зоопланктон, зообентос) комплексы характеризуются сравнительно низкими показателями развития, что лимитирует формирование в реках и озерах рассматриваемой области кормовой базы рыб и, в итоге, продуктивности ихтиоценозов [3-4].

Ихтиофауна рек и озер Ямало-Гыданской области включает (без учета ихтиофауны Обской и Тазовской губ) 25-27 видов и подвидов рыб [3-5], из которых 7 видов и 1 подвид (сиг-пыжьян) являются представителями фонового для Субарктики семейства сиговых *Coregonidae*. Изучение экологии рыб этого семейства актуально как в связи с необходимостью выявления механизмов адаптации сиговых к условиям обитания в олиготрофных водоемах Субарктики, так и разработки научных основ стратегии промысла и разведения этих ценных в товарном отношении видов рыб [6-7].

Сиг-пыжьян *Coregonus lavaretus pidschian* (Gmelin, 1788) является одним из подвидов обыкновенного сига *Coregonus lavaretus* (Linne, 1758). В процессе изучения обыкновенного сига было описано более 100 внутривидовых форм, в том числе более 30 подвидов. Затем число подвидов было сокращено до 16, а к настоящему времени – до 6 [8]. В итоге обыкновенный сиг, как и арктический голец представляет собой сложноконструктивный вид, аналогичный *S. alpinus* complex, и образует большое число экологических форм, нередко обитающих в одном и том же водоеме [9].

От других подвидов рода *Coregonus* сиг-пыжьян отличается прежде всего малым числом жаберных тычинок на первой жаберной дуге (в Оби 19-25, в Енисее – 17-24, в р. Оленек – 22,4, в Лене – 18,7, в Индигирке – 18,8, в Колыме – 19,6) и короткой нижней челюстью [9]. Как и у других видов этого рода рот у сига-пыжьяна нижний (от типично нижнего до конечного). Рыльная площадка хорошо выражена. Окраска обычная для сиговых: тело серебристое, спинка и плавники темные, брачный наряд в виде эпителиальных бугорков на голове и туловище, у самцов он выражен ярче.

Населяет сиг-пыжьян реки, впадающие в моря Северного Ледовитого океана, озера в бассейнах этих рек (тундровой и лесотундровой зон), ряд озер и рек Южной Сибири. Северной границей его распространения является оз. Таймыр (75° с. ш.), южная (проходит по 50° с. ш.) – верховья Оби и Енисея: оз. Телецкое, ряд озер Тувы (Азас, Кадыш и др.), монгольское оз. Хубсугул, Байкал, Ципо-Ципиканские озера [8-11].

Характерной чертой для сига-пыжьяна, как и для других подвидов обыкновенного сига является образование многочисленных аллопатрических и симпатрических форм, отличающихся друг от друга пропорциями тела, числом жаберных тычинок, другими морфологическими признаками, а также экологией: сроками нереста, характером питания и др. Не будет преувеличением сказать, что из всех сиговых рыб Сибири он является самой экологически пластичной рыбой, хорошо приспосабливающейся к разным условиям обитания [9; 10; 12]. Разумеется, эти свойства сига-пыжьяна не выходят за пределы адаптивных границ вида.

Сиг-пыжьян обычно живет в пресных водоемах олиготрофного типа – с высокой концентрацией растворенного в воде кислорода и сравнительно низкими температурами воды в летний период. При вселении в хорошо прогреваемые водоемы мезотрофного типа в равнинной части юга Сибири он растет быстрее, чем в водоемах Субарктики Сибири, но не размножается [13]. В условиях олиготрофных озер гор Алтая и Саян сига-интродуценты (пелядь, сиг-пыжьян, в меньшей степени муксун) успешно размножаются, их рост в таких водоемах в первые годы после вселения убыстряется, но затем замедляется в результате их пресса на исходно бедную кормовую базу [14].

В бассейне Оби сиг-пыжьян распространен преимущественно в нижнем течении реки и ее дельте. Небольшое его стадо обитает в оз. Телецкое (совместно с другим представителем этого рода – сигом Правдина *Coregonus pravdinellus*, Dulkeit, 1949) и в некоторых других проточных озерах Алтае-Саянской горной страны [10]. В северной части Обского бассейна сиг-пыжьян представлен как полупроходной, так и озерно-речной формами. Наиболее многочислен здесь полупроходной сиг, образующий два локальных стада – нижеобское и тазовское. Первое держится в южной половине Обской губы до р. Сеяха, для летнего нагула поднимается в пойменные водоемы Нижней Оби, а на нерест – в уральские притоки Оби. Второе стадо населяет Тазовскую губу и на нерест поднимается в реки Пур и Таз (и некоторые их притоки) [15-17].

Озерно-речной сиг-пыжьян на Ямале спускается летом в небольшом числе на нагул в предустьевые участки рек, впадающих в Байдарацкую и Обскую губы. Большая часть ямальского сига нагуливается в пойменных озерах, из которых возвращается в реки по мере спада воды. В уловах из рек и озер Южного Ямала (реки Хадытаяха, Юрибей, оз. Яррото) основная масса сига представлена особями в возрасте 4+ и 5+. В р. Мордыяха преобладают рыбы от 5+ до 8+. В озерах, соединяющихся с этой рекой в некоторые годы или на непродолжительное время, преобладают старшевозрастные группы сига от 9+ до 17+. Нередко здесь встречается сиг длиной более 50 см и массой 2,5-3,0 кг, однако в уловах преобладают особи от 6+ до 9+, длиной 16-35 см и массой 100-400 г. Годовой прирост рыб в среднем по возрастам составляет в большинстве озер от 2-3 см и 165 г, у небольшого процента особей – до 4 см и 530 г [3].

Половое созревание озерно-речного сига-пыжьяна на юге Ямала начинается с 3+–4+, основная масса рыб созревает в 5+. В более северных водоемах полуострова сиг половозрелым становится в более старших возрастах, при длине тела более 27 см и массе тела не менее 300 г. Индивидуальная абсолютная плодовитость (ИАП) самок колеблется от 5,3 до 19,8 тыс. икринок [4; 18].

В р. Надым сиг-пыжьян заходит из южной части Обской губы до устья р. Хейгяха, а в годы с высоким уровнем воды - и в материковые озера. Ранее сиг он обитал в оз. Нумто (верховья Надыма), но в настоящее время отсутствует [19]. Весной сиг-пыжьян одним из первых поднимается из губы в Надым на нагул и рассредотачивается по многочисленным сорам низовьев реки. Обычно его нагул продолжается 20-25 дней, но в годы с высоким уровнем воды в пойменных водоемах сроки этого периода увеличиваются. При снижении уровня воды в сорах сиг-пыжьян первым из сиговых выходит из них в более глубокие протоки, где остается до ледостава, после чего скатывается в Обскую губу. Лишь единичные половозрелые его особи поднимаются в конце сентября в среднее течение Надыма на нерест, после которого также выходят в Обскую губу. В целом, Надым используется полупроходной формой сига-пыжьяна главным образом для нагула. Основные нерестилища этой части стада расположены в уральских притоках Нижней Оби. Производители с половыми продуктами во II-III, частично III-ей стадии зрелости выходят из Надыма уже в конце июня и мигрируют к местам нереста. ИАП у особей сига (длиной 28-39 см и массой до 950 г), нерест которых отмечен в Надyme, колеблется от 12 до 30 тыс. икринок [19]. В озерах Надыма сиг становится половозрелым впервые в 4+-5+ по достижении 28-29 см длины и 350-400 г массы, основная часть рыб созревает в 6+, достигнув 32-34 см длины и 440-600 г массы [19].

В уловах из Надыма сиг-пыжьян представлен 11 возрастными группами - от 0+ до 10+, с преобладанием особей в 3+-5+. Максимальные размеры рыб составляют 43 см и 1050 г. В годы с высоким уровнем воды в нагульных водоемах сиг растет гораздо быстрее, чем в маловодные годы.

Сеголетки сига-пыжьяна питаются в речных и озерных водах Надыма в основном зоопланктоном, по мере роста - и мелкими формами зообентоса. Пищевой спектр взрослого сига состоит из беспозвоночных бентоса: моллюсков, личинок хирономид, олигохет и др., изредка в желудках сига встречается моллюды рыб (окуня, ерша, сига-пыжьяна). Наиболее активно сиг питается в условиях Надыма в период с июля по сентябрь включительно. Основным конкурентом сига на почве питания является многочисленный в этой реке обыкновенный ерш *Gymnocephalus cernuus* (Linnaeus, 1758) [19].

В Тазовской губе схема миграций сига-пыжьяна в летний период такова. Отнерестившиеся осенью в верховьях нерестовых притоков губы (в основном в реках Мессояха, Таз, Пур) и перезимовавшие здесь производители спускаются в низовья рек и нагуливаются в пойменной системе. Производители, поднимающиеся в реки из губы на нерест в текущем году, также держатся летом на устьевых участках этих рек. Неполовозрелые и пропускающие нерест особи сига остаются на нагул в губе [20]. В уловах из Тазовской губы сиг-пыжьян в 4+ имеет в среднем 207 г массы, в 6+ - 286, в 8+ - 450, в 10+ - 633, в 12+ - 700 г [21].

В бассейне Гыданского залива сиг представлен немногочисленным стадом полупроходной формы и более многочисленной - озерно-речной [3, 22]. Полупроходной сиг зимует в основной своей массе в Гыданском заливе, откуда весной заходит на нагул на мелководные участки рек и лишь в малом числе в озера. Нерестилища этого сига расположены на нижних участках рек. Нерест происходит в период с середины октября до конца ноября, после чего производители скатываются в залив, где совершают в течение зимы значительные нагульные миграции. В материковых озерах сиг-пыжьян нерестится с середины ноября до конца декабря. Перекрывание нерестовых участков и сроков нереста озерно-речного и полупроходного сига, а также заход последнего в озера, способствует смешению стад этих форм [3]. Также следует отметить неежегодность нереста как озерно-речного, так и полупроходного сига. Как правило, для самок обеих форм этой рыбы характерна двухлетняя периодичность размножения [5; 22].

В р. Юрибей (Гыданский п-ов) сиг-пыжьян встречается на всем протяжении основного русла, в притоках, пойменных и материковых озерах. В летнее время он наиболее многочислен в среднем и нижнем течении реки, а также в наиболее крупных притоках. В мелководных и быстро мелеющих протоках редок. Половозрелым становится в 6+-8+ при достижении длины 37 см и массы 500-800 г. Нерест в реке наблюдается в период с середины октября до середины ноября на песчано-галечных и песчаных грунтах на глубине не менее 1,5 м. ИАП колеблется, в зависимости от размеров самок, от 7 до 37 тыс. икринок.

Основу питания молоди (0+-2+) сига в Юрибее составляют организмы зоопланктона. По мере роста рыб все большую роль в их рационе играют беспозвоночные бентоса. В общей сложности пища сига в водоемах Юрибея включает 13 групп организ-

мов, из которых лидирующая роль по разнообразию принадлежит личинкам хирономид (7 видов) и моллюскам (10 видов). По частоте встречаемости в желудочно-кишечном тракте рыб в период открытой воды доминируют моллюски (81%), за которыми по этому показателю следуют личинки хирономид (37%). У сига, нагуливающегося в придаточных водоемах, в пище преобладают личинки хирономид (70% по частоте встречаемости), моллюски (47%) и имаго воздушных насекомых (29%). Осенью в желудках сига обнаруживается молодь рыб, взрослые особи девятииглой колюшки *Pungitius pungitius* (Linnaeus, 1758) (до 14 экз. в одном желудке) и икра ряпушки *Coregonus sardinella* Valenciennes, 1848. Питается сиг в озерно-речной системе Юрибея и в зимний период, хотя менее интенсивно, чем в другие сезоны года. В уловах из этой реки сиг представлен особями в возрасте от 2+ до до 14+, длиной до 51 см и массой до 2260 г. [22].

В бассейне р. Танамы (восточная часть Гыданского п-ова) сиг-пыжьян представлен только озерно-речной формой. С распалением льда рыбы выходят с мест зимовки на нагул в пойменные водоемы низовьев реки, частично спускаются в левобережную дельту Енисея (в район Бреховских отелей). Нагул основной массы сига в низовьях Танамы длится до 15-20 июля. По мере спада воды вначале половозрелый, а в конце июля и неполовозрелый сиг покидает места нагула. Половозрелая часть популяции поднимается в среднее и верхнее течение реки, где продолжает кормиться до начала нереста, а неполовозрелые особи сига расходятся по руслу Танамы и ее придаточной системе.

Половозрелым танамский сиг становится впервые в 4+-5+, в массе - в 6+-7+ - через 2 года после увеличения темпа весового и линейного роста и примерно через год после начала превышения темпа весового роста над линейным. С наступлением массовой половой зрелости и до 8+ темп весового и линейного роста снижается, после чего темп весового роста неуклонно возрастает, а линейный несколько увеличивается лишь в последние годы жизни (от 11+ до 13+) рыб [23].

Созревание половых продуктов у производителей сига в условиях Танамы активизируется к концу нагульного периода. Коэффициент зрелости гонад у самок в период с конца июля до начала октября возрастает с 4,2 до 11,5, у самцов - с 3,5 до 8,4. Нерестится танамский сиг в ноябре на галечных участках среднего и верхнего участков реки. В материковых проточных озерах нерест сига продолжается до конца декабря. ИАП рыб колеблется от 5,7 до 22,6 тыс. икринок. Период развития оплодотворенной икры продолжается от 200 до 270 суток [23].

Основным кормом ранней молоди (длиной 26-30 мм) сига-пыжьяна в Танаме является зоопланктон. Интенсивность питания сеголеток очень высокая и равняется в среднем 600%. Состав пищи взрослых особей разнообразен и включает олигохет, моллюсков, личинок хирономид, ручейников, веснянок и др. двукрылых, амфипод, мизид, икру рыб и остатки гидробионтов. Отмечен у танамского сига и факт поедания молоди рыб. По весу в период открытой воды в питании преобладают личинки хирономид (34%), моллюски (32%), личинки ручейников (16%) и амфиподы (4%). Наиболее активно сиг в условиях Танамы питается в период половодья, когда индекс наполнения желудочно-кишечного тракта рыб достигает 300%. В это время в желудках сига в массе обнаруживаются дождевые черви. По мере спада уровня воды, особенно в пойменных озерах нижнего участка реки, интенсивность питания сига как и у других рыб реки снижается: в августе количество особей с пустыми желудками возрастает с 6% в июле до 16%, а индекс наполнения снижается до 150%. Также следует отметить, что индекс пищевого сходства самок и самок взрослого сига Танамы составляет в среднем в период летнего нагула 72%. Потребление самцами и самками моллюсков и личинок хирономид почти одинаково, а амфиподы, мизиды и личинки хирономид потребляются ими в разной степени [24].

Как и в других частях ареала, сиг-пыжьян в водоемах Ямало-Гыданской географической области представлен двумя экологическими формами - полупроходной и озерно-речной, что способствует более эффективному приспособлению его к условиям обитания и, в итоге, росту численности и расширению ареала.

Сложный характер миграций сига-пыжьяна является ответным приспособлением на меняющиеся в течение года и в ряду лет условия питания, размножения и зимовки. В зимний период сиг-пыжьян не только питается, но вынужден также совершать местные миграции, чтобы избежать губительного влияния вод с низкой концентрацией кислорода. Последнее явление особенно характерно для нижних участков рек и мелководных озер Ямало-Гыданской области, для южных частей акватории Обской

и Тазовской губ. Размножение сига-пыжьяна происходит осенью в незамерзших притоках Нижней Оби (у полупроходной формы обского стада) или в верховьях заморных рек (Пур, Таз и др.), где содержание кислорода в воде в течение зимы сравнительно высокое.

Характерным для сига-пыжьяна в условиях субарктической зоны Западной Сибири, как и в других частях его ареала, является растянутость полового созревания особей одного поколения и периодичность участия половозрелых рыб в нересте. И то и другое связано с замедленным процессом созревания половых продуктов как первой, так и последующих генерации у многих рыб в условиях водоемов Субарктики, в т. ч. у всех сиговых с продолжительным жизненным циклом [25]. Например, в оз. Таймыр двух- и, возможно, трехлетняя периодичность нереста выявлена у сига-пыжьяна, чира и озерно-речного муксуна. Среди молодых самок наблюдается значительный процент особей с тотальной резорбцией икры. В итоге только треть самок репродуктивной части популяций этих рыб ежегодно участвует в размножении [26].

Сроки нереста сига-пыжьяна в условиях Субарктики Западной Сибири колеблются в зависимости от температуры воды и, главное, от физиологического состояния рыб, определяемого прежде всего интенсивностью их питания в преднерестовый период. При хороших условиях созревание половых продуктов завершается раньше, нерест происходит в более короткий срок. Полупроходной сиг-пыжьян нерестится в сентябре-октябре, озерно-речной – в ноябре-декабре [3; 7; 17].

По характеру питания сига-пыжьян из водоемов Ямало-Гыданской области – типичный бентофаг. Основу питания молодежи сига-пыжьяна на первом-втором годах жизни составляют организмы зоопланктона, в меньшей степени – зообентоса. В пище взрослого сига нередко присутствует молодь рыб, в т.ч. своего вида. В период ледового режима водоемов сиг-пыжьян, как

и другие сиговые питается, но менее активно, чем в период открытой воды. Линейный и весовой рост рыб зимой практически отсутствует, что характерно для сиговых и в других водоемах Субарктики Сибири. Например, В.В. Кузнецов, обобщив результаты, полученные по росту ряпушки и других сиговых (муксун и омуль) из низовьев Лены, [27] 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 Е.Н. Кузнецова относительно роста полупроходных сигов Лены [28]. Ранее Ю.С. Решетниковым был сделан аналогичный вывод по отношению к сиговым Кольского п-ова [9].

Абсолютная численность и промысловые запасы сига-пыжьяна в озерно-речной системе Ямала и Гыданского полуострова сравнительно невелики. Статистика его вылова в большинстве водоемов практически отсутствует. Основная доля рыбы вылавливается в зимний период местным населением. В последней четверти XX в. ежегодно добывалась в бассейне р. Юрибей (Гыданский п-ов, преимущественно в озерах) около 30 ц сига-пыжьяна [22], в бассейне р. Танамы – около 180 ц в год [5]. Максимальный вылов полупроходного сига-пыжьяна в бассейне Оби отмечен в 1958 г. – 12,5 тыс. ц. С 1971 по 1980 г. ежегодная добыча этой рыбы, главным образом в низовьях Оби, колебалась от 0,5 до 7,8, в среднем составив 6,5 тыс. ц. В настоящее время вылавливается 3,0-4,6 тыс. ц сига-пыжьяна в год. Снижение уловов связано с чрезмерно интенсивной добычей сига, преимущественно при его подъеме к местам нереста. В целом состояние численности сига-пыжьяна в Оби оценивается как удовлетворительное, что не исключает необходимости регулирования его добычи в соответствии с научными рекомендациями [7; 15; 16; 17, 29].

Библиографический список

1. Ямало-Гыданская область. Физико-географическая характеристика / под ред. Р.К. Сиско. – Л., 1977.
2. Ресурсы поверхностных вод СССР. Алтай и Западная Сибирь. – Л., 1969. – Т. 15. – Вып. 1.
3. Польшский, В.Н. Биолого-промысловая характеристика ихтиофауны и рыбопродуктивность озер Гыданского полуострова // Проблемы рыбного хозяйства Сибири. – Тюмень, 1971.
4. Богданов, В.Д. Ретроспектива ихтиологических и гидробиологических исследований на Ямале / В.Д. Богданов, Е.Н. Богданова, О.А. Госькова, И.П. Мельниченко. – Екатеринбург, 2000.
5. Попов, П.А. Характеристика ихтиофауны водоемов Гыданского полуострова // Вестник ТГУ. – 2011. – № 3 (15).
6. Решетников, Ю.С. Современные проблемы изучения сиговых рыб // Вопр. ихтиологии, 1995. – Т. 35. – Вып. 2.
7. Богданов, В.Д. Современное состояние воспроизводства сиговых рыб Нижней Оби // Рыбоводство и рыбное хозяйство. – 2008. – № 9.
8. Попов, П.А. Видовой состав и характер распространения рыб на территории Сибири // Вопр. Ихтиологии. – 2009. – Т. 49. – № 4.
9. Решетников, Ю.С. Экология и систематика сиговых рыб. – М., 1980.
10. Гундризер, А.Н. К систематике и экологии сигов Туvinской АССР // Вопросы биологии. – Томск, 1978.
11. Попов, П.А. Рыбы Сибири. – Новосибирск, 2007.
12. Венглинский, Д.Л. Экологические черты адаптации сиговых к условиям существования в водоемах Субарктики // Эколого-физиологические адаптации животных и человека к условиям Севера. – Якутск, 1977.
13. Воскобойников, В.А. Общий очерк ихтиофауны озера Чаны // Экология озера Чаны / В.А. Воскобойников, А.Н. Гундризер, Б.Г. Иоганзен [и др.]. – Новосибирск, 1986.
14. Попков, В.К. Результаты и последствия акклиматизации рыб в водоемах Алтайско-Саянского нагорья // Проблемы гидробиологии Сибири. – Томск, 2005.
15. Богданов, В.Д. Современное состояние популяций сиговых рыб реки Обь // Биология и биотехника разведения сиговых рыб. – СПб., 1994.
16. Кижеватов, Я.А. Современное состояние ихтиофауны р. Таз // Экологические проблемы бассейнов крупных рек. – Тольятти, 2003.
17. Янкова, Н.В. Современное состояние биологии и промысла нижнеобской популяции сига-пыжьяна / Н.В. Янкова, А.М. Кадыров, Е.Н. Котовщиков // Материалы второй Всерос. науч. конф. – Тюмень, 2003.
18. Природа Ямала / под ред. Л.Н. Добринского. – Екатеринбург, 1995.
19. Коломин, Ю.М. Экология сига-пыжьяна из реки Надым // Биологические проблемы Севера. – Якутск, 1974. – Вып. 2.
20. Копориков, А.Р. Особенности пространственного распределения некоторых видов сиговых рыб в устьевой зоне р. Мессояхи (бассейн Тазовской губы) в летний период / А.Р. Копориков, П.И. Чертыковцев // Проблемы и перспективы использования водных биоресурсов Сибири в XXI в.: материалы Всерос. конф. – Красноярск, 2008.
21. Князев, И.В. Рост и естественная смертность сиговых рыб Тазовского бассейна // Проблемы и перспективы рационального использования рыбных ресурсов Сибири. – Красноярск, 1999.
22. Вышегородцев, А.А. К биологии сига-пыжьяна реки Юрибей (бассейн Гыданского залива) // Продуктивность водоемов разных климатических зон РСФСР и перспективы их рыбохозяйственного использования. – Красноярск, 1978. – Ч. 2.
23. Попов, П.А. О росте и времени наступления половой зрелости у чира и сига-пыжьяна реки Танамы // Вопр. Ихтиологии. – 1976. – Т. 16. – Вып. 3 (98).
24. Гундризер, В.А. Материалы по изучению гидробионтов р. Танамы и их роль в питании некоторых видов рыб / В.А. Гундризер, Н.А. Залозный, Н.Н. Осипова, П.А. Попов, А.И. Рузанова // Вопросы биологии. – Томск, 1977.
25. Кошелев, Б.В. Экология размножения рыб. – М., 1984.
26. Володин, В.М. К вопросу о половом цикле сиговых рыб озера Таймыр // Ин-т биологии внутр. вод РАН / Деп. ВИНТИ 18.11.93, № 2858-В93. – Борок, 1993.
27. Кузнецов, В.В. Рост морфологических форм ленского муксуна и влияние на него абиотических факторов // Вопр. Ихтиологии. – 1994. – Т. 34. Вып. 2.
28. Кузнецова, Е.Н. Рост рыб и стратегии их жизненных циклов: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – М., – 2003.
29. Крохалевский, В.Р. Проблемы использования водных биологических ресурсов эстуариев Карского моря / В.Р. Крохалевский, С.И. Степанов, А.В. Вылежинский, В.Е. Тунге // Водные экосистемы Сибири и перспективы их использования. – Томск, 2011.

Bibliography

1. Yamalo-Gihdanskaya oblastj. Fiziko-geograficheskaya kharakteristika / pod red. R.K. Sisko. – L., 1977.
2. Resursih poverkhnostnykh vod SSSR. Altaj i Zapadnaya Sibirj. – L., 1969. – T. 15. – Vihp. 1.
3. Polihmskiyj, V.N. Biologo-promishlovaya kharakteristika ikhtiofaunih i rihboproduktivnostj ozer Gihdanskogo poluostrova // Problemih rihbnogo khozyajstva Sibiri. – Tyumenj, 1971.
4. Bogdanov, V.D. Retrospektiva ikhtiologicheskikh i gidrobiologicheskikh issledovaniyj na Yamale / V.D. Bogdanov, E.N. Bogdanova, O.A. Gosjkova, I.P. Meljnichenko. – Ekaterinburg, 2000.
5. Popov, P.A. Kharakteristika ikhtiofaunih vodoemov Gihdanskogo poluostrova // Vestnik TGU. – 2011. – № 3 (15).
6. Reshetnikov, Yu.S. Sovremenniye problemih izucheniya sigovihkh rihb // Vopr. ikhtologii, 1995. – T. 35. – Vihp. 2.
7. Bogdanov, V.D. Sovremennoe sostoyanie vosproizvodstva sigovihkh rihb Nizhney Obi // Rihbovodstvo i rihbnoe khozyajstvo. – 2008. – № 9.
8. Popov, P.A. Vidovoyj sostav i kharakter rasprostraneniya rihb na territorii Sibiri // Vopr. Ikhtologii. – 2009. – T. 49. – № 4.
9. Reshetnikov, Yu.S. Ehkologiya i sistematika sigovihkh rihb. – M., 1980.
10. Gundrizer, A.N. K sistematike i ehkologii sigov Tuvinskoy ASSR // Voprosih biologii. – Tomsk, 1978.
11. Popov, P.A. Rihbih Sibiri. – Novosibirsk, 2007.
12. Venglianskiyj, D.L. Ehkologicheskie chertih adaptacii sigovihkh k usloviyam suthestvovaniya v vodoemakh Subarktiki // Ehkologo-fiziologicheskie adaptacii zhivotnykh i cheloveka k usloviyam Severa. – Yakutsk, 1977.
13. Voskobojnikov, V.A. Obthiyj ocherk ikhtiofaunih ozera Chanih // Ehkologiya ozera Chanih / V.A. Voskobojnikov, A.N. Gundrizer, B.G. Ioganzen [i dr.]. – Novosibirsk, 1986.
14. Popkov, V.K. Rezuljtatih i posledstviya akklimatizacii rihb v vodoemakh Altajsko-Sayanskogo nagorja // Problemih gidrobiologii Sibiri. – Tomsk, 2005.
15. Bogdanov, V.D. Sovremennoe sostoyanie populyacij sigovihkh rihb reki Obj // Biologiya i biotekhnika razvedeniya sigovihkh rihb. – SPb., 1994.
16. Kizhevato, Ya.A. Sovremennoe sostoyanie ikhtiofaunih r. Taz // Ehkologicheskie problemih bassejnov krupnykh rek. – Toljatti, 2003.
17. Yankova, N.V. Sovremennoe sostoyanie biologii i promishla nizhneobskoy populyacii siga-pihzhjyana / N.V. Yankova, A.M. Kadirov, E.N. Kotovthikov // Materialih vtoroy Vseros. nauch. konf. – Tyumenj, 2003.
18. Priroda Yamala / pod red. L.N. Dobrinskogo. – Ekaterinburg, 1995.
19. Kolomin, Yu.M. Ehkologiya siga-pihzhjyana iz reki Nadihm // Biologicheskie problemih Severa. – Yakutsk, 1974. – Vihp. 2.
20. Koporikov, A.R. Osobennosti prostranstvennogo raspredeleniya nekotorykh vidov sigovihkh rihb v ustjevoyj zone r. Messoyakhi (bassejnj Tazovskoy gubih) v letnij period / A.R. Koporikov, P.I. Chertihkovcev // Problemih i perspektivih ispoljzovaniya vodnykh bioresursov Sibiri v XXI v.: materialih Vseros. konf. – Krasnoyarsk, 2008.
21. Knyazev, I.V. Rost i estestvennaya smertnostj sigovihkh rihb Tazovskogo bassejnya // Problemih i perspektivih racionaljnogo ispoljzovaniya rihbnykh resursov Sibiri. – Krasnoyarsk, 1999.
22. Vihshegorodcev, A.A. K biologii siga-pihzhjyana reki Yuribeyj (bassejnj Gihdanskogo zaliva) // Produktivnostj vodoemov raznykh klimaticheskikh zon RSFSR i perspektivih ikh rihbokhozyajstvennogo ispoljzovaniya. – Krasnoyarsk, 1978. – Ch. 2.
23. Popov, P.A. O roste i vremeni nastupleniya polovoyj zrelosti u chira i siga-pihzhjyana reki Tanama // Vopr. Ikhtologii. – 1976. – T. 16. – Vihp. 3 (98).
24. Gundrizer, V.A. Materialih po izucheniyu gidrobiontov r. Tanamih i ikh rolj v pitanii nekotorykh vidov rihb / V.A. Gundrizer, N.A. Zalozniyj, N.N. Osipova, P.A. Popov, A.I. Ruzanova // Voprosih biologii. – Tomsk, 1977.
25. Koshelev, B.V. Ehkologiya razmnozheniya rihb. – M., 1984.
26. Volodin, V.M. K voprosu o polovom cikle sigovihkh rihb ozera Tajmih // In-t biologii vnutr. vod RAN / Dep. VINITI 18.11.93, № 2858-V93. – Borok, 1993.
27. Kuznecov, V.V. Rost morfologicheskikh form lenskogo muksuna i vliyanie na nego abioticheskikh faktorov // Vopr. Ikhtologii. – 1994. – T. 34. Vihp. 2.
28. Kuznecova, E.N. Rost rihb i strategii ikh zhiznennykh ciklov: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – M., – 2003.
29. Krokhaljevskij, V.R. Problemih ispoljzovaniya vodnykh biologicheskikh resursov ehstuariev Karskogo morya / V.R. Krokhaljevskij, S.I. Stepanov, A.V. Vihlezhinskiyj, V.E. Tunge // Vodniye ehkosisistemi Sibiri i perspektivih ikh ispoljzovaniya. – Tomsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 14.05.12

УДК 612.017.2

Buduk-ool L.K., Saryg S.K., Hovalyg A.M. ECOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE "ADAPTIVE PORTRAIT" TUVA STUDENTS AND RUSSIAN NATIONALITY. This paper presents "a portrait of an adaptive" Students living in uncomfortable climatic conditions. It is shown that the Tuvan students have better mechanisms of physiological adaptation in comparison with Russian, which indicates the adequacy of their adaptive mechanisms environments.

Key words: adaptation, students, morphofunctional parameters.

Л.К. Будук-оол, д-р биол. наук, проф. Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail; buduk-ool@mail.ru;
С.К. Сарыг, канд. биол. наук, преподаватель Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail;
s.k.sailyk13@mail.ru; А.М. Ховалыг, аспирант Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail;
choixam@mail.ru

ЭКОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА «АДАПТИВНОГО ПОРТРЕТА» СТУДЕНТОВ ТУВИНСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

В статье представлен «адаптивный портрет» студентов, проживающих в дискомфортных климатогеографических условиях. Показано, что тувинские студенты имеют более совершенные механизмы физиологической адаптации, по сравнению с русскими, что указывает на адекватность их адаптивных механизмов условиям среды.

Ключевые слова: адаптация, студенты, морфофункциональные показатели.

Многовековое проживание различных популяций в привычных условиях среды обитания определило не только их внешний облик и культуральные черты, но и физиологические особенности жизнедеятельности организма. Экстремальные эколого-климатогеографические условия проживания вызывают в организме напряжение адапционных механизмов [1; 2]. Современные представления о проблемах адаптации человека к климатогео-

графическим условиям свидетельствуют о значительных морфофункциональных и психофизиологических различиях у населения [3; 4]. В этой связи этнически изолированные народности представляют огромный интерес для изучения морфологических, функциональных, психологических особенностей организма как примера завершенной адаптации. Особенно это актуально для студенческого контингента, поскольку обучение в вузе про-

текает не только на фоне природно-экологического, но и социального прессинга.

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что характер адаптивных сдвигов в экстремальных условиях проживания зависит не только от длительности проживания и возраста исследуемого, но и от национальных особенностей [5-9]. В связи с этим все большее внимание уделяется изучению этнических особенностей учащейся молодежи в различных климатогеографических регионах, однако эти работы касаются преимущественно коренного этноса [6; 8].

Территория Республики Тува находится в центральной части Азиатского материка, по своим климатическим, природным и социальным условиям не имеет аналогов в Российской Федерации. Ультраконтинентальный климат характеризуется чрезвычайно высоким атмосферным давлением (до 1042 миллибар зимой, что соответствует максимальным значениям для всей Земли), отрицательной среднегодовой температурой ($-5^{\circ} - 7^{\circ} \text{C}$), очень высокой годовой амплитудой температур (свыше 100°C), малым количеством осадков (150 – 250 мм/год) и их необычным концентрированным выпадением в середине лета. Несмотря на то, что Тува расположена на юге Сибири, из-за суровых климатических условий она отнесена к районам Крайнего Севера и приравненным к ним местностям.

В связи с отсутствием комплексных исследований по адаптации студентов, проживающих в экстремальных эколого-климатогеографических и социальных условиях Тувы, актуальным является изучение «адаптивного портрета» организма юношей и девушек тувинской и русской национальности в процессе обучения в вузе.

Цель работы – выявить особенности адаптации к обучению студентов тувинской и русской национальности, проживающих в эколого-климатогеографических и социальных условиях Тувы.

Исследование проводилось на базе Тувинского государственного университета. Объектом исследования служили студенты тувинской и русской (пришлые, во 2-м и более поколениях) национальности. Всего обследовано 1102 студента 1-5 курсов. Исследования проводились в период функционального покоя в первой половине октября каждого учебного года.

Антропометрические измерения длина (ДТ), масса (МТ) тела и окружность грудной клетки (ОГК) проводились по стандартным методическим рекомендациям. На основании полученных данных рассчитывались индексы Эрисмана (ИЭ) и Кетле (ИК).

Для исследования функционального состояния дыхательной системы определяли жизненную емкость легких (ЖЕЛ), жизненный индекс (ЖИ) и должную ЖЕЛ (ДЖЕЛ).

Измерения артериального давления (САД и ДАД) проводились аускультативным методом Н.С. Короткова. Пульс (ЧСС) определялся пальпаторно за 30 сек. На основании регистрируемых величин рассчитывались показатели гемодинамики: пульсовое (ПД), среднее (АДср) давление, ударный (УОК) и минутный (МОК) объемы крови. В качестве интегральной оценки ССС вычислялся адаптационный потенциал (АП), двойное произведение (ДП) и уровень физического состояния (УФС) [10].

Характеристика социально-демографического статуса и образа жизни студентов проводилась методом анонимного анкетирования.

Все исследования выполнены с добровольного согласия испытуемых в соответствии с биотическими требованиями.

Для сравнения величин при их нормальном распределении, использовали t – критерий Стьюдента. Различия считались статистически достоверными при $pd < 0,05$. При непараметрическом распределении использовали критерий Манна-Уитни и Краскала-Уоллиса (более 2-х сравниваемых групп). Использовали факторный и корреляционный анализы.

До поступления в университет 59,8% студентов проживали в сельской местности. 42,6% родителей студентов имели среднее специальное, 34,8% – высшее образование. Достаточно низкий образовательный ценз родителей студентов объясняется общим низким социально-экономическим положением республики и преобладанием сельского населения, где уровень образования ниже, чем в городе.

Социальные аспекты образа жизни студентов характеризуются уровнем материального состояния. Основными источниками существования для студентов являются помощь родителей – 54%, стипендия – 39%. Почти четверти студентов (21%) «средств хватает только на питание». Еще у 24,6% студентов «средств не хватает даже на питание», причем все эти студенты оказались тувинцами. В связи с высоким уровнем безработицы в Республике Тува, занимающей одно из первых мест среди регионов России, совмещает работу с учебной всего 1,3% студентов. Оценка студентами своего материального положения

достоверно не зависит ни от пола, ни от курса обучения. Полученные данные отличаются от исследований других авторов, где 97,3% студентов столичного вуза оценивают свое материальное положение как «хорошее» [11].

43,8% студентов считают, что обладают «хорошим здоровьем», отсутствии интереса к своему здоровью показали 7,8% студентов, затруднившихся дать оценку своему здоровью – 49,4%.

Хуже оценивают свое состояние здоровья студенты 1-2 курсов. Вероятно, это объясняется процессом адаптации, связанным со стрессовыми нагрузками по окончании школы, при поступлении в вуз и значительными нагрузками на младших курсах обучения.

Оценка состояния здоровья в значительной степени различалась по половому признаку. Среди опрошенных юношей признают свое здоровье хорошим 47%, удовлетворительным – 31,7%, слабым – 6,5%. Оценки девушек хуже – 36%, 44,6%, 10,8% соответственно.

В соответствии с оценкой студентов только 38,2% из них «питаются полноценно» и 2,1% «недоедают постоянно». Уровень качества питания в значительной мере зависит от места проживания студентов. Очевидно, что хуже других питаются студенты, проживающие в общежитии, у них ниже доля лиц «питающихся полноценно» (15,5% против 52,6% у проживающих дома) и выше – количество студентов, «питающихся недостаточно» и «недоедающих постоянно» (22,0% против 5,3%). Поскольку среди проживающих в общежитии оказались только тувинские студенты, у них больше лиц «недоедающих постоянно». Девушки оценивают свое качество питания хуже, чем юноши, в связи с большей требовательностью к организации и пищевому рациону.

С состоянием здоровья тесно связано физическое развитие, хотя эти понятия, как известно, не тождественны. По результатам проведенного исследования показано, что 49,2% респондентов оценивает свое физическое развитие как «хорошее», 28,7% – как «удовлетворительное» и 6,3% – как «слабое». 56,3% тувинских и 54,4% русских студентов считают свое физическое развитие хорошим.

Как и в случае со здоровьем, юноши оценивают свое физическое развитие выше, чем девушки: «хорошим» считают свое физическое развитие 53% юношей и 45% девушек, «слабым» – 3% юношей и 12% девушек. При этом тувинские девушки оценивают свое здоровье хуже, чем русские, а юноши обеих национальных групп – практически одинаково.

Следует отметить, что студенты, независимо от половой принадлежности, оценивают свое физическое развитие лучше, чем здоровье. При этом, в спортивных секциях регулярно занимается только 4,7% девушек и 25,5% юношей.

Между посещением спортивных секций и оценкой своего физического развития имеется положительная корреляционная связь ($r=0,75$) ($pd < 0,01$).

Таким образом, характеристика образа жизни студентов и их демографическая характеристика свидетельствуют о низком уровне физической активности, материального положения студентов, преобладании сельских студентов над городскими.

Антропометрические данные свидетельствуют о более низких показателях ДТ, МТ и ОГК у тувинских студентов. Наиболее существенные различия касались ДТ, поскольку это наиболее стабильный, наследственно контролируемый показатель. МТ генетически менее детерминирована, чем ДТ, и в большей степени зависит от конкретных социально-экологических условий жизни [12], поэтому изменения МТ в период обучения были значительно выше: у русских юношей МТ увеличилась на 14,5%, у тувинских – на 9,2%. В группе девушек динамика обратная: у тувинских девушек МТ увеличилась на 3,7%, а у русских девушек она снизилась на 3,3%.

Различная тенденция изменения МТ у русских и тувинских девушек объясняется как этническими особенностями более позднего созревания организма тувинских девушек, так и модой на похудение у русских, что для тувинского менталитета не столь важно.

Абсолютные значения МТ ниже у тувинских студентов в сравнении с русскими, однако, должная МТ как у русских, так и тувинских студентов была в пределах границ нормы ($\pm 15\%$), что указывает на необходимость оценки морфологического статуса студентов не только по абсолютным антропометрическим показателям, но и по их соотношениям (должная МТ).

Анализ значений ОГК свидетельствовал, что ОГК у тувинских юношей была меньше, чем у русских. Увеличение ОГК в период обучения было значительнее у тувинских юношей: ОГК у них увеличилась на 6,3%, у русских – только на 2,5%.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели индекса Эрисмана у студентов (см) ($M \pm m$)

Группа	курсы				
	1	2	3	4	5
Тувинские юноши	5,7±0,8*	5,3±1,4	6,3±1,0	6,8±1,8	9,1±1,3*
Русские юноши	3,3±0,5	4,0±1,3	5,9±2,0	6,0±1,3	5,1±0,9
Тувинские девушки	5,1±1,2	4,6±0,5	5,1±0,3*	6,3±0,5*	6,9±0,2*
Русские девушки	5,6±1,3	3,9±0,6	1,9±0,7	2,4±0,4	2,4±0,4

Примечание: * $p < 0,05$ достоверные различия между тувинскими и русскими студентами одного пола. Полужирным выделена «широкогрудость», остальное – норма.

В группе девушек ОГК у тужинок, по сравнению с русскими, была достоверно меньше на 1-2 курсах. Степень увеличения ОГК в период обучения у девушек была ниже, чем у юношей, причем у тувинских девушек ОГК увеличилась на 3,9%, а у русских – достоверно не изменилась.

ИК у девушек, независимо от национальности, находился в пределах границ «нормы» на всех курсах обучения. В динамике обучения ИК у русских юношей увеличился на 11,7%, а у тувинских – всего на 5,7%, причем у первых ИК, соответствующий «повышенной упитанности», регистрировался на 3-5 курсах, а у тувинских юношей – только начиная с 4 курса.

Важной характеристикой телосложения является его пропорциональность. Анализ ИЭ студентов в зависимости от национальности показал, что тувинские юноши характеризовались «широкогрудостью» на 3-5 курсах, а у русских юношей этот показатель соответствовал «нормальной» ширине груди на всех этапах обследования. Тувинские девушки, независимо от курса обучения, характеризовались «широкогрудостью», а русские девушки имели ИЭ, соответствующий «широкогрудости» только на младших курсах (таблица 1). В период обучения происходило снижение доли лиц с «широкогрудостью» у русских студентов и увеличение – у тувинских.

Поперечное расширение организма при низком росте является важным показателем адаптации к экстремальным климатическим условиям проживания [13], следовательно, можно говорить о лучшей морфологической адаптированности тувинских студентов к условиям среды проживания.

Таким образом, обнаруженные различия в более низких антропометрических показателях и пропорций телосложения тувинских студентов свидетельствуют об этнических особенностях, обусловленных генетическими факторами и влиянием условий среды, формирующими определенный адаптивный тип. При этом важно отметить, что у тувинских студентов больший рост антропометрических показателей в период обучения может свидетельствовать о более позднем онтогенетическом созревании их организма, на что указывает [14].

Значительная роль дыхательной системы в развитии и функционировании организма общеизвестна, особую роль она играет в процессах адаптации к различным средовым факторам и видам деятельности. Система дыхания входит в состав кислородно-транспортной системы и обеспечивает поддержание достаточного напряжения кислорода в крови. Показатель ЖЕЛ в значительной степени детерминирован наследственностью.

Более низкие показатели ЖЕЛ характерны для девушек в сравнении с юношами независимо от национальности. Сравнительный анализ ЖЕЛ у тувинских и русских студентов показал, что более низкий жизненный объем имели тувинские студенты на младших курсах, на старших курсах различия оказались не достоверны.

Анализ динамики ЖЕЛ с 1 по 5 курсы свидетельствует о более значительном приросте данного показателя у тужинок. Так, к 5 курсу тувинских юношей произошло увеличение ЖЕЛ на 6,7%, а у русских – на 3,3%, у тувинских девушек – на 15,4%, у русских – на 8,5%, что, вероятно, связано с более поздним онтогенетическим развитием организма тувинских студентов.

Ни в одной группе исследуемых студентов не отмечены среднегрупповые значения ЖЕЛ выше нормы. У тувинских юношей ЖЕЛ была ниже ДЖЕЛ на всех курсах, а у русских – только на 1 курсе, где величина ЖЕЛ соответствовала нижней границе оптимального диапазона.

В группе девушек, как у тужинок, так и у русских, на всех курсах среднегрупповые значения ЖЕЛ были ниже нормы, при-

чем степень отклонения от ДЖЕЛ на младших курсах у девушек выше, чем на старших.

На более низкие показатели системы внешнего дыхания у студентов указывают и другие авторы. Так, [15] отмечается, что только 20-25% девушек студенток, проживающих на Севере, имели ЖЕЛ соответствующую возрастным нормам, при этом она была ниже, чем у студенток, проживающих на юге Сибири.

Таким образом, сравнение среднестатистических значений объемной характеристики дыхательной системы позволяет констатировать, что ЖЕЛ у студентов в основном ниже, чем должный диапазон значений. Тувинские студенты в отличие от русских характеризовались достоверно меньшей ЖЕЛ на младших курсах.

В абсолютных значениях ЖЕЛ в период обучения изменяется незначительно, более существенно она меняется относительно МТ и ДТ. Поскольку изменения МТ больше, чем ДТ, важным показателем функционирования дыхательной системы можно считать ЖИ, характеризующий соотношение ЖЕЛ и МТ.

Среднегрупповой показатель ЖИ у юношей в национальных группах достоверно не различался и имел тенденцию к снижению (от среднего до ниже среднего) к концу обучения: у русских на 9,9%, у тувинских на 2,5%. Достоверных различий в группе девушек также не обнаружено, при этом у них, наоборот, происходило увеличение ЖИ: у русских девушек на 12,0%, у тужинок – на 11,3%. Такие различия, вероятно, объясняются большим приростом МТ у юношей в сравнении с девушками.

Состояние сердечно-сосудистой системы – наиболее информативный показатель адаптационных возможностей организма человека различным условиям проживания и профессиональной деятельности.

Оценка артериального давления в национальных группах показала, что САД, ДАД, ПД и АДср выше у русских студентов (таблица 2). На 2 и 5 курсах было отмечено повышение артериального давления у всех студентов, при этом оно было более выраженным у русских юношей и девушек в сравнении с тувинскими. Повышение ПД и АДср также регистрировалось на 2 и 5 курсах практически у всех студентов.

На более напряженное состояние ССС у русских студентов указывает тот факт, что на 2 курсе у тувинских юношей произошло увеличение ЧСС на 2,4%, а у русских – на 8,2%, при этом у тувинских пятикурсников ЧСС была ниже в сравнении с первокурсниками, а у русских – выше (таблица 2). Повышение тонической активности центров блуждающего нерва и понижение тонуса симпатической нервной системы приводит к возрастному снижению ЧСС. Однако во многих исследованиях у студентов показана динамика ЧСС, характеризующаяся увеличением частоты пульса к последнему курсу [5; 16].

Нами также отмечено достоверное повышение САД у русских студентов на 5 курсе. Этот факт может рассматриваться как свидетельство повышения центрального симпатического влияния на синусный узел под воздействием психоэмоциональных и социальных нагрузок у студентов в этот период обучения.

Повышение ЧСС у русских юношей на 5 курсе может свидетельствовать о наличии напряжения ССС в связи со снижением функциональных резервов организма русских юношей. Повышение ЧСС на 2 курсе, причем в большей степени у русских студентов, свидетельствует о напряжении ССС в период срочной адаптации к учебной деятельности (таблица 2).

Важным механизмом обеспечения адаптации студентов к умственным нагрузкам является увеличение кровотока в актив-

Таблица 2

Показатели гемодинамики у студентов
в зависимости от национальности

Курс / группа	1	2	3	4	5
САД (мм.рт.ст.)					
Тувинские юноши	116,7±1,2	122,7±3,2	115,0±1,5**	115,4±1,6***	119,8±2,4
Русские юноши	117,6±2,5	129,5±4,8	128,5±4,2	130,3±2,4	122,8±2,0
Тувинские девушки	110,7±2,5	112,9±2,5*	110,0±1,1	109,9±1,5*	111,8±2,0**
Русские девушки	111,8±1,6	123,2±1,9	115,0±1,6	116,3±1,8	121,5±1,7
ДАД (мм.рт.ст.)					
Тувинские юноши	69,4±0,9	72,3±0,9*	70,9±1,0	69,4±1,5	69,8±1,2*
Русские юноши	72,0±1,0	75,7±1,0	73,4±1,9	71,8±1,9	74,6±1,2
Тувинские девушки	68,0±0,7	69,6±1,2*	69,3±1,1	69,6±1,1	70,6±1,2*
Русские девушки	69,8±1,7	73,8±1,9	72,0±1,8	73,3±1,8	75,9±1,8
ПД (мм.рт.ст.)					
Тувинские юноши	47,3±1,1	50,4±2,3	44,1±1,9***	46,0±2,8*	48,2±1,3
Русские юноши	45,6±2,3	53,8±2,6	55,1±2,6	58,5±2,3	39,4±1,3
Тувинские девушки	42,7±0,9	43,3±1,5*	40,7±1,2	40,3±1,5	40,2±1,4*
Русские девушки	42,0±2,0	49,4±1,7	43,0±1,9	43,0±1,3	45,6±3,0
АДср (мм.рт.ст.)					
Тувинские юноши	85,2±0,9	89,1±1,2	85,6±1,2*	84,7±2,1***	86,5±1,5
Русские юноши	87,2±1,0	93,6±1,0	91,8±0,6	91,3±1,0	90,7±1,2
Тувинские девушки	82,2±0,6	84,0±1,3*	82,9±0,9	83,0±1,0*	84,0±1,1***
Русские девушки	83,8±1,5	90,3±2,2	86,3±1,5	87,6±1,5	91,1±2,5
ЧСС (уд/мин)					
Тувинские юноши	74,3±1,0*	76,1±2,3	72,8±1,7	72,5±1,5	71,4±1,8**
Русские юноши	71,3±1,8	77,1±2,7	74,0±2,5	74,0±2,9	76,8±2,5
Тувинские девушки	77,8±0,7**	75,9±1,9	74,7±1,2*	73,4±1,9*	71,4±1,2
Русские девушки	73,3±1,4	80,4±1,3	79,4±2,9	79,0±2,9	74,0±1,9
УОК (мл)					
Тувинские юноши	71,7±0,9	71,3±1,6	68,3±1,7*	68,9±2,2**	70,5±1,2*
Русские юноши	69,6±0,8	71,0±1,0	72,8±1,4	74,6±1,2	67,1±1,2
Тувинские девушки	70,3±2,0	69,1±2,2	67,2±1,7	66,4±1,3	65,8±1,3
Русские девушки	69,3±1,7	70,1±1,7	67,0±1,8	65,8±1,4	64,7±1,9
МОК (л/мин)					
Тувинские юноши	5,3±0,1*	5,4±0,2	5,0±0,2**	5,0±0,2*	5,0±0,1
Русские юноши	5,0±0,2	5,5±0,2	5,4±0,1	5,5±0,2	5,2±0,2
Тувинские девушки	5,5±0,1*	5,2±0,2*	5,0±0,1*	4,9±0,2*	4,7±0,1
Русские девушки	5,1±0,2	5,6±0,2	5,3±0,1	5,2±0,1	4,8±0,1

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ достоверные различия между тувинскими и русскими студентами одного пола.

но работающих системах организма. Увеличение МОК за счет УОК свидетельствует о лучшем состоянии сердца и гемодинамики. Корреляционный анализ показал, что в группе юношей при иден-

тичной динамике УОК МОК обеспечивался различными изменениями ЧСС. Так, на 2 курсе увеличение МОК происходило за счет увеличения ЧСС ($r=0,7$ у русских юношей и $r=0,5$ у тувинцев).

На 5 курсе механизм обеспечения МОК у русских студентов связан с изменениями ЧСС ($r=0,8$), в то время как у тувинцев связи МОК-ЧСС были слабые ($r=0,4$). Следовательно, на этапе срочной адаптации увеличение МОК у юношей происходило за счет увеличения ЧСС. У русских юношей также и на 5 курсе МОК обеспечивался за счет значительного повышения ЧСС, что является неэкономичным для системы кровообращения и снижает эффективность приспособительных реакций.

В группе девушек увеличение МОК на 2 курсе обеспечивалось повышением ЧСС только у русских студенток ($r=0,8$). На 5 курсе выявлены более тесные положительные корреляционные связи в системе УОК-МОК как у тувинских ($r=0,8$), так и у русских девушек ($r=0,9$).

Таким образом, изменения МОК свидетельствуют о более благоприятном режиме работы сердца девушек в сравнении с юношами и тувинских студентов в сравнении с русскими. У русских юношей, в отличие от всех остальных групп, имело место значительное снижение эффективности приспособительных реакций ССС не только на 2-м, но и на 5 курсе.

Юноши также имели достоверно более высокие значения АП по сравнению с девушками (рис. 1). Среднестатистические значения АП у девушек находились в пределах удовлетворительной адаптации ($АП < 2,1$) на всех курсах, кроме 2 – го, а у юношей – только на 1 курсе, на последующих курсах АП у них соответствовал напряжению ($АП = 2,1-3,2$). Во всех группах студентов произошло достоверное увеличение АП на 2 курсе, причем у юношей в большей степени.

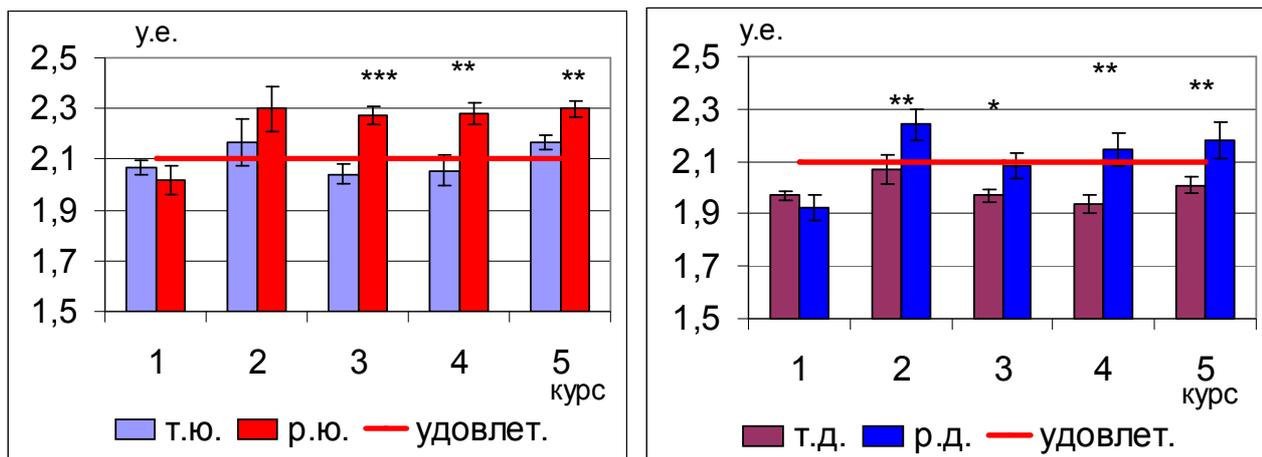


Рис. 1. Показатели адаптационного потенциала

Примечание: * $pd < 0,05$, ** $pd < 0,01$, *** $pd < 0,001$ достоверные различия между тувинскими и русскими студентами одного пола; удовлет. – удовлетворительный АП ($< 2,1$), выше – напряжение адаптации; т.ю. – тувинские юноши, р.ю. – русские юноши, т.д. – тувинские девушки, р.д. – русские девушки.

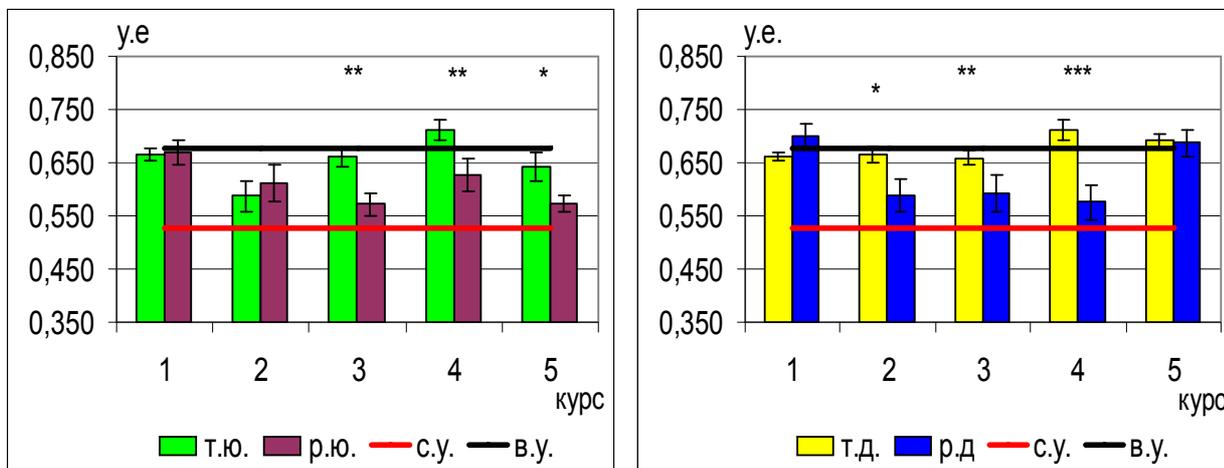


Рис. 2. Показатели УФС студентов

Примечание: * $pd < 0,05$, ** $pd < 0,01$, *** $pd < 0,001$ достоверные различия между тувинскими и русскими студентами одного пола. с.у. – средний, в.с. – выше среднего уровень УФС; т.ю. – тувинские юноши, р.ю. – русские юноши, т.д. – тувинские девушки, р.д. – русские девушки.

Анализ АП студентов в зависимости от национальности показал, что тувинские юноши и девушки имели достоверно более низкие значения АП преимущественно на старших курсах.

В период обучения напряжение адаптации у тувинских студентов отмечено только на 2 и 5 курсах ($АП = 2,1-3,2$), в то время как у русских юношей – на всех курсах, кроме 1-го. Для юношей характерна общая динамика повышения АП от 1 к 5 курсу, причем у русских юношей в большей степени, чем у тувинских (на 15,0% и 4,8% соответственно). В группе девушек достоверно более высокое значение АП регистрировалось также у русских студенток на всех курсах, кроме 1-го (рис. 1).

Максимальное значение АП у девушек отмечалось на 2 курсе, причем у русских студенток АП увеличился на 16,6%, а у тувинских – только на 5,1% по отношению к 1 курсу. Значе-

ние АП, соответствующее удовлетворительной адаптации, у тувинских девушек отмечено на всех курсах обучения, а у русских студенток – только на 1 курсе (на остальных – напряжение).

Таким образом, неблагоприятная динамика АП в период обучения характерна для русских студентов. Тувинские студенты, независимо от пола, в основном характеризовались удовлетворительным АП.

Взаимосвязь ССС и морфофункциональных показателей характеризует УФС. В группе исследуемых юношей тувинцы, в сравнении с русскими, имели достоверно более высокий УФС на старших курсах, а девушки – на всех, кроме 1-го (рис. 2). Снижение УФС на 2 курсе зарегистрировано у всех студентов, кроме тувинских девушек.

Необходимо также отметить, что доля лиц с низким УФС во всех группах увеличилась на 2 курсе. На 5 курсе большинство (55,2%) тувинских студентов имели высокий УФС. В целом среди контингента тувинских студентов всех курсов оказалось на 19,4% больше лиц, имеющих высокий УФС, чем у русских.

Таким образом, проведенные нами исследования позволили установить, что в функциональном состоянии студентов обеих национальных групп наблюдается ухудшение показателей адаптации на 2 и 5 курсах, причем у русских студентов оно выражено в большей степени.

Результаты факторного анализа показали, что наибольшее влияние на процесс адаптации студентов к обучению оказывают морфологические факторы и пол, на долю которых приходится 20,5%, и доминируют факторные веса показателей величин ДТ (+0,784), МТ (+0,840), пол (+0,746).

На втором месте – функциональная компонента, суммарный вклад которой составляет 17,2% всех наблюдаемых показателей студентов, с доминирующими факторными весами АП (+0,882), ДП (+0,927), УФС (+0,898).

Поскольку национальность играет одну из ведущих ролей в ряде факторов, был проведен дифференцированный анализ показателей в зависимости от национальности. Было установлено, что наиболее значимыми факторами у русских студентов являются – морфологические показатели и пол (F1), на долю которых приходится 20,6%; второй фактор (F2) объединяет функциональные показатели с общим весом 12,6%; третий фактор (F3) – показатели давления и тип вегетативной регуляции (8,3%).

У тувинских студентов максимально высокие факторные веса имеют функциональные параметры (21,1%), а уже затем – морфологические и пол (9,8%).

Таким образом, для студентов обеих национальностей в процессе адаптации одними из главных факторов являются функциональные и морфологические показатели. При этом для тувинцев морфологические показатели имеют меньший факторный вес, чем у русских, вероятно, это может быть связано с наличием у тувинцев морфологического адаптивного типа, сформированного генетически в условиях длительного проживания в экстремальных климатических условиях.

Заключение. Сравнительный анализ морфофункциональных показателей иллюстрирует наличие межэтнических различий морфологического и функционального статуса организма студентов. Тувинские студенты отличались более низкими антропометрическими показателями, «широкогрудостью», характеризовались удовлетворительным АП и более высоким УФС.

Эколого-физиологическая характеристика «адаптивного портрета» выявила особенности морфофункционального статуса тувинских студентов, указывающие на адекватность их адаптивных механизмов к условиям среды и наличие у тувинцев адаптивного типа, сформированного генетически в условиях длительного проживания в экстремальных климатических условиях региона. Это согласуется с концепцией экологической физиологии Н.А. Агаджаняна, соответственно которой физиологические механизмы адаптации коренного населения адекватны условиям среды.

Библиографический список

1. Казначеев, В.П. Адаптация и конституция человека / В.П. Казначеев, С.В. Казначеев. – Новосибирск, 1986.
2. Агаджанян, Н.А. Экологический портрет человека на Севере / Н.А. Агаджанян, Н.В. Ермакова. – М., 1997.
3. Агаджанян, Н.А. Экопортрет и здоровье жителей средней полосы России / Н.А. Агаджанян, А.А. Желтиков, А.Е. Северин. – Тула, 2000.
4. Драгич, О.А. Закономерности морфофункциональной изменчивости организма студентов юношеского возраста в условиях Уральского федерального округа: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – Тюмень, 2006.
5. Поборский, А.Н. Функциональные возможности организма студентов, начинающих обучение в неблагоприятных климатогеографических условиях среды / А.Н. Поборский, М.А. Юрина, В.С. Павловская // Экология человека. – 2010. – № 12.
6. Батоциренова, Т.Е. Эколого-физиологические и этнические особенности адаптационных реакций организма студентов из различных природно-климатических регионов: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – М., 2007.
7. Мельникова, С.Л. Морфо-функциональные показатели здоровых девушек, проживающих в Забайкалье / С.Л. Мельникова, И.А. Леншина // Забайкальский медицинский вестник. – 2011. – № 2.
8. Николаева, Е.Н. Психофизиологические особенности адаптации студентов при обучении в вузе в условиях Севера: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Якутск, 2006.
9. Эндокринные и психофизиологические характеристики формирования дизадаптации у студентов Республики Тыва и Ханты-Мансийского Автономного округа / В.И. Хаснулин [и др.] // Экология человека. – 2009. – № 7.
10. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов-на-Дону, 2000.
11. Психофизиологические показатели адаптации студентов-медиков к повышенной умственной нагрузке / Т.Ш. Миннибаев [и др.] // Профилактическая медицина на рубеже тысячелетий: сб. науч. тр. ММА. – 2002. – Вып. 1.
12. Година, Е.З. Некоторые тенденции соматического развития городских детей и подростков за последние 20 лет / Е.З. Година, Н.Н. Миклашевская // Вестник АМН СССР. – 1980. – № 8.
13. Алексеева, Т.И. Адаптивные процессы в популяциях человека. – М., 1986.
14. Зубарева, В.В. Этно-территориальная изменчивость показателей роста и полового созревания детей и подростков республик бывшего СССР: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – М., 2003.
15. Харитонов, Л.Г. Особенности физического состояния организма студентов, проживающих в условиях Крайнего Севера / Л.Г. Харитонов, О.А. Цепко. – Омск, 2006.
16. Соловьев, В.С. Состояние сердечно-сосудистой системы студентов – уроженцев Среднего Приобья / В.С. Соловьев, О.Г. Литовченко, О.Л. Нифонтова // Гигиена и санитария. – 2004. – № 1.

Bibliography

1. Kaznacheev, V.P. Adaptaciya i konstituciya cheloveka / V.P. Kaznacheev, S.V. Kaznacheev. – Novosibirsk, 1986.
2. Agadzhanyan, N.A. Ehkologicheskij portret cheloveka na Severe / N.A. Agadzhanyan, N.V. Ermakova. – M., 1997.
3. Agadzhanyan, N.A. Ehkoportret i zdorovje zhitelej srednej polosih Rossii / N.A. Agadzhanyan, A.A. Zheltikov, A.E. Severin. – Tula, 2000.
4. Dragich, O.A. Zakonomernosti morfofunkcionalnoj izmenchivosti organizma studentov yunosheskogo vozrasta v usloviyakh Uraljskogo federal'nogo okruga: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – Tyumenj, 2006.
5. Poborskiy, A.N. Funkcionalniye vozmozhnosti organizma studentov, nachinayutikh obuchenie v neblagopriyatnikh klimatogeograficheskikh usloviyakh sredih / A.N. Poborskiy, M.A. Yurina, V.S. Pavlovskaya // Ehkologiya cheloveka. – 2010. – № 12.
6. Batocihrenova, T.E. Ehkologo-fiziologicheskie i ehtnicheskie osobennosti adaptacionnikh reakcij organizma studentov iz razlichnikh prirodno-klimaticheskikh regionov: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – M., 2007.
7. Meljnikova, S.L. Morfo-funkcionalniye pokazateli zdorovihk devushek, prozhivayutikh v Zabajkalje / S.L. Meljnikova, I.A. Lenjshina // Zabajkaljskiy medicinskiy vestnik. – 2011. – № 2.
8. Nikolaeva, E.N. Psikhofiziologicheskie osobennosti adaptacii studentov pri obuchenii v vuze v usloviyakh Severa: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Yakutsk, 2006.
9. Ehndokrinniye i psikhofiziologicheskie kharakteristiki formirovaniya dizadaptacii u studentov Respubliki Tihva i Khantih-Mansijskogo Avtonomnogo okruga / V.I. Khasnulin [i dr.] // Ehkologiya cheloveka. – 2009. – № 7.
10. Apanasenko, G.L. Medicinskaya valeologiya / G.L. Apanasenko, L.A. Popova. – Rostov-na-Donu, 2000.
11. Psikhofiziologicheskie pokazateli adaptacii studentov-medikov k povishhennoj umstvennoj nagruzke / T.Sh. Minnibaev [i dr.] // Profilakticheskaya medicina na rubezhe tihsyacheletij: sb. nauch. tr. MMA. – 2002. – Vihp. 1.
12. Godina, E.Z. Nekotorihye tendencii somaticheskogo razvitiya gorodskikh detej i podrostkov za poslednie 20 let / E.Z. Godina, N.N. Miklashevskaya // Vestnik AMN SSSR. – 1980. – № 8.
13. Alekseeva, T.I. Adaptivniye processih v populyacijakh cheloveka. – M., 1986.
14. Zubareva, V.V. Ehtno-territorial'naya izmenchivost pokazatelej rosta i polovogo sozrevaniya detej i podrostkov respublik bihvshego SSSR: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – M., 2003.
15. Kharitonova, L.G. Osobennosti fizicheskogo sostoyaniya organizma studentok, prozhivayutikh v usloviyakh Kraynjego Severa / L.G. Kharitonova, O.A. Cepko. – Omsk, 2006.

16. Solovjev, V.S. Sostoyanie serdechno-sosudistoyj sistemih studentov – urozhencev Srednego Priobjya / V.S. Solovjev, O.G. Litovchenko, O.L. Nifontova // Gigiena i sanitariya. – 2004. – № 1.

Статья поступила в редакцию 16.05.12

УДК 51-74

Vragova E.V. **EXPERT ASSESSMENT TO THE EVALUATION PROCESS LIMITATIONS OF ENVIRONMENTAL TECHNOLOGIES.** The possibilities of new types of humate complex organo-mineral fertilizers offered for use by the Institute of Coal-chemistry and Material Science of the Siberian Branch of the RAS.

Key words: humate fertilizers, immunostimulating effect, environmental technology.

Е.В. Врагова, канд. тех. наук, зав. каф. «Системный анализ в природопользовании» НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, г. Новосибирск, E-mail: vragovae@rambler.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НЕКОТОРЫХ ОБРАЗЦОВ ГУМАТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ СУБСТРАТАХ

Исследованы возможности применения новых образцов комплексных гуматных органоминеральных удобрений предложенных к использованию Институтом углехимии и химического материаловедения СО РАН

Ключевые слова: гуматные удобрения, иммуностимулирующий эффект, природоохранные технологии.

В настоящее время во всём мире резко возрос интерес к удобрениям гуматного типа. Гуминовые соединения, являясь физиологически активными веществами, регулируют и интенсифицируют обменные процессы в растениях и почве.

Гуматы – это группа естественных высокомолекулярных веществ, которые, благодаря особенностям строения и физико-химическим свойствам характеризуются высокой физиологической активностью. Механизм действия гуминовых веществ заключается в стимулировании всех биохимических процессов в организме растения не только на начальном этапе прорастания семян и образования корневой системы, но и дальнейшего роста и развития растения. Они изменяют проницаемость клеточных мембран, повышают активность ферментов, содержание хлорофилла и продуктивность фотосинтеза, а также стимулируют дыхание, синтез белков, сахаров, аминокислот и витаминов. Наряду с этим гуматы не токсичны, не канцерогенны и не обладают мутагенным действием, что в свою очередь создает предпосылки получения экологически чистой продукции.

Существенное влияние гуматы оказывают на водно-физические и физико-химические свойства почвы:

- повышают влагоёмкость легких почв (в среднем на 30%), способствуя образованию агрономически ценной комковато-зернистой структуры;
- улучшают порозность и водопроницаемость тяжелых почв, препятствуя образованию трещин, корок;
- способствуют аэрации и воздухопроницаемости почвенного профиля, оптимизируя корневое дыхание растений и окислительно-восстановительный режим почвы в целом;

- регулируют реакции ионного обмена между почвой и водными растворами;
- влияют на буферную емкость почв, тем самым способствуя поддержанию естественного уровня pH даже при избыточном поступлении кислых или щелочных агентов.

Являясь биологически активными веществами гуматы способны оказывать стимулирующее действие на рост растений, которое зависит от сроков применения их и концентрации при внекорневом внесении.

Цель исследований заключалась в изучении эффективности гуматов. В рамках выполнения совместного проекта «Разработка научных основ энергосберегающей технологии получения гуматов и ценных химических продуктов из бурых углей для восстановления плодородного слоя земель в борьбе против опустынивания в Монголии

и в качестве стимуляторов роста сельскохозяйственных культур» Учреждения Российской академии наук Сибирского отделения РАН с Академией наук Монголии и Министерством образования, культуры и науки Монголии для исследования Институтом углехимии и химического материаловедения СО РАН были переданы образцы комплексных гуматных органоминеральных удобрений для изучения их использования при возделывании пшеницы и травосмеси.

В задачи исследований входило:

1. Проведение полевых испытаний активности гуматов из различного сырья в качестве стимуляторов роста сельскохозяйственных культур в условиях Новосибирской области.
2. Выдать рекомендации по использованию различных углей в производстве гуматов и дальнейшего использования их

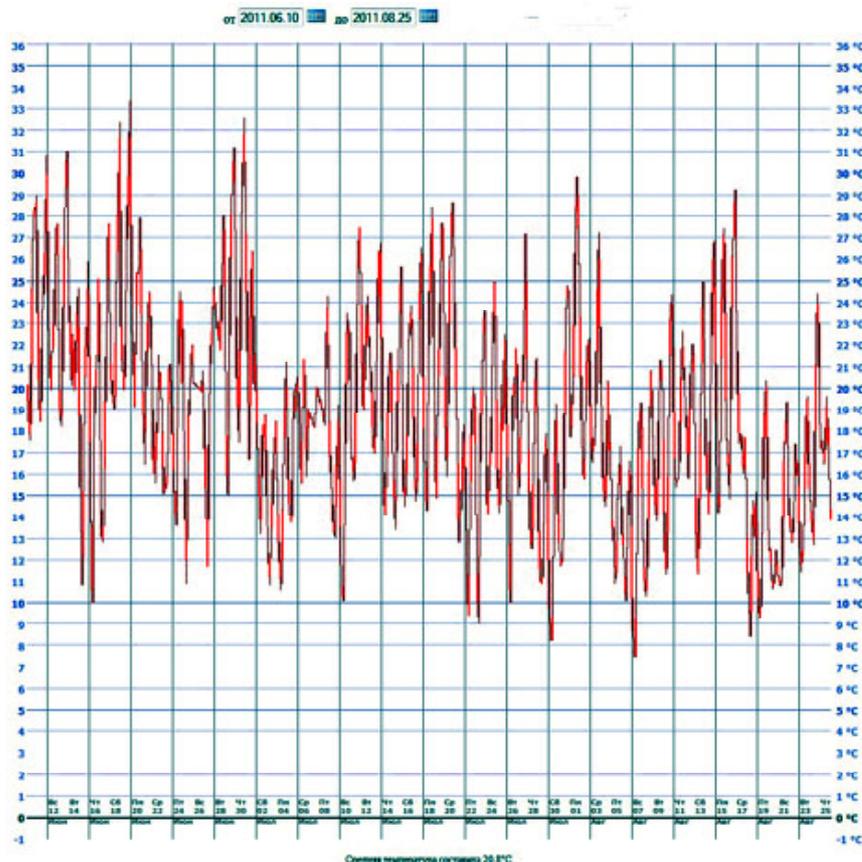


Рис. 1. Температурные условия вегетационного периода 2011 г.

Таблица 1

Характеристика образцов гуматов

№	Обозначение	Описание	Показатели Концентр., %	pH	Анализ
1	HumNa бурый уголь рядовой	Щелочная вытяжка из угля, концентрат	3,4	12,5	Активность в качестве стимуляторов роста
2	HumK бурый уголь рядовой	Щелочная вытяжка из угля, концентрат	3,5	12,8	Активность в качестве стимуляторов роста
3	HumNa бурый уголь сажистый	Щелочная вытяжка из угля, концентрат	19,4	12,6	Активность в качестве стимуляторов роста
4	HumK бурый уголь сажистый	Щелочная вытяжка из угля, концентрат	19,7	13,3	Активность в качестве стимуляторов роста

Таблица 2

Варианты размещения

№	Обозначение	Субстрат
1	HumNa бурый уголь рядовой	Лессовидный суглинок
		Песок
2	HumK бурый уголь рядовой	Лессовидный суглинок
		Песок
3	HumNa бурый уголь сажистый	Лессовидный суглинок
		Песок
4	HumK бурый уголь сажистый	Лессовидный суглинок
		Песок

Таблица 3

Концентрации применяемых растворов гуматов

№	Обозначение	Субстрат	Показатели концентрации, №
1	HumNa бурый уголь рядовой	Лессовидный суглинок	0,02
		Песок	0,02
2	HumK бурый уголь рядовой	Лессовидный суглинок	0,02
		Песок	0,02
3	HumNa бурый уголь сажистый	Лессовидный суглинок	0,02
		Песок	0,02
4	HumK бурый уголь сажистый	Лессовидный суглинок	0,02
		Песок	0,02
5	Без гуматов (контроль)	Лессовидный суглинок	0

в мероприятиях по восстановлению плодородного слоя земель в борьбе против опустынивания в Монголии.

Результаты исследований. Используемые гуматы калия и натрия, получены из рядового бурого угля и его естественно-окисленной формы – сажистого угля (участок Кайчакский, пласт Итатский, месторождение относится к Канско-Ачинскому бассейну бурого угля).

Использование гуматов в данном проекте планируется в целях восстановления плодородного слоя земель в борьбе про-

тив опустынивания в Монголии, то выбор субстратов для закладки опыта должен определяться исходя из тех свойств, которые будут отражать специфику почв Монголии. Поэтому одним из субстратов для закладки опыта предусматривается использовать лессовидный суглинок и будет использован песок – как субстрат близкий по свойствам к почвам Монголии по дефициту продуктивной влаги. Схема опыта по вариантам с различными субстратами показана в Таблице 2.

Показатели	Лессовидный суглинок	Лессовидный суг-линок + бурый уг.
Нитратный азот, мг N-NO ₃ /кг	2,9	2,8
Легкоподвижный фосфор, мг P ₂ O ₅ /кг	0,15	0,16
Легкообменный калий, мг K/100г	0,3	0,4
Обменный калий, мг K/100г (мг K ₂ O/100г)	21,1(25,4)	17,8(21,4)
Необменный калий, мг K/100г	129	132
Соотношение Кнеоб./Кобм.	6,1	7,4
Емкость катионного обмена (ЕКО), мг-экв/100г	19,9	-
Насыщенность обменным калием ЕКО, %	2,7	-

В проведенных исследованиях предусматривается использование гуматов на субстратах лишенных гумуса или обедненных им. Поэтому в данном опыте предлагается использование гуматов в концентрациях 0,02%.

Схема полевого опыта составлена с таким условием, чтобы мы имели возможность выявить роль гуминового препарата при использовании в концентрациях 0,02% в сравнении с контролем на субстрате лессовидного суглинка и песка.

Аналитическую работу выполняла лаборатория рекультивации ИПА СО РАН общепринятыми методами [1; 2]. Содержание в почве нитратного азота и легкоподвижного азота определялись в одной вытяжке по методу Карпинского-Замятиной (экстрагент 0,003 и K_2SO_4); формы калия: легкообменный – 0,005 и $CaCl_2$ [3], обменный 1 М CH_3COONH_4 [4], необменный

1 М HNO_3 с кипячением [5], стандартная емкость катионного обмена – по Бобко-Аскинази в модификации ЦИНАО.

Усвоение азота идет по пути интенсификации обменных процессов, при этом процессы образования нитратов замедляются. Усвоение калия ускоряется за счет избирательного увеличения проницаемости клеточной мембраны. Что касается фосфора то гуматы, связывая в первую очередь ионы Ca, Mg и Al, препятствуют образованию нерастворимых фосфатов.

Схема опыта предполагает использование 10 вегетационных сосудов. В качестве культур для опыта была выбрана яровая пшеница и подобрана травосмесь. Изучалось влияние препаратов гуматов на рост и развитие растений в опытах. Использование гуматов оказало достоверное влияние на рост и развитие растений.

Данные 10 июля 2011г.

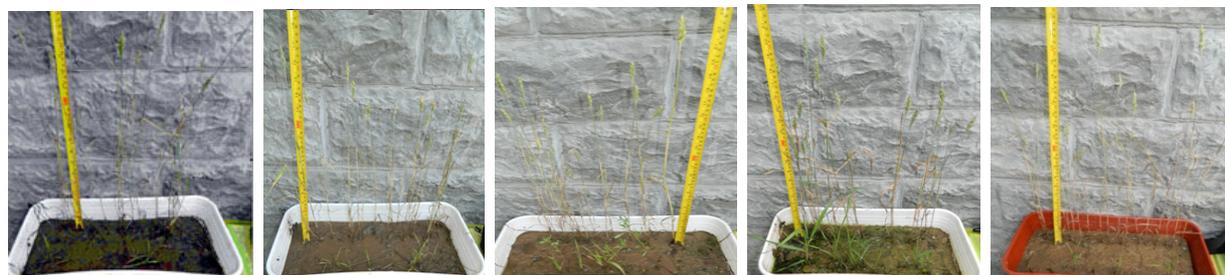
Кюветы	Пшеница	Травосмесь
1. Контроль (Лессовидный суглинок)	19	16
2. NumNa бур.уголь.рядовой (Лессовидный суглинок)	20	17
3.NumКбур.уголь.рядовой (Лессовидный суглинок)	18	9
4. NumNa бур.уголь.сажист. (Лессовидный суглинок)	20	20
5. NumК бур.уголь.сажист. (Лессовидный суглинок)	20	12
6. Контроль (песок).	19	11
7. NumNa бур.уголь.рядовой(песок).	18	14
8.NumКбур.уголь.рядовой (песок).	10	10
9. NumNa бур.уголь.сажист.(песок).	19	10
10. NumК бур.уголь.сажист.(песок).	20	17

Данные 25 августа 2011г.

Кюветы	Пшеница	Травосмесь
1. Контроль (Лессовидный суглинок)	19	11
2. NumNa бур.уголь.рядовой (Лессовидный суглинок)	19	15
3.NumКбур.уголь.рядовой (Лессовидный суглинок)	17	9
4. NumNa бур.уголь.сажист. (Лессовидный суглинок)	19	18
5. NumК бур.уголь.сажист. (Лессовидный суглинок)	20	10
6. Контроль (песок).	19	8
7. NumNa бур.уголь.рядовой(песок).	14	14
8.NumКбур.уголь.рядовой(песок).	7	8
9. NumNa бур.уголь.сажист.(песок).	16	10
10. NumК бур.уголь.сажист.(песок).	17	17

Лессовидный суглинок

Контроль NumNa бур.уг.ряд. NumКбур.уг.ряд. NumNa бур.уг.саж. NumКбур.уг.саж.



Контроль (лессовидный суглинок). NumКбур.уголь. рядовой (лессовидный суглинок).



Данная серия экспериментов на лессовидном суглинке продемонстрировала отзывчивость растений пшеницы и травосмеси к применению препарата NumK бур.уголь.рядовой. Положительно улучшилось прорастание семян. Положительно повлияло на развитие зеленой биомассы растений яровой пшеницы.

Песок. Середина вегетационного периода.

Контроль.

NumK бур.уголь.сажист.



Наилучший результат в субстрате песка дало применение NumK бур.уголь.сажист. Другие варианты применения препаратов тоже выявили положительное влияние на развитие и рост растений.

Песок. Перед уборкой растений.

Контроль.

NumK бур.уголь.сажист.



Схема опыта. Изучалось влияние препаратов гуматов при однократной обработке по вегетации растений семейства *лат. Tagetes*-Бархатцы.

К концу вегетации различия между удобренными и удобренными растениями еще более усилились. Высота растений без гуматов около 30-40 см., при применении гуматов высота растений составила 80-100 см. Максимум сухой биомассы перед уборкой отмечен где гуминовые удобрения использовались для однократного опрыскивания вегетирующих растений.

Применение препаратов гуматов положительно сказалось на увеличении надземной биомассы растений бархатца. Здесь более эффективной оказалась обработка вегетирующих растений. Применение гуминовых удобрений в несколько раз увеличило биомассу растений по сравнению с контрольными вариантами.

Без гуматов

С гуматами



Выводы. Исследования показали, что даже однократная обработка комплексным гуматным органоминеральным удобрением оказывает ощутимые результаты на фоне полного минерального питания. Наиболее эффективной является полная схема применения препарата, включающая обязательное протравливание семян и однократную обработку препаратом по вегетации. Результаты экспериментов указывают на выраженный иммуностимулирующий эффект гуматов. Применение гуминовых удобрений существенно изменяет условия почвенного питания растений, вызывая активное усиление процессов мобилизации питательных веществ в усвояемой для растений форме.

Представленные образцы препаратов гуматов усиливают засухоустойчивость растений, улучшают биомассу растений.

С гуматами	Без гуматов	С гуматами	Без гуматов
			

Библиографический список

1. Аринушкина, Е.В. Руководство по химическому анализу почв. – М., 1970.
2. Теория и практика химического анализа почв / под ред. Л.А. Воробьевой. – М., 2006.
3. Голубева, А.П. Определение степени подвижности обменного калия: пособие по проведению анализов почв и составлению агрохимических картограмм. – М., 1969.
4. Маслова, А.Л. Калий как элемент почвенного плодородия // Калийные удобрения. – Л., 1938.
5. Prat P., Morse H. Potassium release from exchangeable and nonexchangeable forms in Ohio soils // Ohio Agric. Exp. Stat. Bull., 1954.

Bibliography

1. Arinushkina, E.V. Rukovodstvo po khimicheskomu analizu pochv. – M., 1970.
2. Teoriya i praktika khimicheskogo analiza pochv / pod red. L.A. Vorobjevoy. – M., 2006.
3. Golubeva, A.P. Opredelenie stepeni podvizhnosti obmennogo kaliya: posobie po provedeniyu analizov pochv i sostavlenuyu agrokhimicheskikh kartogramm. – M., 1969.
4. Maslova, A.L. Kaliy kak ehlement pochvennogo plodorodiya // Kaliyjnihe udobreniya. – L., 1938.
5. Prat P., Morse H. Potassium release from exchangeable and nonexchangeable forms in Ohio soils // Ohio Agric. Exp. Stat. Bull., 1954.

Статья поступила в редакцию 04.05.12

УДК 502/504(574.42)

Karibaeva M.K. SUBSTANTIATION OF THE CHOICE OF THE WAY OF CLEARING OF UNDERGROUND WATERS UST-KAMENOGORSK AND ADJOINING TERRITORIES. In article it is considered characteristics qualities of underground waters and sources of pollution around Ust-kamenogorsk. Also the analysis of water treating is given, are revealed the most rational and effective methods of clearing with reference to certain conditions.

Key words: water, cleaning, method, drinking water, quality of water, ionic exchange physical-chemical method, zeolite.

М.К. Каробаева магистр, преп. каф. «Безопасность жизнедеятельности и охраны окружающей среды» Восточно-Казахстанского гос. технического университета им. Д. Серикбаева г. Усть-Каменогорск, E-mail: MKaribaeva@yandex.ru

ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА СПОСОБА ОЧИСТКИ ПОДЗЕМНЫХ ВОД Г. УСТЬ-КАМЕНОГОРСКА И ПРИЛЕГАЮЩИХ ТЕРРИТОРИЙ

В статье рассмотрена характеристика качества подземных вод и источники их загрязнения в районе г. Усть-Каменогорска. Также дан анализ очистки воды, выявлены наиболее рациональные и эффективные методы очистки применительно к определенным условиям.

Ключевые слова: вода, очистка, метод, питьевая вода, качество воды, ионный обмен, физико-химический метод, цеолит.

Город Усть-Каменогорск расположен в районе слияния рек Иртыш и Ульба. Основная часть населения проживает на правобережье Иртыша, там же сосредоточены промышленные предприятия. Крупнейшие металлургические предприятия (Усть-Каменогорский титано-магний комбинат, Ульбинский металлургический завод, Усть-Каменогорский металлургический комплекс ТОО «Казцинк») расположены в пределах города, что создает серьезные экологические проблемы, в том числе, связанные с загрязнением подземных вод [1].

Состояние качества вод Усть-Каменогорского аллювиального бассейна определяется сложным взаимодействием многочисленных природных факторов – геологическим строением, гидрогеологическими и климатическими условиями, поверхностным стоком, дренируемостью, активным водообменом и техногенными воздействиями водозаборов, накопителей отходов, промышленных площадок предприятий, городской застройки, нарушением земной поверхности, наличием водопоглощающих сооружений и т.д. [1; 2].

Подземные воды, используемые в г. Усть-Каменогорск для хозяйственно-питьевых нужд, по данным ТОО «ЭКОСЕРВИС С» характеризуются повышенным содержанием ряда примесей (таблица 1) [1].

Данные, приведенные в таблице 1, свидетельствуют о том, что в отдельные годы в подземных водах г. Усть-Каменогорска имеет место повышенное содержание ионов тяжелых цветных, редких металлов и рассеянных элементов.

Оценивая характеристику очагов загрязнения можно сделать вывод о наиболее существенном воздействии на состояние подземных вод четырех очагов загрязнения: отвальное поле УК МП «Казцинк», хвостовое хозяйство АО УМЗ, Промплощадки ТОО «Казцинк» и УМЗ. В питьевой воде фиксируется превышение санитарных норм последующими ингредиентами: жесткость 32,5-66 мг-экв./дм³, свинец 6-57 ПДК, кадмий и литий до 280 ПДК, марганец до 800-3510 ПДК, железо 15,3 ПДК [2].

Поверхностные воды в городе используются для технических целей Усть-Каменогорской и Согринской ТЭЦ (из р. Ульба). Для хозяйственно-бытовых и питьевых целей используются подземные воды, главным образом, через централизованную систему водоснабжения, охватывающую всю площадь многоэтажной застройки. Прилегающие к ней районы индивидуальной застройки также частично снабжаются водой централизованно. Одновременно в районах индивидуальной застройки используются одиночные колодцы, скважины, что характерно для пос. Старая Согра, Мирный, района вдоль пр. Независимости, район Комбинатов нерудных и строительных материалов. Садово-огородные (дачные) участки для полива используют, главным образом, централизованно поверхностную воду, а для питьевых и бытовых целей – децентрализованно подземную. На водозаборах Ново-Согринский, Северо-Атамановский, Пионерский, Лесозаводской, Элеваторный, Аблакетский [3], добываемую воду следует признать удовлетворительного качества (содержания лимитируемых веществ не превышают ПДК, а сумма содержа-

Таблица 1

Характеристика качества подземных вод основных водозаборов г. Усть-Каменогорска

Водозабор	Сумма содержаний, приведенных к ПДК; основные загрязняющие вещества, в скобках степень загрязнения					
	по веществам 1,2 кл. опасности			по веществам 3,4 кл. опасности		
	1991 год	1994-1997 годы	2002-2004 годы	1991 год	1994-1997 годы	2002-2004 годы
1	2	3	4	5	6	7
Аэропорт	0,6-3,3; Cd (1-3)	0,7-6,4; Tl (1-3)	1,7-5,9; Cd, Pb, Ba (2,3)	0,4-1,3; NO ₃ , SO ₄ (1-2)	1,7-1,8; NO ₃ , SO ₄ (2)	2,4-2,6; NO ₃ , SO ₄ (2)
Октябрьский	1,2-8,9 Cd, Pb, Hg (2-3)	0-0,4; Se (1)	1,3-2,6; Cd, Pb (2)	0,4-0,5; NO ₃ , (1)	0,3-0,7; NO ₃ (1)	0,4-0,9; NO ₃ (1)
Нижне-Согринский	0,7-4,5; Cd, Hg, Se (1-3)	0,1-14,9; Tl, Pb (1-4)	0,5-1; Cd (1)	0,4-0,6; NO ₃ , SO ₄ (1)	0,8-1,8; NO ₃ , SO ₄ (1-2)	0,3-0,4; NO ₃ (1)
Ново-Согринский	0,4; Pb (1)	0; (1)	0,9-1,3; Cd (1-2)	1,24; Fe, NO ₃ (2)	0,5-0,6; Fe (1)	0,4-0,9; NO ₃ , Fe (1)
Северо-Атамановский	0-5,6; Cd (1-3)	–	0,25-1; Cd (1)	0,03-0,1; SO ₄ (1)	–	0,3-0,5; NO ₃ , SO ₄ (1)
Пионерский	0-4,2; Cd, Pb (1-3)	–	0,3-1,2; Cd (1-2)	1,1-2,95; NO ₃ , Mn, (2)	–	0,3-1,34; Mn, NO ₃ , (1-2)

ний, приведенных к ПДК не превышают 3, что соответствует допустимой и умеренной степени загрязнения). На водозаборах, воды которых испытывают загрязняющее влияние предприятий Северной промзоны, содержания отдельных лимитируемых веществ периодически превышают ПДК, а сумма приведенных концентраций постоянно больше 1, достигая 10-12, что соответствует умеренной и высокой степени загрязнения (водозаборы Алтайский геолог, Аэропорт, III микрорайона и Октябрьский).

На прилегающих к г. Усть-Каменогорск территориях расположены села и поселки городского типа. Среди них следует отметить поселок Донское, который расположен в левобережной части р. Иртыш, в таблице 2 представлены результаты химического анализа подземной воды, используемые для питьевых и хозяйственных нужд в этом населенном пункте, выполненные в лаборатории ВК ЦИМС ТОО «ГРК «Топаз».

кляцию, гиперфильтрацию (обратный осмос), ионообменную очистку, сорбцию.

Осветление и обесцвечивание воды флотацией применяется при обработке воды мутностью до 150-200 мг/л и цветностью до 200 град, содержащих планктон. Выделение взвеси происходит с помощью пузырьков газа, полученных из перенасыщенного водовоздушного раствора. Принцип метода заключается в том, что часть воды, в которой под давлением растворен воздух, распределяют в остальной части обрабатываемой воды. Попадая в зону меньшего давления, из насыщенного воздухом воды выделяют мельчайшие его пузырьки, необходимые для флотации легкой взвеси способ напорной флотации позволяет путем регулирования давления легко изменять количество растворенного воздуха и размер пузырьков, вводимых в обрабатываемую воду, в зависимости от состава смеси в исходной воде.

Таблица 2

Результаты химического анализа подземных вод п. Донское

Точка отбора	Дата отбора	Минерализация, мг/дм ³	pH	NO ₃ ⁻	SO ₄ ²⁻	Fe _{общ}	Жесткость общая	Ca ²⁺	Na ⁺ +K ⁺	CL ⁻
с. Донское	18.06.2008	1778	7,4	43	710	<0.05	16,4	194	233	145

Из представленных данных видно, что подземные воды п. Донское имеют высокую минерализацию и жесткость.

Загрязнение потребляемой воды может стать причиной тяжелых заболеваний. Течение болезни зависит не только от возраста, общего состояния, а также от характера и количества, поступающих в организм с питьевой водой микроорганизмов и химических примесей. Употребление воды с высокой минерализацией и жесткостью, повышенным содержанием хлоридов, ионов тяжелых металлов, сульфатов и других компонентов солевого состава приводит к распространению среди населения мочекаменной и желчекаменной болезнью, сердечно-сосудистых заболеваний, патологии пищеварительной системы.

Таким образом, подземные воды города и соседствующих населенных пунктов содержат в своем составе целый ряд химических элементов и соединений в количествах, превышающих ПДК, что препятствует использованию воды в хозяйственно-питьевых и промышленных целях, а также негативно влияют на здоровье человека. Вода со всех водозаборов г. Усть-Каменогорска и прилегающих населенных пунктов поступает в сеть водоснабжения без очистки. Поэтому для обеспечения населения качественной питьевой водой необходима разработка эффективных способов очистки воды от загрязняющих веществ – ионов тяжелых металлов, солей жесткости и других загрязнителей.

Обеззараживание очищенных вод осуществляется для полного уничтожения оставшихся патогенных бактерий. Обеззараживание воды производят различными методами: хлорированием, озонированием, с помощью пергидроля, ультрафиолетовым излучением, ультразвуком, импульсным электрическим разрядом, серебрением, кипячением и другими. В практике водоочистки пользуются чаще всего хлором и хлорсодержащими веществами. К механическим способам обеззараживания воды относятся кипячение воды и фильтрация ее через пористые материалы: необожженный фарфор (фильтры Пастера, Шамберлена), инфузорию земную (Беркефельда), диатомитовый фильтр, асбесто-целлюлозные пластины и мембраны [4; 5; 6; 7].

К физическим способам обеззараживания воды следует отнести использование ультрафиолетового излучения, ультразвука, ультракоротких волн, ионизирующего излучения. Эти способы не нашли пока широкого применения в практике коммунального водоснабжения в силу ряда недостатков (низкая эффективность, неэкономичность, малая производительность и др.).

К химическим способам обеззараживания воды относят использование солей тяжелых металлов, ионов серебра, йода, брома, а также перекиси водорода [7].

В настоящее время на водозаборах основное внимание уделяется обеззараживанию воды.

Очистка воды от минеральных и органических загрязнителей может проводиться химическими и физико-химическими методами.

Наиболее распространенными методами очистки являются физико-химические методы очистки. Данные методы используют для очистки от растворенных примесей, а в некоторых случаях и от взвешенных веществ. Среди физико-химических методов очистки следует отметить: флотацию, коагуляцию, фло-

кляционные установки, применяемые в технологии водоочистки, являются достаточно сложными аппаратами и служат для разделения двух- и трехфазных систем, то есть являются трудоемкими и требуют больших энергозатрат [5-7]. Эти методы не позволяют удалить из воды растворенные загрязнители, в том числе и ионы металлов.

С целью ускорения процесса осаждения, снижения цветности, повышения скорости фильтрации и выделения мелкодисперсных взвешенных частиц и коллоидов в питьевых водах их обрабатывают коагулянтами [8].

В качестве коагулянтов преимущественно используют соли алюминия и железа. Гидролиз этих солей приводит к образованию гидрооксидов. Поскольку находящиеся в воде частицы коллоидных загрязнений имеют отрицательный заряд, а частицы гидрооксидов алюминия и железа – положительный, при взаимодействии частиц загружают с коагулянтами, происходит уменьшение заряда на поверхности частиц и они слипаются с образованием хлопьев, то есть происходит их коагуляция. Эффективность коагуляции увеличивается при перемешивании жидкости (в смесителях, камерах хлопкообразования), так как возрастает вероятность столкновения и последующего взаимодействия разномноженно заряженных частиц.

При низких температурах, высокой цветности и малой мутности обрабатываемой воды хлопкообразование протекает очень медленно, образующиеся хлопья имеют малые размеры и не успевают осесть в отстойниках. В таких случаях эффективны предварительное хлорирование, введение в воду флокулянтов, которые способствуют укрупнению и утяжелению взвеси. В качестве флокулянтов применяют высокомолекулярные вещества органического и неорганического происхождения, хорошо растворимые в воде. Наиболее часто применяются полиакриламид и активная кремнекислота, могут быть использованы альгинаты, крахмал, некоторые типы глин [6; 7; 8; 9]. В настоящее время производство коагулянтов и флокулянтов в Казахстане практически отсутствует, а дефицит их покрывается за счет импорта зачастую довольно низкого качества. Данные коагулянты при их высокой стоимости не обеспечивают необходимую степень очистки, но существенно повышают ее себестоимость.

Ионообменный метод очистки воды применяют для обесцвечивания и очистки воды от ионов металлов и других примесей. Сущность ионного обмена заключается в способности ионообменных материалов забирать из растворов электролита ионы в обмен на эквивалентное количество обменных ионов ионита. Очистку воды осуществляют ионитами – синтетическими ионообменными смолами, изготовленными в виде гранул размером 0,2...2 мм. Иониты изготовляют из нерастворимых в воде полимерных веществ, имеющих на своей поверхности подвижный ион (катион или анион), который при определенных условиях вступает в реакцию обмена с ионами того же знака, содержащимися в воде. Различают сильно- и слабоосновные катиониты (в H⁺ или Na⁺ форме) и сильно- и слабоосновные аниониты (в OH⁻ или солевой форме), а также иониты смешанного действия. Основовлающим фактором кинетики процесса является скорость ионообмена между ионами воды и омываемой частицы

смоли [7; 10; 11; 12; 13]. Ионообменные смолы имеют возможность регенерации. После истощения рабочей обменной емкости ионита он теряет способность обмениваться ионами и его необходимо регенерировать. Регенерация производится насыщенными растворами, выбор которых зависит от типа ионообменной смолы. Процессы восстановления, как правило, протекают в автоматическом режиме. На регенерацию обычно затрачивают около 2 часов, из них на взрыхление – 10 – 15 мин, на фильтрование регенерирующего раствора – 25 – 40 мин, на отмывку – 30 – 60 мин. Ионообменную очистку реализуют последовательным фильтрованием воды через катиониты и аниониты [10; 11; 12].

Данный метод требует использования концентрированных кислот, щелочей и других реагентов для регенераций ионитами, а также комплекса мероприятий по очистке и утилизации растворов регенерации. Этот метод нельзя отнести к универсальным, поскольку очистка (замена на H^+ или OH^-) на ионы металлов и кислотных остатков предусмотрена не для всех ингредиентов, а только выборочных, между тем, как состав питьевой воды в регионах очень существенно отличается.

Сорбция представляет собой один из наиболее эффективных методов глубокой очистки воды. Эффективность сорбции обусловлена, прежде всего тем, что сорбенты способны извлекать из воды многие органические вещества, в том числе и биологически жесткие, не удаляемые из нее другими методами. При использовании высокоактивных сорбентов воду можно очистить от загрязняющих веществ (сорбатов) до практически нулевых остаточных концентраций. Наконец, сорбенты могут извлекать вещества из воды при любых концентрациях, в том

числе и весьма малых, когда другие методы очистки оказываются неэффективными. Исторически применение сорбентов связано с микропористыми углеродными материалами – активными углями. В настоящее время для сорбции загрязнений из водных растворов активированный уголь используется в гранулированном, порошкообразном виде или в виде углеродных волокон [14; 15].

Однако, в последнее время всё большее применение находят неуглеродные сорбенты естественного и искусственного происхождения – кремнеземы, цеолиты, алюмосиликаты [16]. Цеолиты обладают достаточно высокой сорбционной емкостью, катионообменными свойствами, сравнительно низкой стоимостью и доступностью, особенно в тех случаях, когда месторождения приближены к промышленным предприятиям, на которых могут использоваться данные сорбенты – цеолиты обладают высокой катионообменной способностью, что позволяет использовать их в качестве сорбционных материалов.

Исследованиями, проводимыми в ВКГТУ им. Д. Серикбаева, показано, что сорбционная очистка воды цеолитами достаточно эффективна [17; 18], не требует значительных материальных затрат, а отработанный сорбент, представляющий собой природный алюмосиликат, может успешно использоваться в производстве строительных материалов [19].

На основании приведенного анализа различных способов очистки воды в районах сосредоточения крупных промышленных предприятий металлургической отрасли с полным основанием можно рекомендовать очистку подземных вод дешевыми природными сорбентами – цеолитами.

Библиографический список

1. Отчет о научно-исследовательской работе «Проведение комплексного геоэкологического исследования территории и здоровья населения г. Усть-Каменогорска». – Усть-Каменогорск, 2004.
2. Турлыханов, К.Б. Аналитическая справка по экологической обстановке в городе Усть-Каменогорске / К.Б. Турлыханов, В.М. Саватеева // Экофера: восточно-казахстанский информационно-аналитический ежегодник. – Усть-Каменогорск, 2005.
3. Годовой отчет о результатах геологоразведочных работ на водозаборах ГП «Оскемен-Водоканал», выполненных в 2003 г. в соответствии с Рабочими программами Контрактов на добычу подземных вод (водозаборы Пионерский, Северо-Атамановский, Нижне-Сограинский, Элеваторный, Лесозаводской, Октябрьский, Третьего микрорайона). – Усть-Каменогорск, 2004.
4. Голубовская, Э.К. Биологические основы очистки воды. – Л., 1978.
5. Николадзе, Г.И. Подготовка воды для питьевого и промышленного водоснабжения / Г.И. Николадзе, Д.М. Минц, А.А. Касальский. М., 1984.
6. Старинский, В.П. Водозаборные и очистные сооружения коммунальных водопроводов / В.П. Старинский, Л.Г. Михайлик. – Минск, 1989.
7. Миклашевский, Н.В. Чистая вода. Системы очистки и бытовые фильтры / Н.В. Миклашевский, С.В. Королькова. – СПб., 2000.
8. Запольский, А.К. Коагулянты и флокулянты в процессах очистки воды / А.К. Запольский, А.А. Баран. – Л., 1987.
9. Дерягин, Б.В. Микрофлотация / Б.В. Дерягин, С.С. Духин, Н.Н. Рулев. – М., 1986.
10. Кульский, Л.А. Технология очистки природных вод / Л.А. Кульский, П.П. Строкач. – Киев, 1986.
11. Гребенюк, В.Д. Обессоливание воды ионитами / В.Д. Гребенюк, А.А. Мазо. – М., 1980.
12. Гриссбах, Р. Теория и практика ионного обмена. – М., 1963.
13. Клячко, В.А. Очистка природных вод / В.А. Клячко, И.Э. Апельцин. – М., 1971.
14. Смирнов, А.Д. Сорбционная очистка воды. – Л., 1982.
15. Дубинин, М.М. Физико-химические основы сорбционной техники. – М., 1972.
16. Сравнение сорбционных свойств бентонитов и цеолитов различных месторождений Казахстана / Н.А. Струнникова, А.К. Адышев, Ж.К. Идришева, М.К. Карибаева // Инновационные разработки в области добычи и производства цветных и благородных металлов: материалы IV Международной конф. в рамках Международной выставки «MinTech-2007». – Усть-Каменогорск, 2007.
17. Очистка природных и сточных вод цеолитами и бентонитами месторождений Казахстана / Н.А. Струнникова, А.К. Адышев, М.К. Карибаева, Ж.К. Идришева, Г.К. Даумова // Современные подходы к защите биологической вариативности в контексте достижения устойчивого развития Республики Казахстан: материалы Международной Казахстанско-Чешской науч. конф. – Усть-Каменогорск, 2007.
18. Сорбционная очистка подземных вод от ионов тяжелых металлов природными алюмосиликатами / М.К. Карибаева, Н.А. Струнникова, А.К. Адышев // Наука и образование: материалы VII Международной науч. конф. – Белово, 2008 г.
19. Инновационный патент 23975. Республика Казахстан. Бетонная смесь / А.К. Адышев, М.К. Карибаева, Н.А. Струнникова [и др.], 2011. – 16 мая.

Bibliography

1. Otchet o nauchno-issledovatel'skoy rabote «Provedenie kompleksnogo geoekologicheskogo issledovaniya territorii i zdorov'ya naseleniya g. Ustj-Kamenogorsk». – Ustj-Kamenogorsk, 2004.
2. Turlykhanov, K.B. Analiticheskaya spravka po ehkologicheskoy obstanovke v gorode Ustj-Kamenogorske / K.B. Turlykhanov, V.M. Savateeva // Ehkosfera: vostochno-Kazakhstanskiy informacionno-analiticheskiy ezhegodnik. – Ustj-Kamenogorsk, 2005.
3. Godovoy otchet o rezul'tatakh geologorazvedochnikh rabot na vodozaborakh GP «Oskemen-Vodokanal», vihpolnennikh v 2003 g. v sootvetstvii s Rabochimi programmami Kontraktov na dobihchu podzemnykh vod (vodozaborih Pionerskiy, Severo-Atamanovskiy, Nizhne-Sogrinskiy, Ehlevatorniy, Lesozavodskoy, Oktyabrskiy, Tret'ego mikrorayona). – Ustj-Kamenogorsk, 2004.
4. Golubovskaya, E.K. Biologicheskie osnovy oчитki vodih. – L., 1978.
5. Nikoladze, G.I. Podgotovka vodih dlya pitjevogo i promyshlennogo vodosnabzheniya / G.I. Nikoladze, D.M. Minc, A.A. Kasal'skiy. M., 1984.
6. Starinskiy, V.P. Vodozaborniye i oчитniye sooruzheniya kommunal'nykh vodoprovodov / V.P. Starinskiy, L.G. Mikhaylik. – Minsk, 1989.
7. Miklashevskiy, N.V. Chistaya voda. Sistemih oчитki i bihtovihе fil'trih / N.V. Miklashevskiy, S.V. Korolkova. – SPb., 2000.
8. Zapolskiy, A.K. Koagulyantih i flokulyantih v processakh oчитki vodih / A.K. Zapolskiy, A.A. Baran. – L., 1987.
9. Deryagin, B.V. Mikroflotaciya / B.V. Deryagin, S.S. Dukhin, N.N. Rudev. – M., 1986.
10. Kul'skiy, L.A. Tekhnologiya oчитki prirodnykh vod / L.A. Kul'skiy, P.P. Strokach. – Kiev, 1986.
11. Grebenyuk, V.D. Obessolivaniye vodih ionitami / V.D. Grebenyuk, A.A. Mazo. – M., 1980.
12. Grissbakh, R. Teoriya i praktika ionnogo obmena. – M., 1963.
13. Klyachko, V.A. Oчитka prirodnykh vod / V.A. Klyachko, I.Eh. Apeljcin. – M., 1971.
14. Smirnov, A.D. Sorbcionnaya oчитka vodih. – L., 1982.

15. Dubinin, M.M. Fiziko-khimicheskie osnovnih sorbcionnoj tekhniki. – M., 1972.
16. Sravnenie sorbcionnikh svoystv bentonitov i ceolitov razlichnikh mestorozhdeniy Kazakhstana / N.A. Strunnikova, A.K. Adrihshev, Zh.K. Idrisheva, M.K. Karibaeva // Innovacionniye razrabotki v oblasti dobihchi i proizvodstva cvetnikh i blagorodnikh metallov: materialih IV Mezhdunarodnoy konf. v ramkakh Mezhdunarodnoy vstavki «MinTech-2007». – Ustj-Kamenogorsk, 2007.
17. Ochistka prirodnikh i stochnikh vod ceolitami i bentonitami mestorozhdeniy Kazakhstana / N.A. Strunnikova, A.K. Adrihshev, M.K. Karibaeva, Zh.K. Idrisheva, G.K. Daumova // Sovremenniye podkhodih k zashite biologicheskoy variativnosti v kontekste dostizheniya ustoychivogo razvitiya Respubliki Kazakhstan: materialih Mezhdunarodnoy Kazakhstansko-Cheshskoy nauch. konf. – Ustj-Kamenogorsk, 2007.
18. Sorbcionnaya ochistka podzemnikh vod ot ionov tyazhelikh metallov prirodnihi alyumosilikatami / M.K. Karibaeva, N.A. Strunnikova, A.K. Adrihshev // Nauka i obrazovanie: materialih VII Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Belovo, 2008 g.
19. Innovacionniy patent 23975. Respublika Kazakhstan. Betonnyaya smes / A.K. Adrihshev, M.K. Karibaeva, N.A. Strunnikova [i dr.], 2011. – 16 maya.

Статья поступила в редакцию 05.04.12

УДК 612.45 : 574.24

Erdynieva T.A., Obut T.A. DEHYDROEPIANDROSTERONE SULFATE, THE STRESS INDUCED ENHANCES OF ALDOSTERONE LEVEL AND ARTERIAL PRESS. Dates obtained were evidence the dehydroepiandrosterone sulfate (DHEAS) hypotensive effect at stressogen enhanced arterial press. It had been shown the DHEAS block of animals' aldosterone level rise too initiated both sharp and multirepeated cold influences. The DHEAS hypotensive effect both in sharp and in multirepeated influences carried out in particular over lowing of cold-induced (including eckological induced) enhance of aldosterone.

Key words: dehydroepiandrosterone sulfate, naltrexone, aldosterone, stress, cold influences, arterial press, hypotensive effect.

Т.А. Эрдыниева, канд. биол. наук, доц. каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: timka006@mail.ru; Т.А. Обут, ведущий н.с. ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: t.a.obut@physiol.ru

ДЕГИДРОЭПИАНДРОСТЕРОН-СУЛЬФАТ, СТРЕСС-ОБУСЛОВЛЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЕЙ АЛЬДОСТЕРОНА И АРТЕРИАЛЬНОГО ДАВЛЕНИЯ

Показано, что дегидроэпиандростерон сульфат (ДЭАС) вызывает гипотензивный эффект при стрессогенном повышении артериального давления. Он подавляет повышение уровня альдостерона у животных, вызванного холодным воздействием. В обоих случаях эффект ДЭАС осуществляется понижением стрессогенно-индуцируемого, в том числе, экологически вызванного, роста гипертензивного гормона альдостерона.

Ключевые слова: дегидроэпиандростерон-сульфат, налтрексон, альдостерон, стресс, холодные воздействия, артериальное давление, гипертензивный эффект.

Дегидроэпиандростерон-сульфат (ДЭАС) – основной гормон сетчатой зоны коры надпочечников [1] и нейростероид ЦНС [1; 2]. Ранее нами было показано, что ДЭАС оказывает стресс-лимитирующий эффект, реализуемый через центральные μ -опиоидные рецепторы [3; 4], а также гипотензивный эффект [5], но его механизм остается не выясненным. Известно, что гормон клубочковой зоны коры надпочечников альдостерон вызывает гипертензивный эффект [6; 7] и показано, что уровень альдостерона увеличивается при стрессогенных воздействиях [8], а многие экологические факторы (холод и др.) оказывают стрессогенное воздействие на животных и человека. Но влияние ДЭАС на уровень альдостерона и его особенности при острых и хронических стрессорных воздействиях не изучены, а гипотензивный эффект ДЭАС может быть обусловлен его влиянием на уровень гипертензивного гормона альдостерона.

Цель данного исследования: изучить влияние введения ДЭАС животным на стресс-индуцируемое повышение у них уровня альдостерона и/или артериального давления, оценить возможность реализации эффекта ДЭАС через μ -опиоидные рецепторы у крыс.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Эксперименты проводили на самцах крыс массой 160–240 г. В опытных подгруппах было 5–33 животных. Крыс содержали в стандартных условиях вивария ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН при свободном доступе к пище и воде. Систолическое артериальное давление (мм рт. ст.) измеряли непрямим методом у крыс гипертензивной линии НИСАГ, выведенной селекцией крыс породы Wistar [8]. Индуцированное холодом повышение уровня альдостерона, сразу после прекращения холодного воздействия (при +4°C) в однократном или многократно повторяющемся (19 дней, по 1 разу в день) режимах изучали на крысах Wistar. Забой животных осуществляли декапитацией. ДЭАС (п/к 30 мг/кг, Sigma, USA) вводили за 2 суток до измерения артериального давления или забоя животных и определения у них в плазме крови альдостерона. Антагонист опиоидных рецепторов налтрексон (Sigma, USA) вводили п/к в дозе 0,1 мг/кг за 20 мин до ДЭАС. Статистическую обработку результатов проводили, применяя t-критерий Стьюдента. Дан-

ные представлены в виде M \pm m. Достоверными считали различия при P \leq 0,05.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Полученные результаты (Рис. 1) свидетельствуют о том, что повышение артериального давления (P<0,04), достигаемое у крыс в условиях стресса, вызванного получасовой рестрикцией подавлялось (P<0,01), на фоне введения животным ДЭАС. То есть, ДЭАС вызывал гипотензивный эффект при стресс-индуцируемом повышении артериального давления у крыс. При введении животным для дополнительного контроля, растворителя ДЭАС, в данном случае дистиллированной воды, такого эффекта не выявлено. Данный гипотензивный эффект ДЭАС выявлен на крысах гипертензивной линии НИСАГ, являющейся экспериментальной моделью гипертензивной патологии по типу эссенциальной гипертонии [8]. Следовательно, это установленное нами действие ДЭАС можно расценивать как возможный лечебный эффект при такой патологии.

Для оценки механизма гипотензивного эффекта ДЭАС, мы определяли у крыс уровень альдостерона в условиях однократного и многократно повторяющегося холодного воздействия. Результаты показали (Рис. 2), что уровень альдостерона повышался как после однократного (P<0,001), так и после многократно повторяющегося (P<0,05) воздействия. Но повышение уровня альдостерона после многократно повторяющегося холодного воздействия было достоверно (P<0,001) менее значительным, чем после однократного. Введение животным ДЭАС вызывало достоверное подавление (p<0,01 в обоих случаях) индуцируемого холодным воздействием повышения уровня альдостерона у крыс. Следовательно, представляет интерес возможность фармакологического использования ДЭАС у животных и человека, в случае необходимости, для предупреждения развития гиперальдостеронизма и последующей за ним (индуцированной гипертензивным гормоном альдостероном) гипертонии, например, при экологическом действии холода и других стрессорных факторов. Это, кроме того, наводит на мысль о том, что эндогенный гормон надпочечников ДЭАС может выполнять защитную функцию в организме от экологически агрессивных факто-

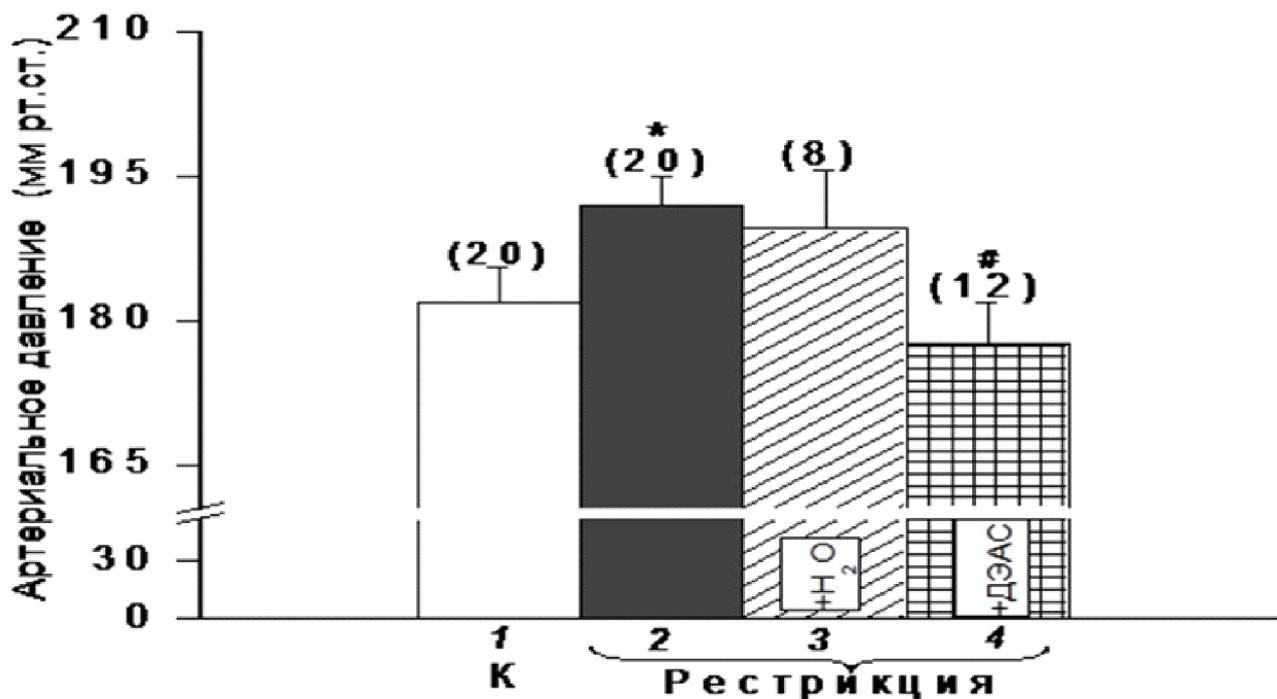


Рис. 1. Уровень систолического артериального давления у крыс, влияние стрессорного воздействия рестрикцией и введения животным ДЭАС

Условные обозначения: 1 – контроль (К); 2 – рестрикция; 3 – растворитель H₂O на фоне рестрикции; 4 – ДЭАС на фоне рестрикции.

* P<0,04, #P<0,01 относительно контрольных крыс

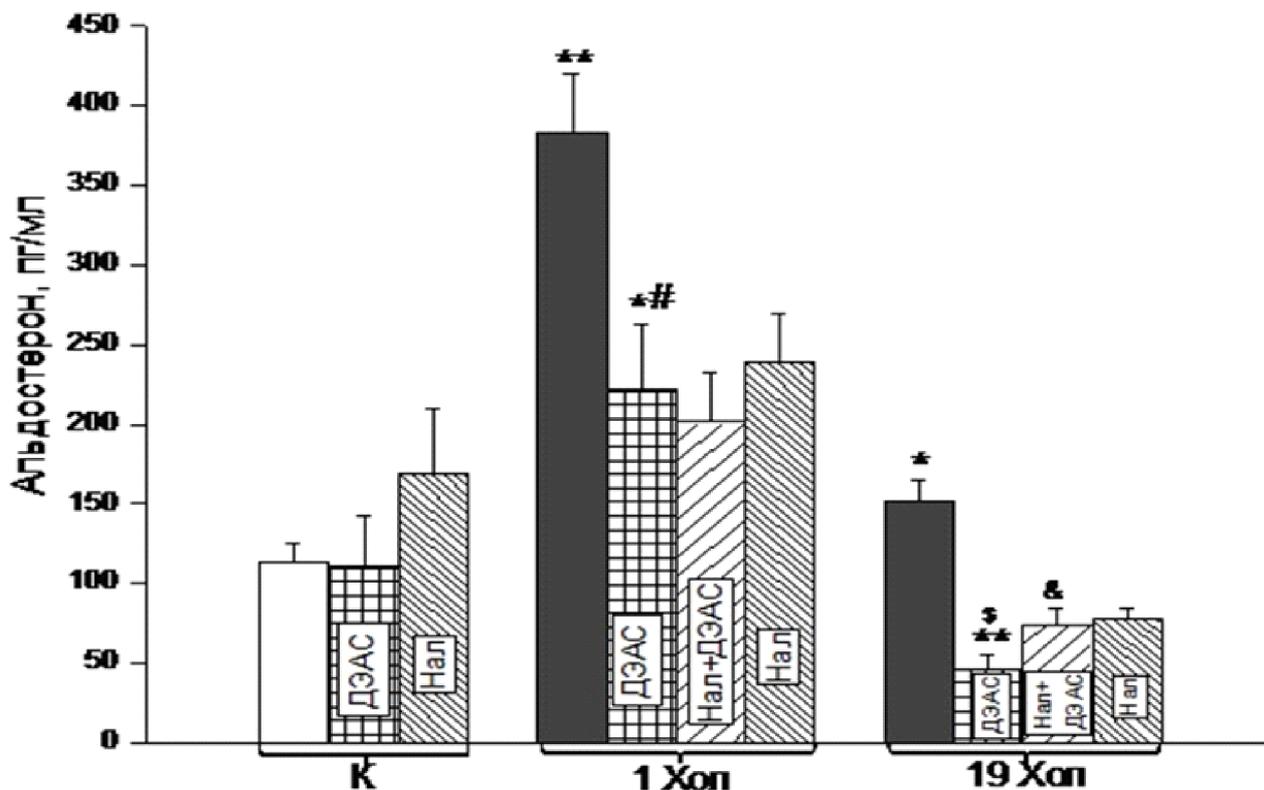


Рис. 2. Содержание альдостерона в плазме крыс, влияние однократного и многократно повторяющегося холодного воздействия, введения животным ДЭАС, налтрексона и совместно налтрексона с ДЭАС

Условные обозначения: К – контроль; 1 Хол – однократное холодное воздействие; 19 Хол – многократно повторяющееся (19 дней) холодное воздействие.

*P=0,05; **P<0,001 относительно контрольных крыс без введения им препаратов; #P<0,01 относительно подгруппы крыс «1 Хол» без введения препаратов; *P<0,01 относительно подгруппы крыс «19 Хол» без введения препаратов; *P=0,05 относительно подгруппы крыс «19 Хол» с введением ДЭАС.

ров среды, таких как холод и др., обеспечивая устойчивость животных и человека к развитию гиперальдостеронизма, гипертензии и выхода в последующем в соответствующие патологии. А значит, сетчатая зона коры надпочечников, секретирующая ДЭАС, как эндокринная система, биологическое назначение которой до последнего времени оставалось недостаточно ясным, может обуславливать устойчивость организма к агрессивным экологическим факторам, обеспечивая его жизнеспособность, конкурентоспособность, адаптируемость.

Введение далее в наших опытах совместно с ДЭАС налтрексона в дозе 0,1 мг/кг, в которой он селективно блокирует μ -опиоидные рецепторы [9; 10] ослабляло ($p=0,05$) выявленное ДЭАС-подавляющее действие на уровень альдостерона только при многократно повторяющемся, но не однократно холодом воздействием, указывая на то, что данный эффект ДЭАС реализуется через μ -опиоидные рецепторы, по крайней мере при многократно повторяющемся холодом воздействием. При однократ-

ном холодом воздействием отмечаемое ДЭАС-подавляющее действие на уровень альдостерона осуществляется, минуя μ -опиоидный механизм.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Приведенные данные свидетельствуют, что ДЭАС может оказывать гипотензивный эффект в стрессогенной ситуации. Кроме того, ДЭАС подавляет повышение уровня альдостерона в организме как при однократном, так и при многократно повторяющемся холодом воздействием. При многократно повторяющемся холодом воздействием данный эффект ДЭАС реализуется через μ -опиоидные рецепторы, а при однократном, минуя μ -опиоидный механизм. Следовательно, выявляемый гипотензивный эффект ДЭАС может осуществляться, в частности, путем подавления стрессогенного (в том числе, и экологически вызванного) повышения уровня гипертензивного гормона альдостерона, с реализацией данного эффекта через опиоидную медиацию и, в частности, через μ -опиоидные рецепторы.

Библиографический список

1. Wolf, O.T. Actions of dehydroepiandrosterone and its sulfate in the central nervous system: effect on cognition and emotion in animals and humans / O.T. Wolf, C. Kirschbaum // *Brain. Res. Brain. Res. Rev.* – 1999. – V. 30. – № 3.
2. Baulieu, E.-E. Neurosteroids: of the nervous system, by the nervous system, for the nervous system / E.-E. Baulieu // *Rec. Prog. Horm. Res.* – 1997. – Vol. 52.
3. Обут, Т.А. Влияние дегидроэпиандростерон-сульфата на стресс-реактивность: μ -опиоидный механизм / Т.А. Обут, М.В. Овсюкова, О.П. Черкасова // *Рос. физиол. журнал им. И.М.Сеченова.* – 2002. – № 12.
4. Обут, Т.А. Андрогены в адаптации организма: биологическая значимость надпочечниковых андрогенов. – Новосибирск, 2004.
5. Обут, Т.А. Гипотензивное средство. Патент №2142802RU. / Т.А. Обут, Е.Т. Обут, А.Л. Маркель // *Бюл.* № 35 от 20.12.1999. – 1999.
6. Gomez-Sanchez, E.P. Central hypertensive effects of aldosterone / E.P. Gomez-Sanchez // *Front. Neuroendocrinol.* – 1997. –V. 18. – № 4.
7. Freel, E.M. Mechanisms of hypertension: the expanding role of aldosterone / E.M. Freel, J.M.C. Connell // *J. Am. Soc. Nephrol.* – 2004. –V. 15. – № 8.
8. Маркель, А.Л. Генетическая модель индуцируемой стрессом артериальной гипертензии / А.Л. Маркель // *Изв. АН СССР.* – 1985. – № 3.
9. Benton, D. Mu and kappa opiate receptor involvement in agonistic behavior in mice / D. Benton // *Pharmacol. Biochem. Behav.* – 1985. – V. 23. – № 5.
10. Cover, P.O. Effects of selective opioid-receptor blockade on the hypothalamo-pituitary-adrenocortical responses to surgical trauma in the rat / P.O. Cover, J.C. Buckingham // *J. Endocrinol.* – 1989. – V. 121 – № 2.

Bibliography

1. Wolf, O.T. Actions of dehydroepiandrosterone and its sulfate in the central nervous system: effect on cognition and emotion in animals and humans / O.T. Wolf, C. Kirschbaum // *Brain. Res. Brain. Res. Rev.* – 1999. – V. 30. – № 3.
2. Baulieu, E.-E. Neurosteroids: of the nervous system, by the nervous system, for the nervous system / E.-E. Baulieu // *Rec. Prog. Horm. Res.* – 1997. – Vol. 52.
3. Obut, T.A. Vliyanie degidroehipiandrosteron-sulfata na stress-reaktivnostj: μ -opiatnij mekhanizm / T.A. Obut, M.V. Ovsyukova, O.P. Cherkasova // *Ros. fiziol. zhurnal im. I.M.Sechenova.* – 2002. – № 12.
4. Obut, T.A. Androgenih v adaptacii organizma: biologicheskaya znachimostj nadpochechnikovihkh androgenov. – Novosibirsk, 2004.
5. Obut, T.A. Gipotenzivnoe sredstvo. Patent №2142802RU. / T.A. Obut, E.T. Obut, A.L. Markelj // *Byul.* № 35 ot 20.12.1999. – 1999.
6. Gomez-Sanchez, E.P. Central hypertensive effects of aldosterone / E.P. Gomez-Sanchez // *Front. Neuroendocrinol.* – 1997. –V. 18. – № 4.
7. Freel, E.M. Mechanisms of hypertension: the expanding role of aldosterone / E.M. Freel, J.M.C. Connell // *J. Am. Soc. Nephrol.* – 2004. –V. 15. – № 8.
8. Markelj, A.L. Geneticheskaya modelj induciruemoy stressom arterial'noj gipertonii / A.L. Markelj // *Izv. AN SSSR.* – 1985. – № 3.
9. Benton, D. Mu and kappa opiate receptor involvement in agonistic behavior in mice / D. Benton // *Pharmacol. Biochem. Behav.* – 1985. – V. 23. – № 5.
10. Cover, P.O. Effects of selective opioid-receptor blockade on the hypothalamo-pituitary-adrenocortical responses to surgical trauma in the rat / P.O. Cover, J.C. Buckingham // *J. Endocrinol.* – 1989. – V. 121 – № 2.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

Раздел 10

ЭКОНОМИКА

Ведущие эксперты раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 330

Vusov A. V. METHODOLOGY FOR THE EVALUATION OF VALUE OF PROPERTY, TAKING INTO ACCOUNT THE INFLUENCE OF FACTORS OF ENVIRONMENTAL HARM In the article the possibility of applying the estimation of real estate value in Moscow, taking into account the influence of ecological factors. Given the development of a multi-stage procedure of implementation of the methodology, as well as the definition of adequate economic and statistical tools for the calculations based on the prices of real estate market in Moscow and data on the pollution of the areas of the city.

Key words: Methods of assessment, the assessment of the property subject of ecology, the estimation of property, the influence of the environment on the value of the property

A.В. Вусов, аспирант НОУ «МФПУ «Синергия», руководитель проектов, Консалтинговая группа «Апхилл», г. Москва, E-mail: vav@uphill.ru

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СТОИМОСТИ НЕДВИЖИМОСТИ С УЧЕТОМ ВЛИЯНИЯ ФАКТОРОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕДА

В статье обосновывается возможность применения методики оценки стоимости недвижимости г. Москвы с учетом влияния экологических факторов. Приводится разработка многоэтапной процедуры реализации методики, а также определение адекватного экономико-статистического инструментария для проведению вычислений, основанных на ценах рынка недвижимости г. Москвы и данных о загрязнении районов города.

Ключевые слова: методика оценки, оценка недвижимости с учетом экологии, оценка недвижимости, влияние экологии на стоимость недвижимости.

В целях разработки методики оценки стоимости недвижимости с учетом влияния факторов экологического вреда сначала обратимся к действующему законодательству, регулирующему оценочную деятельность, а именно, к федеральным стандартам оценки.

Согласно ст. 4, п. 18, федерального стандарта №1 «Оценщик осуществляет сбор и анализ информации, необходимой для проведения оценки объекта оценки. Оценщик изучает количественные и качественные характеристики объекта оценки, собирает информацию, существенную для определения стоимости объекта оценки теми подходами и методами, которые на основании суждения оценщика должны быть применены при проведении оценки, в том числе: а) информацию о политических, экономических, социальных и экологических и прочих факторах, оказывающих влияние на стоимость объекта оценки...» [1]. Таким образом, проблема оценки стоимости объектов оценки, в т. ч. недвижимого имущества с учетом экологического вреда заложена на законодательном уровне, что говорит об актуальности данной проблемы.

Предлагаемая методика оценки основывается на загрязнении атмосферы (воздуха) и почвы т. к. данные экологические среды наиболее часто подвергается негативным воздействиям и наиболее существенно влияют на стоимость недвижимости. Экологический вред от загрязнения гидросферы, в частности рек и притоков, не учитывается при формировании методики. Данное заключение было сделано, исходя из состояния гидросферы г. Москвы. Согласно проведенному исследованию, уровень ПДК в водных объектах на все территории г. Москвы не соответствует нормативам. Состояние гидросферы характеризуется как «умеренно загрязненное», для основных реки и протоков характерно превышение предельно допустимых концентраций более чем в 2 раза по многим основным загрязняющим элементам. Исходя из этих данных, возможно сделать вывод, что из-за за-

грязненного состояния гидросферы на всей территории г. Москвы, влияние данного фактора на стоимость недвижимости будет носить крайне слабый характер, который в полной мере проявляется при рассмотрении других загрязнений: атмосферного воздуха и почвы.

Процедуру оценки стоимости недвижимости с учетом влияния экологического вреда можно разделить на несколько этапов.

I этап. Определение возможности применения методики оценки недвижимости с учетом влияния экологических факторов.

II этап. Выбор объекта исследования для оценки стоимости недвижимости.

III этап. Выбор источника информации о ценах на недвижимое имущество в г. Москве.

IV этап. Определение существенных экологических факторов, влияющих на стоимость недвижимости.

V этап. Выбор статистического инструментария для проведения расчетов.

VI этап. Расчеты и анализ результатов.

Разработанная методика используется для выделения из стоимости недвижимости той ее части, которая обуславливает влияние экологического вреда. Данная экологическая составляющая оценки недвижимости рассматривается в качестве оценки вреда от экологических нарушений. Прежде чем проводить расчеты, позволяющие оценить влияние экологического вреда на стоимость недвижимости в г. Москве, нужно сначала убедиться в возможности применения рассматриваемой методики для нашего объекта исследования.

В соответствии с методикой, изложенной выше, начнем с **первого этапа** «Определение возможности применения методики» на примере г. Москвы.

Применение методики оценки стоимости недвижимости с учетом экологического вреда на рынке московской недвижимости базируется на выполнении нижеследующих обязательных условий.

1. Условия, связанные с оценкой состояния рынка недвижимости, а именно:

- население Москвы отличается мобильностью, т.е. рынок недвижимости активен;
- рынок недвижимости в Москве в основном определяется экономическими отношениями спроса и предложения и лишь в меньшей степени зависит от внеэкономических факторов, таких как федеральное и местное законодательство, регулирующие процедуры регистрации сделок с недвижимостью, и т.п.;
- данные о предложениях на рынке недвижимости общедоступны;
- существуют экологически мотивированные предпочтения у потребителей.

Проведенный анализ состояния рынка недвижимости г. Москвы показал, что московский рынок недвижимости удовлетворяет вышеназванным условиям.

Рассмотрим следующую группу условий, подтверждающую возможность применения:

1. Имеются данные, необходимые для проведения расчетов. Этот факт подтверждается наличием достаточно большого количества печатных изданий с информацией о ценах предложения на рынке. Периодические издания, к примеру, «Недвижимость и цены», «Из рук в руки», «Недвижимость без границ», «Квадратный метр», «Дайджест российской и зарубежной недвижимости», а также другие газеты и журналы, материалы в Интернете, печатная продукция, выпускаемая риэлтерскими и девелоперскими организациями, позволяют легко получать требуемую информацию.

Следует отметить, что аналитическими агентствами выпускается также ежемесячной и еженедельной статистическая информация о состоянии рынка жилой и коммерческой недвижимости в г. Москве.

2. Следующее условие допустимости применения методики связано с соблюдением принципа сопоставимости данных. Для его выполнения при построении базы данных для проведения расчетов будут использоваться следующие данные:

- данные о средних ценах предложений квартир в г. Москве на май 2011 г. (Рейтинг районов Москвы по стоимости квартир в мае 2011 года) [2];
- данные о средних ценах предложений по арендным ставкам¹ на офисные помещения на май 2011 г. [3; 4; 5];
- данные о средних ценах предложений по арендным ставкам на торговые помещения на май [3; 4; 5];
- данные о состоянии окружающей среды по районам г. Москвы на основе базы данных о загрязнении атмосферного воздуха и почвы, собираемых ГПУ «Мосэкомониторинг» (Доклады о состоянии окружающей среды в городе Москве в 2007 и 2008 гг.).

Разница во временном периоде данных о ценах на квартиры и состоянии окружающей среды можно считать несущественным фактором, т.к. согласно ретроспективной информации, экологическая ситуация в г. Москве по данным ГПУ «Мосэкомониторинг» на протяжении 2003-2008 гг. существенно не меняется. Данный факт может говорить о продолжающейся тенденции. Кроме того, достоверной информации об экологической ситуации в г. Москве за 2009 и 2010 гг. в открытых источниках информации найдено не было.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение методики на рынке недвижимости г. Москвы обосновано.

Второй этап «Выбор объекта исследования для оценки стоимости недвижимости».

За единицу обследования принимается жилая, офисная и торговая недвижимость, а именно: квартиры, офисные помещения в административных зданиях и торговые помещения, предлагаемые к продаже на вторичном рынке недвижимости. Спрос на жилье в Москве имеет устойчивые и стабильные тенденции, основан на: естественном намерении улучшить жилищные условия, желании переселиться в самый богатый город России, необходимости сохранить денежные сбережения. Спрос на коммерческую недвижимость в Москве в основном связан с инвестиционными мотивами.

Выбор в качестве объекта исследования квартир, офисных помещений в административных зданиях и торговых помещений обоснован тем, что:

- данные виды недвижимости являются самыми распространенными;
- имеется большой массив данных о ценах на квартиры и арендных ставках на офисные и торговые помещения;
- на стоимость недвижимости в большей мере отражается влияние экологического вреда.

Источником цен на квартиры по районам г. Москвы (**третий этап**), как было упомянуто выше, является аналитический центр «Индикаторы рынка недвижимости» (ИРН), статья «Рейтинг районов Москвы по стоимости квартир в мае 2011 года» [2]. Методика расчета средней цены за 1 кв. м квартир по районам г. Москвы представлена на сайте аналитического центра (<http://www.irn.ru/methods/>). Стоит сказать, что методика учитывает разнообразные факторы, такие как площадь, тип дома, количество комнат, близость к центральному району города, удаленность от метрополитена, площадь кухни, наличие/отсутствие балкона и т. д.

Источниками об арендных ставках на офисную и торговую недвижимость являются информационные порталы в сети Интернет, а именно: www.arendator.ru, www.irr.ru и www.realty.ru. При этом в выборку попадали от 5 до 8 объектов коммерческой недвижимости по каждому из районов г. Москвы, далее определялось среднее значение ставки аренды по району.

С целью обеспечения принципа однородности ценообразования, исходная база данных должна быть скорректирована нижеследующим образом. Специфика Москвы, как и любого другого крупного города, связана с тем, что центр города всегда обладает особой привлекательностью, как в силу своей престижности, так и ограниченности в выборе объектов недвижимости на вторичном рынке. Новая массовая застройка в центре практически не ведется, строительство ограничивается редкой точечной застройкой, что оказывает существенное влияние на стоимость недвижимости. С другой стороны, недвижимость, находящаяся за пределами МКАД, но относящаяся административно к Москве, также имеет свои специфические особенности, которые сказываются на ее стоимости.

Исходя из этих соображений, для соблюдения принципа однородности, объекты недвижимости, относящиеся к Центральному административному округу и районам Москвы за пределами МКАД, были исключены из рассмотрения. Анализ данных о ценах на квартиры и арендных ставках на коммерческую недвижимость показал, что в районах, граничащих с ЦАО и третьим транспортным кольцом г. Москвы также влияет фактор престижности центра города. Поэтому из первоначальной выборки были исключены районы, граничащие с ЦАО и третьим транспортным кольцом г. Москвы. Таким образом, в выборку попали 74 района из восьми округов г. Москвы, которые включают 68 станций метро.

Для осуществления **четвертого этапа** необходимо выбрать экологические факторы, которые в большей степени влияют на стоимость недвижимости. Согласно проведенному исследованию, корреляция между экологическими загрязнениями находится в обратной зависимости от цен на недвижимость. То есть чем больше загрязнений в округе, тем дешевле объекты недвижимости.

Особенно ярко отрицательная корреляция просматривается на загрязнении почв.

В соответствии с методикой, на **пятом этапе** был определен статистический инструментарий для проведения расчетов. Стоит уточнить, что предлагаемая методика позволяет:

- определить, насколько сильно стоимость недвижимости зависит от различий в характеристиках окружающей среды;
- определить, сколько люди готовы заплатить за улучшение качества окружающей среды.

Если исследуются переменные, измеряемые с помощью интервальных шкал, то при оценке экологической составляющей в стоимости недвижимости возможно использовать методы регрессионного и корреляционного анализа [1]:

- такие показатели, как парная корреляция, частная корреляция, частичная корреляция, которые являются основой для регрессионного анализа;
- неметрическую корреляцию и такие показатели, как коэффициенты ранговой корреляции Спирмена и Кендалла;
- использование множественного регрессионного анализа.

Хотя независимые переменные могут объяснять вариацию зависимой переменной, это необязательно подразумевает причинную связь.

¹ Так как на рынке коммерческой недвижимости г. Москвы отсутствует достаточное количество предложений о продаже в каждом из выбранных районов, в работе использовались данные об арендных ставках.

Таблица 1

№ п/п	Округ	Средняя цена на квартиры, руб./кв. м	Средняя арендная ставка на офисы, руб./кв. м	Средняя арендная ставка на торговые площади, руб./кв. м	Концентрации вредных веществ в воздухе, мг/куб. м			Индекс загрязнения почв
					СО	NO	NO ₂	
1	ЮВАО	110 556	8 679	11 807	1,93	0,045	0,031	150,00
2	ЮАО	119 386	7 857	13 070	1,15	0,039	0,025	110,83
3	ЮЗАО	129 611	10 823	13 898	1,59	0,035	0,025	40,00
4	ЗАО	131 940	15 223	19 322	1,53	0,032	0,024	30,22
5	СЗАО	126 272	10 933	16 385	0,80	0,018	0,009	41,33
6	САО	121 210	10 728	18 143	0,69	0,032	0,021	76,60
7	СВАО	120 010	8 591	15 211	1,43	0,032	0,022	28,00
8	ВАО	117 469	9 532	13 009	1,55	0,022	0,027	101,45
Коэффициент корреляции для квартир					-0,26	-0,36	-0,47	-0,84
Коэффициент корреляции для офисной недвижимости					-0,05	-0,25	-0,22	-0,56
Коэффициент корреляции для торговой недвижимости					-0,53	-0,35	-0,50	-0,68

В завершение описания экономико-статистического инструментария исследования остановимся на компьютерных программах для выполнения корреляционного и регрессионного анализов. Среди них можно выделить SAS, BMDP, Minitab, Excel, SPSS, позволяющие вычислить уравнения парной и множественной регрессий, соответствующие статистики и графики.

Таким образом, статистическим инструментарием был выбран регрессионный анализ, с помощью которого можно вывести

математическую зависимость между выделенными факторами и переменной – ценой 1 кв. м недвижимости.

Теоретическое исследование сути и предпосылок применения предлагаемой методики, разработка многоэтапной процедуры его реализации, а также определение адекватного экономико-статистического инструментария позволяют перейти к практической части и проведению вычислений, основанных на ценах рынка недвижимости г. Москвы.

Библиографический список

1. Приказ Министерства экономического развития и торговли РФ от 20 июля 2007 г. N 256 «Об утверждении федерального стандарта оценки «Общие понятия оценки, подходы к оценке и требования к проведению оценки (ФСО N 1)» [Э/р]. – Р/д: Гарант Эксперт 2010. Информационно-правовой портал. <http://base.garant.ru/191703/#1000>
2. РБК Рейтинг. Рейтинг районов Москвы по стоимости квартир в мае 2011 года. [Э/р]. – Р/д: <http://rating.rbc.ru/article.shtml?2011/06/03/33312528>
3. [Э/р]. – Р/д: <http://www.arendator.ru>
4. [Э/р]. – Р/д: <http://www.irr.ru>
5. [Э/р]. – Р/д: <http://www.realto.ru>

Bibliography

1. Prikaz Ministerstva ehkonomicheskogo razvitiya i torgovli RF ot 20 iyulya 2007 g. N 256 «Ob utverzhenii federal'nogo standarta ocenki «Obshnie ponyatiya ocenki, podkhodih k ocenke i trebovaniya k provedeniyu ocenki (FSO N 1)» [Eh/r]. – R/d: Garant Ekhspert 2010. Informacionno-pravovoy portal. <http://base.garant.ru/191703/#1000>
2. RBK Reyjting. Reyjting rayjonov Moskvih po stoimosti kvartir v mae 2011 goda. [Eh/r]. – R/d: <http://rating.rbc.ru/article.shtml?2011/06/03/33312528>
3. [Eh/r]. – R/d: <http://www.arendator.ru>
4. [Eh/r]. – R/d: <http://www.irr.ru>
5. [Eh/r]. – R/d: <http://www.realto.ru>

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 338.48:502

Zakamskaya L.L., Sekletsova O.V., Kuznetsova O.S. ECOLOGICAL TOURISM AS A FACTOR OF DEVELOPMENT. With the purpose of definition of prospects of development of ecological tourism in regional conditions presented the main results of the subsequent analysis in the Kemerovo region. Revealed comparative advantages determine the possibilities of expansion of recreational activities in the region. Presented directions of development of ecological tourism in the Kuzbass.

Key words: the economy of the region, eco-tourism, environmental education, recreational activities.

Л.Л. Закамская, канд. тех. наук, доц. каф. социально-культурного сервиса и туризма Кузбасского гос. технического университета им. Горбачева, E-mail: larisa.wesi@mail.ru; О.В. Секлецова, канд. эконом. наук, доц. каф. общей и прикладной экономики Кемеровского технологического института пищевой промышленности, E-mail: seklecova@list.ru; О.С. Кузнецова, канд. тех. наук, доц. каф. общей и прикладной экономики Кемеровского технологического института пищевой промышленности, E-mail: kuznecova69@list.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

С целью определения перспектив развития экологического туризма в региональных условиях представлены основные результаты соответствующего анализа по Кемеровской области. Выявленные преимущества определяют возможности расширения рекреационной деятельности в регионе. Представлены направления развития экологического туризма в Кузбассе.

Ключевые слова: экономика региона, экологический туризм, экологическое образование, рекреационная деятельность.

Природа России предоставляет большие потенциальные возможности для развития экологического туризма. В России сохранились районы с традиционными, аборигенными формами хозяйства, представляющие большую эколого-культурную ценность. Правда, несмотря на обширность неосвоенных или слабо освоенных пространств, состояние природы России в целом далеко не благополучно. И все же развитие экологического туризма в России не только возможно, но и необходимо. Для многих районов страны это единственный путь решения проблемы, которая долгие годы казалась неразрешимой: как сочетать интересы человека и природы, не причинив ущерба ни одной из сторон.

В индустриальном Кузбассе, где воздействие на природу достигло критического рубежа, проблема выявления и сохранения памятников природы весьма актуальна.

Администрацией Кемеровской области проводится контроль охраны окружающей среды (экологический контроль). Разрабатываются и реализовываются программы, нацеленные на улуч-

шение экологической обстановки. Уделяется большое внимание охране редких видов животных и растений, а также численности крупных хищников (медведей, волков). Эти мероприятия дают конкретные результаты. Например, по показаниям рейтинга Независимого экологического рейтингового агентства (АНО «НЭРА», г. Москва), Кемеровская область в 2009 году признана лучшей среди российских регионов по эффективности природоохранного управления.

Кемеровская область – один из немногих субъектов России, в которых ведение Красной книги закреплено региональным законом. Всего в Красную книгу Кемеровской области включены 124 вида животных и 152 вида растений.

По уровню техногенной нагрузки административные районы Кемеровской области можно разделить на три категории:

1) районы интенсивного техногенеза (Беловский, Ленинск-Кузнецкий, Гурьевский, Новокузнецкий, Прокопьевский, Кемеровский, Яйский районы);

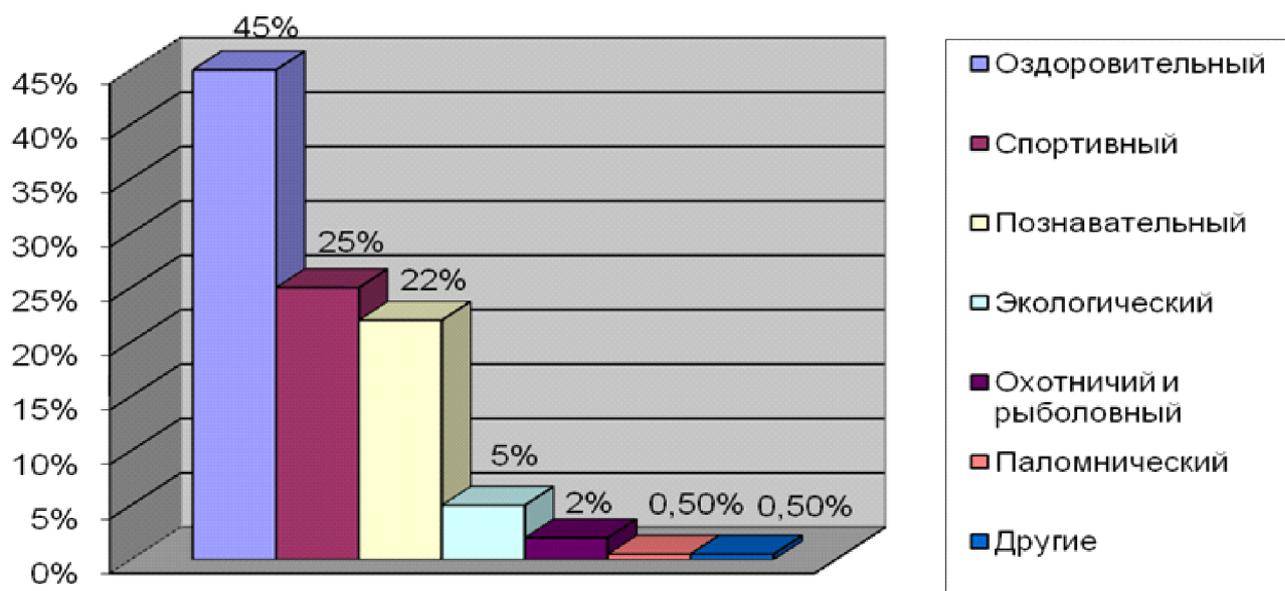


Рис. 1. Структура туризма по функциональному предпочтению в Кемеровской области

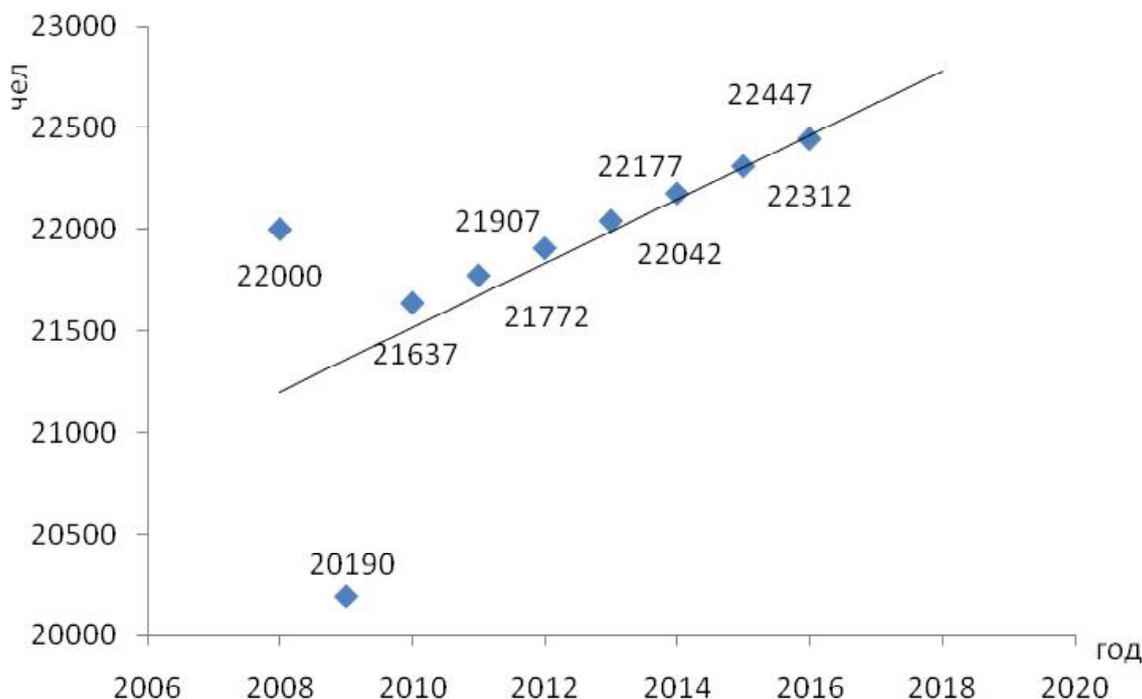


Рис. 2. Прогнозируемое количество экотуристов в Кемеровской области

2) районы трансграничного влияния техногенеза (Яшкинский, Ижморский, Топкинский, Крапивинский, Промышленновский, Междуреченский);

3) «эталонные» районы, вне зоны влияния техногенеза (Мариинский, Тяжинский, Тисульский, Юргинский, Чебулинский, Таштагольский).

Общая площадь особо охраняемых территорий Кемеровской области составляет более 15 процентов от всей территории Кузбасса. Это один из самых высоких показателей по Сибири. Государственный природный заповедник «Кузнецкий Алатау» расположен на востоке Кемеровской области в наиболее высокой части одноименного хребта, в пределах трех административных районов: Тисульского, Новокузнецкого и Междуреченского. Салаирский рекреационный район охватывает восточные склоны центральной части Салаирского кряжа - от истоков реки Кара-Чумыш - и занимает западную часть Беловского административного района и Гурьевский муниципальный район. На территории района расположены зоологические государственные заказники Горсинский и Салаирский, основной задачей которых является сохранение боровой дичи, козули и лося. В Яшкинском районе имеются геологические памятники природы (наиболее известна «Барзасская рождка»), а также уникальные кедровые боры, отличающиеся целебными воздухом и водой. Охраняемыми природными территориями в Таштагольском районе являются: Шорский национальный парк [3], Таштагольский заказник. Кроме того, к особо охраняемым природным территориям Кемеровской области относят музей-заповедник «Томская писаница», экомузей «Тазгол», Кузбасский ботанический сад, 14 государственных природных заказников, зоны массового отдыха, спорта и туризма, зеленые зоны городов, зоны поселений, территории с природными лечебными факторами (Борисово, Терсинка), зоны охраны памятников истории и культуры [4, с. 23].

В последнее время в Кемеровской области уделяется большое внимание развитию спортивного туризма, в частности горнолыжного. К сожалению, развитие экологического туризма в регионе не имеет столь значительных успехов.

Согласно данным Департамента молодежной политики и спорта Кемеровской области, среди видов туризма, развитых на территории нашей области, экологический туризм занимает четвертое место (рис. 1).

Однако для данных видов рекреационной деятельности имеются благоприятные условия, в связи с наличием разнообразнейших природных памятников и заповедных мест. Обладая уникальными ресурсами рекреационного потенциала и развитой инфраструктурой ранее перечисленные территории способны стать районами экологического туризма и отдыха всероссийского и мирового уровня.

На основе имеющихся статистических данных методом скользящих средних определено возможное количество экотуристов в ближайшие пять лет (рис. 2).

Таким образом, Кемеровская область, обладая развитой сетью особо охраняемых природных территорий, имеет значительный потенциал для развития экологического туризма.

Одним из принципов экологического туризма является экологическое образование. Люди, приобщаясь к экотуризму, не только путешествуют по нетронутым цивилизацией местам, но и познают особенности природы, осознают необходимость бережного отношения к имеющимся природным богатствам. Экотуризм оказывает большое положительное влияние на формирование экологической культуры людей и побуждает людей по-другому взглянуть на окружающую нас природу и понять, насколько важно сохранить то, что мы имеем.

Одним из наиболее приоритетных направлений деятельности по эффективному использованию природных рекреационных ресурсов является активизация работы по всем направлениям природоохранных мероприятий, среди которых особое место занимает воспитание экологической культуры взаимодействия человека и природы.

Экологический туризм не может развиваться без экологического образования и развития у людей желания сохранить нетронутые уголки области. Только общими усилиями Администрации области и ее жителями, можно сделать экотуризм перспективным и востребованным направлением туризма. С этой целью возможна разработка региональной программы по вовлечению в экологический туризм прежде всего жителей области. Необходимо создание системы экологического образования, охватывающей детские сады и школы. Именно поэтому люди, заинтересованные в экотуризме и желающие предотвратить экологические проблемы области делают все возможное, чтобы экологический туризм, как перспективное направление Кемеровской области, развивался и процветал.

Для развития экологического туризма на территории Кемеровской области необходимо проведение мероприятий по следующим направлениям:

1) просветительская работа, которая заключается в организации рекламной кампании, в том числе информирование потребителей через средства массовой информации, выпуск буклетов, средства наглядной агитации с призывающими девизами («Кузбассовец, люби свой край – не засоряй, озеленяй!», «Сохраним реки для будущих поколений»), тематические информационные листовки, рассказывающих о пользе и значимости экотуризма и рекомендуемые для изготовления и распространения среди различных категорий населения, расклеивания в общественных местах, установка транспарантов, выпуск короткометражных фильмов и рекламных роликов, разработка специализированного сайта;

2) маркетинговые мероприятия, то есть заключение коллективных договоров с предприятиями, вузами, школами, детскими садами, туроператорами и турагентами, которые заинтересованы в развитии экологического туризма.

Направление подразумевает работу с базой существующих или потенциальных потребителей, в т.ч. изучение требований экотуристов к качеству и ассортименту предлагаемых им услуг через изучение претензий, проведение опросов потребителей, выдаче индивидуальных рекомендаций. Также маркетинговые мероприятия предполагают создание и организацию какой-либо новой услуги, используемой в экотуризме, ее рекламы, изучение спроса и определение объемов и территорий ее реализации;

3) развитие связи с общественными организациями, а именно с различными волонтерскими движениями, общественными экологическими объединениями;

4) специальные мероприятия, включающие в себя разработку и внедрение экологических маршрутов.

Экологический туризм является одним из путей решения экологических проблем в регионе. Увеличение доходов от экологического туризма будет способствовать решению природоохранных задач. Но необходимо соблюдать равновесие экономических, природоохранных, экологических, социальных интересов. Рациональное использование потенциала природоохранных территорий области является одним из факторов успешного развития региона.

Таким образом, экологический туризм, предлагает уникальное решение, которое обеспечит рабочие места и стабильно высокие доходы населения и сохранит в неприкосновенности дикую природу Кузбасса.

Библиографический список

1. Храбовченко, В.В. Экологический туризм. – М., 2006.
2. Колбовский, Е.Ю. Экологический туризм и экология туризма. – М., 2006.
3. Закамская, Л.Л. Оценка развития экологического туризма в Кемеровской области // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2 (33).
4. Туризм в Кузбассе / В.Я. Северный [и др.]. – Кемерово, 2009.

Bibliography

1. Khrabovchenko, V.V. Ehkologicheskij turizm. – M., 2006.
2. Kolbovskij, E.Yu. Ehkologicheskij turizm i ehkologiya turizma. – M., 2006.
3. Zakamskaya, L.L. Ocenka razvitiya ehkologicheskogo turizma v Kemerovskoj oblasti // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 2 (33).
4. Turizm v Kuzbasse / V.Ya. Severnihy [i dr.]. – Kemerovo, 2009.

Статья поступила в редакцию 14.05.12

УДК 330.35.011

Koryakov A.P. CHANGING THE PARADIGM OF DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION: MAINSTREAMING THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT. The article analyses the problems of security in the conditions of globalization opportunities for the development of society on the basis of the effective coexistence of economy and ecology, which is provided by the concept of sustainable development, is formed the theoretical basis for the formation of mechanisms of sustainable development at the macro-, meso- and micro-levels.

Key words: development, sustainable development, globalization, development paradigm, the competition, the concept.

А.Г. Коряков, канд. экон. наук, доц. каф. экономики и организации производства Московского гос. университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова, E-mail: a-editor@yandex.ru

ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье анализируется проблематика обеспечения в условиях глобализации возможностей для развития общества на основе эффективного сосуществования экономики и экологии, что предусматривается концепцией устойчивого развития, формируется теоретическая база для формирования механизмов устойчивого развития на макро-, мезо- и микроуровнях.

Ключевые слова: развитие, устойчивое развитие, глобализация, парадигма развития, конкуренция, концепция.

Глобализация мировой экономики как закономерный и необратимый процесс характеризуется, с одной стороны, конкуренцией, которая нарастает и имеет тенденцию к обострению, с другой – международной интеграцией и кооперацией.

Влияние глобализации на устойчивое развитие исследуется в работах Д. Кортена, К. Флавина, Г. Френча. Глубоко анализируют теоретические и практические проблемы устойчивого развития такие российские авторы, как В. Белкин, Х. Гизатулин, С. Глазачов, К. Даниэлян, Б. Маклярский, Н. Потрубач, Т. Петрова, В. Писарев, И. Потравный, А. Урсул.

Актуальным становится исследование качественно новых характеристик и свойств конкуренции, которые возникают при переходе общества к инновационной (постиндустриальной) стадии развития. Формируется такая модель экономического развития, в которой на первое место, по значению, выходит человеческий потенциал в его взаимодействии с окружающей средой – модель устойчивого развития. Потребность в смягчении противоречий глобализированной экономики обуславливает необходимость конструктивного взаимодействия субъектов мирового хозяйства в пределах интегративной модели конкурентного поведения, в частности, с помощью формирования общих целей устойчивого развития.

Обострение глобальных проблем современности: поиск механизмов решения

Устойчивое развитие стоит рассматривать в многоуровневом измерении – глобальном, национальном, региональном и местном [1]. Глобализация в контексте обеспечения устойчивого развития обуславливает необходимость решения ряда важнейших проблем (рис. 1).

Признание и решение отмеченных проблем на национальном уровне определяет вклад государства в преодоление назревшего глобального экологического кризиса на основе собственных каждой стране экономических, научно-технических возможностей и геополитических, социально-демографических и внешнеэкономических особенностей ее развития [2]. Именно признание критического обострения глобальных проблем человечества в последней четверти XX в., наряду с обоснованием новой роли человеческого (интеллектуального) капитала и инновационных факторов экономического роста обусловило:

- формирование, поддержку на всех уровнях перехода от концепции устойчивого роста к более широкой и сбалансированной концепции устойчивого развития на глобальном уровне;
- формирование общих целей устойчивого развития не только относительно национальных экономик, но и на уровне отдельных регионов, отраслей и даже предприятий.

В документах ООН провозглашено установление целей устойчивого развития для общества в целом, отдельных стран и регионов. Впоследствии задания устойчивого развития были включены в миссии ведущих компаний мира [3; 4]. С 2001 г. устойчивое развитие признано фундаментальной и всеобъемлющей целью Европейского Союза [5]. В 2006 г. была принята обновленная Стратегия устойчивого развития ЕС, в которой подчеркивается, что именно инновационная компонента, накопле-

ние знаний и развитие технологий может уменьшить «риски и угрозы устойчивости социальных связей, окружающей среды и экономик в глобальном масштабе» [6], а также способствовать обеспечению мирового баланса между решением социально-экономических проблем и сохранением окружающей среды.

В начале III тысячелетия человечество продолжает поиск механизмов глобального менеджмента, которые смогли бы направить развитие цивилизации устоявшимся путем и преодолеть глобальные проблемы современности. По нашему мнению, важное место среди таких механизмов занимают национальные, региональные и глобальные инициативы социального, экономического и организационного характера, которые мобилизуют широкий спектр ресурсов для внедрения устойчивого развития (в том числе – решение экологических проблем) на всех уровнях. Имплементация этих инициатив рассматривается нами как один из путей повышения эффективности международного сотрудничества в этой сфере и апробация наиболее позитивного и эффективного опыта, который является неотъемлемой составляющей совершенствования глобального менеджмента.

Исследования свидетельствуют, что одним из наиболее эффективных таких механизмов сегодня является новый глобальный «план Маршалла» начала XXI в. [7], который фокусирует главное внимание на создании финансового и экономического базиса для выполнения «Целей Тысячелетия» и является наиболее масштабным и комплексным из предложенных до сих пор инструментов внедрения устойчивого развития. Этот новый механизм аккумулирует целый комплекс наиболее жизнеспособных и научно обоснованных практических предложений по преодолению глобальных проблем развития. Чрезвычайно важным элементом глобального «плана Маршалла» является «социальная для эко» рыночная экономика.

Теоретические предпосылки актуализации концепции устойчивого развития

Ускорение научно-технического прогресса, который выявляется в быстром распространении новых технологий в разных регионах мира, компьютеризации экономической деятельности, меняют характер ведения бизнеса и межрегиональных отношений; глобальная информатизация усиливает интеграционные процессы с помощью обмена коммерческой, производственной, научно-технической информацией; резко растет роль знаний и инноваций в обеспечении устойчивого развития.

Теоретические и эмпирические исследования доказывают существование тесной корреляционной связи между устойчивостью и ростом экономики в современных условиях [8]. Компании не в состоянии принимать обоснованные решения, когда уровень инфляции высок, а государственный бюджет выходит из-под контроля. Финансовый сектор не может функционировать, если в государстве наблюдается гигантский дефицит. Государство не может эффективно оказывать услугу, если оно вынуждено выплачивать огромные проценты по прошлым долгам. Экономика не может расти, если макроэкономическая среда не является стабильной и благоприятной [9].

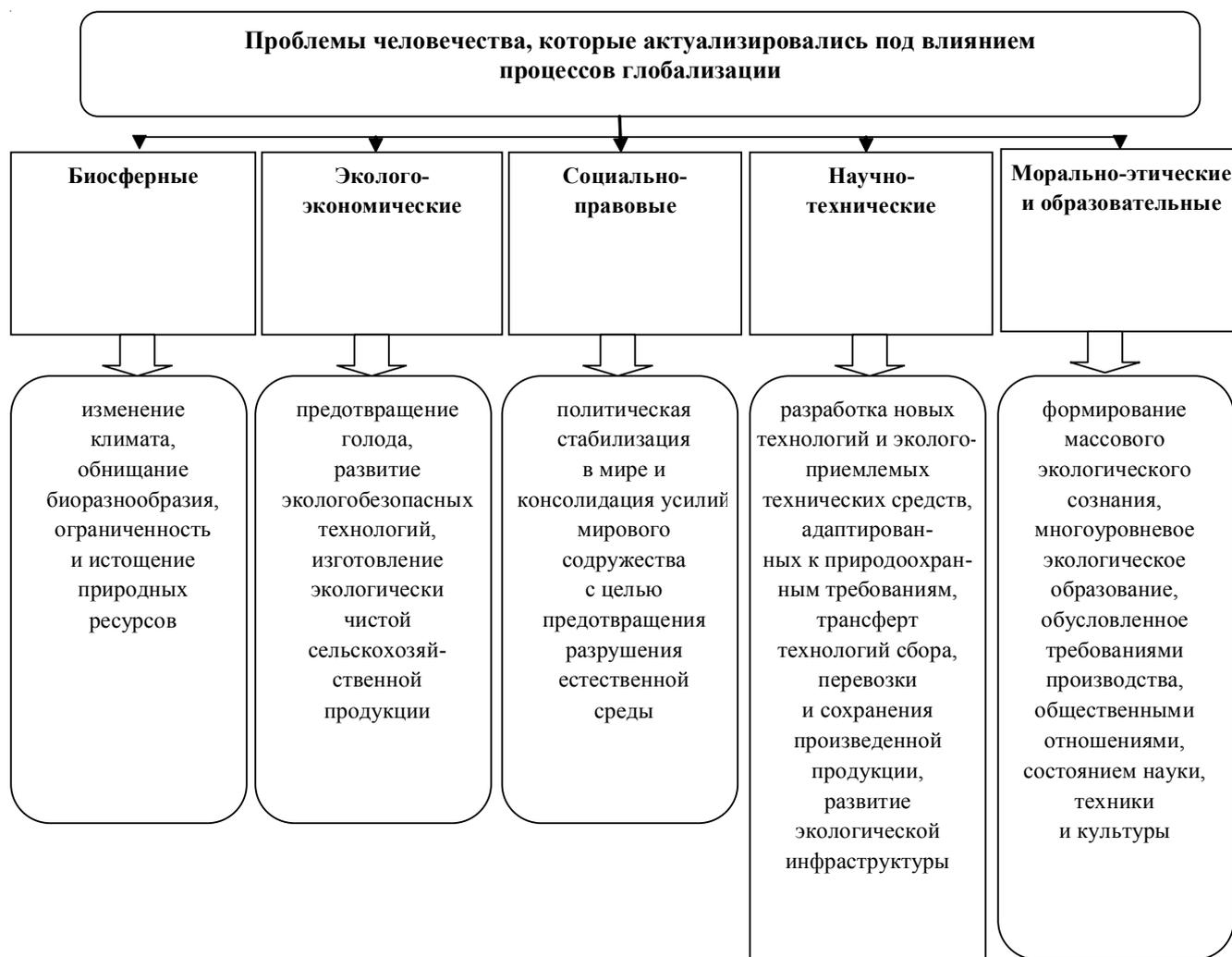


Рис. 1. Проблемы, которые актуализировались под влиянием процессов глобализации



Рис. 2. Характеристики устойчивой экономической системы

В условиях глобализации мировой экономики обеспечение устойчивости экономической системы требует новых механизмов, которые являются следствием смыслового обновления понятия «устойчивость экономической системы», под которым следует понимать способность системы в условиях перманентной глобальной нестабильности к комплексному решению проблем долгосрочного развития на основе формирования оптимальных макроэкономических пропорций и поддержания их в процессе экономической динамики в допустимых с точки зрения экономической безопасности пределах. Автор данной работы выделяет следующие характеристики устойчивой экономической системы (рис. 2).

Формирование и соблюдение определенных характеристик устойчивой экономической системы позволяет «наращивать иммунитет» национальной экономики, без чего экономический рост и повышение уровня доходов под воздействием негативных факторов внутреннего и внешнего происхождения может непрогнозируемо перерасти в негативную динамику развития.

В условиях, когда глобализация проникла во все сферы жизнедеятельности общества, и в мире практически не осталось изолированных национальных хозяйств, устойчивость систем заметно снизилась. В современном мире четко очерчены две тенденции, которые предопределяют повышенный риск дестабилизации национальных экономик:

1. Тенденция к интеграции, которая проявляется в сближении национальных экономик, их тесном взаимодействии и взаимопроникновении через механизмы международного движения товаров, услуг, факторов производства, информации, технологий, финансовых активов.

2. Тенденция к усилению негативных внешних импульсов и ускорению их передачи сравнительно с позитивными последствиями интеграции. Открытость национальной экономики, которая не согласована с уровнем макроэкономической устойчивости, усложняет возможность экономического роста и прогрессивного развития общества.

Из-за непрогнозируемости внешних импульсов, компенсаторным механизмом макроэкономической стабилизации должны быть внутренние механизмы управления и прогрессивные пропорции воссоздания, которые определяют устойчивость национальной экономики. При настроенных механизмах макроэкономической стабилизации экономическая система приобретает прогрессивное устойчивое состояние автоматически, под воздействием рыночных регуляторов.

При отсутствии необходимого уровня устойчивости национальной экономики и в условиях, когда сила реализованных внутренних и внешних угроз окажется слишком разрушительной, необходимы дополнительные мероприятия государственного регулирования относительно приведения разбалансированных сфер национальной экономики к состоянию, при котором достигается сбалансированность макроэкономических воспроизводительных пропорций.

Зарубежный опыт стратегического планирования на основе концепции устойчивого развития

Опыт США и Европы в отрасли стратегического планирования, новых технологий и финансирования инноваций мог бы помочь России в решении задач модернизации экономики на основе концепции устойчивого развития. Это дало бы возможность России стать на постсоветском пространстве своеобразным флагманом в деле перехода на новые принципы развития и сосуществования человека и природы.

Анализ имплементации стратегий устойчивого развития в развитых странах мира на региональном и на национальном уровнях свидетельствует о слабой связи всех трех составляющих устойчивого развития – экономического, экологического и социального. На наш взгляд, одним из путей повышения эффективности имплементации политики устойчивого развития является эффективная коммуникация, в том числе и экологическая, которая должна включать такие составляющие:

- законодательно оформленные механизмы участия населения в процессе принятия решений;
- механизмы информирования населения относительно соответствующей государственной политики;
- систему мероприятий, направленную на повышение интереса населения к политике и участие в процессах принятия решений.

Чрезвычайно важным элементом эффективной экологической коммуникации автор данной статьи считает национальные

Библиографический список

1. Переход к устойчивому развитию: глобальный, региональный и локальный уровни. Зарубежный опыт и проблемы России / рук. авт. колл. Н.Ф. Глазовский. - М., 2002.

стратегии, направленные на повышение интереса населения к устойчивому развитию, воспитанию у него соответствующего стиля жизни. В основе этой политики должно лежать государственное финансирование разного рода акций и рекламных компаний. Примером такой политики являются акции Европейского Союза «Ты контролируешь глобальные изменения климата» и «Европа для граждан» [10] (с бюджетом на 2007-2013 гг. в размере 215 млн. евро), которые имели большой практический эффект. Позитивные результаты этой компании будут стимулировать и другие страны, а особенно Соединенные Штаты Америки, к пересмотру своего подхода к решению проблемы глобальных изменений климата в сторону большей радикализации и эффективности.

По нашему мнению, России также стоило бы прибегнуть к комплексу похожих действий, ведь кроме взноса в решение проблемы глобальных изменений климата Земли, реальный эффект от мероприятий по экономии в быту населения или внедрения экологически безопасных вторичных производств, имеют существенное влияние на развитие страны и рост благосостояния граждан.

Надо понимать, что в условиях глобальной экономики экономическая мощь государства (или региона) оценивается не столько валовыми объемами производства и наличием доступных природных ресурсов, сколько наличием и степенью обладания центрами и инструментами управления производственными, товарными, финансовыми и информационными процессами и потоками.

Каждая страна должна произвести определенную стратегию создания подобных «опорных точек» для глобальных цепочек добавления стоимости на своей территории. Тем более это задание актуально для России [11]. Необходимо произвести стратегию развития и выхода регионов на глобальный рынок в качестве активных и значимых участников в системе производственных, товарных, финансовых, научно-технологических и культурных процессов. Это позволит стране успешно интегрироваться в международное разделение труда, одновременно закрепив за Россией и ее регионами весомые места в мировой экономической системе. Однако решение этого задания во многом зависит от реализации управления, основанного на региональном планировании.

В условиях глобальной модернизации императивом текущего времени становится изменение парадигмы развития, в основе которой должны лежать новые механизмы социо-эколого-экономического развития. Сегодня продолжается поиск и апробация механизмов, эффективных инструментов и режимов, как на глобальном, так и на региональном и микроуровнях, которые стимулируют экологически ориентированное производство при одновременном повышении его конкурентоспособности и решении социальных проблем.

Изменение характера природопользования должно изменить методы управления им в направлении устойчивого развития. Целесообразность новой парадигмы сосуществования и взаимодействия общества и природы предопределена тем, что используемая странами-лидерами модель развития исчерпала себя из-за угрозы существованию будущих поколений. За последнее десятилетие идея устойчивого развития общества получила многоаспектное теоретическое толкование.

Современные тенденции социально-экономического развития стран и регионов носят неоднозначный и противоречивый характер, который продиктован противоречивостью тенденций либерализации и глобализации экономических отношений с одной стороны, и усилением протекционизма (особенно скрытого), с другой. Результатом этих процессов является усиление дифференциации территорий по уровню социально-экономического развития в результате неравномерности распределения факторов производства и доходов. В этих условиях способность территории привлекать экономические ресурсы и факторы производства, концентрировать цепочки добавления стоимости, по существу, и определяет ее дальнейшее развитие и конкурентоспособность. Эта способность во многом зависит от его места в системе международного и межрегионального разделения труда, от привлекательности условий, созданных на его территории – это комплексные и долгосрочные задания, которые должны взвешиваться на системной основе путем разработки и реализации стратегии на уровне отдельного государства, и этот опыт, безусловно, важен для России.

2. Писарев, В.Д. Глобальная стратегия устойчивого развития: опасные тенденции и превентивные меры России. - М., 1999.
3. Евтеева, С.А. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): наше общее будущее / под ред. С.А. Евтеева, Р.А. Перелета. - М., 1989.
4. Vision 2050: The new agenda for business 1997-2011 / World Business Council for Sustainable Development (WBCSD). - 2010 [Э/р]. - Р/д: <http://www.wbcsd.org/plugins/DocSearch/details.asp?type=DocDet&ObjectId=MzczOTc>
5. The European Sustainable Development Strategy 2001. A sustainable Europe for a better World / Europa – Sustainable Development – SDS 2005–2010 [Э/р]. - Р/д: http://ec.europa.eu/sustainable/sds2001/index_en.htm
6. The renewed European Sustainable Development Strategy 2006. A Platform for Action / Europa – Sustainable Development – SDS 2005–2010 [Э/р]. - Р/д: http://ec.europa.eu/sustainable/sds2006/index_en.htm
7. Radermacher, Franz Josef. „Global Marshall Plan – ein Planetary Contract“, 2004.
8. Хомяченкова, Н.А. Методика многокритериальной классификации промышленных предприятий по группам устойчивого развития // Вестник Тверского государственного университета. – 2010. – № 37. – Серия: Прикладная математика.
9. Бурков, В.Н. Механизмы управления эколого-экономическими системами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков, А.В. Щепкин. – М., 2008.
10. Европа для граждан. Руководство. 2007-2013 гг. [Э/р]. - Р/д: http://www.2007-2013.eu/documents/legal_documents/citizen_prov_guide.pdf&usg=ALkJrhi-iUuzl1VdBUNTixN9GH8-gMGaiA
11. Новая парадигма развития России. Комплексные исследования проблем устойчивого развития / под ред. В.А. Коптюга, В.М. Матросова, В.К. Левашова. - М., 1999.

Bibliography

1. Perekhod k ustoyjchivomu razvitiyu: globaljnihj, regionaljnihj i lokaljnihj urovni. Zarubezhnihj opiht i problemih Rossii / ruk. avt. koll. N.F. Glazovskij. - M., 2002.
2. Pisarev, V.D. Globaljnaya strategiya ustoyjchivogo razvitiya: opasnihe tendencii i preventivnihe merih Rossii. - M., 1999.
3. Evteeva, S.A. Doklad Mezhdunarodnoj komissii po okruzhayuthej srede i razvitiyu (MKOSR): nashe obthee buduthee / pod red. S.A. Evteeva, R.A. Pereleta. - M., 1989.
4. Vision 2050: The new agenda for business 1997-2011 / World Business Council for Sustainable Development (WBCSD). - 2010 [Eh/r]. - R/d: <http://www.wbcsd.org/plugins/DocSearch/details.asp?type=DocDet&ObjectId=MzczOTc>
5. The European Sustainable Development Strategy 2001. A sustainable Europe for a better World / Europa – Sustainable Development – SDS 2005–2010 [Eh/r]. - R/d: http://ec.europa.eu/sustainable/sds2001/index_en.htm
6. The renewed European Sustainable Development Strategy 2006. A Platform for Action / Europa – Sustainable Development – SDS 2005–2010 [Eh/r]. - R/d: http://ec.europa.eu/sustainable/sds2006/index_en.htm
7. Radermacher, Franz Josef. „Global Marshall Plan – ein Planetary Contract“, 2004.
8. Khomyachenkova, N.A. Metodika mnogokriterialnoj klassifikacii promishlennihk predpriyatij po gruppam ustoyjchivogo razvitiya // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 37. – Seriya: Prikladnaya matematika.
9. Burkov, V.N. Mekhanizmih upravleniya ehkologo-ehkonomicheskimi sistemami / V.N. Burkov, D.A. Novikov, A.V. Thepkin. – M., 2008.
10. Evropa dlya grazhdan. Rukovodstvo. 2007-2013 gg. [Eh/r]. - R/d: http://www.2007-2013.eu/documents/legal_documents/citizen_prov_guide.pdf&usg=ALkJrhi-iUuzl1VdBUNTixN9GH8-gMGaiA
11. Novaya paradigma razvitiya Rossii. Kompleksnihe issledovaniya problem ustoyjchivogo razvitiya / pod red. V.A. Koptyuga, V.M. Matrosova, V.K. Levashova. - M., 1999.

Статья поступила в редакцию 22.04.12

Раздел 11

ФИЛОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

УДК 81'23

Utrobina T.G. THE VERBAL-ASSOCIATIVE FACTOR OF THE INTEGRITY OF PERCEPTION OF THE PRINTED ADVERTISING. The problem of the meaning of advertizing messages having verbal and visual parts is considered in the article. The research of the integrity of the perception of such polycode texts is actual for constructing the models of semantic blocks as a form of the integrated testing of advertizing.

Key words: advertizing communications, sense models, the polycode text, concept, psycholinguistics, associative experiment.

Т.Г. Утробина, канд. филол. наук, с. н. с. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tatianautrobina@mail.ru

ВЕРБАЛЬНО-АССОЦИАТИВНЫЙ ФАКТОР ЦЕЛОСТНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЫ

В работе рассматривается проблема смысла рекламных сообщений, имеющих вербальную и визуальную часть. Исследование целостности восприятия таких поликодовых текстов актуально для построения моделей смысловых блоков как формы интегрированного тестирования рекламы.

Ключевые слова: рекламная коммуникация, модели смысла, поликодовый текст, концепт, психолингвистика, ассоциативный эксперимент.

Широкое распространение рекламных коммуникаций стало отличительной чертой современного общества, демонстрируя его открытость. С другой стороны, погоня за технологическими новациями, поиск не столько креативного, сколько эпатажного подхода к представлению рекламной информации обусловили проникновение рекламы в сознание потребителей без достоянного тестирования определения влияния рекламной коммуникации на ее восприятие и когнитивных последствий. Именно поэтому разработка моделей возможных смысловых блоков, формирующихся средствами печатной рекламы, имеет и теоретическое, и практическое значение в свете построения прогноза относительно развития самого социального феномена и его роли в социальном ментальном пространстве.

Новый этап развития науки вновь актуализирует вопрос о методологии как базовой теории и исследовательской технологии одновременно. Если в конце XX века гуманитарная наука декларировала роль «человеческого фактора», «антропоцентрического подхода» к изучению сложного взаимодействия внешних и внутренних тенденций, обеспечивающих адаптацию человека к условиям естественного и социального окружения; то в XXI веке на передний план выходит «стремление к интеграции наук, ориентированной на целостное рассмотрение человека, которое может быть достигнуто не только за счет тесного взаимодействия ряда гуманитарных наук, но и с привлечением идей и результатов исследований в естественных науках» [1, с. 16]. Новейшие теории языка строятся с неизбежным выходом за рамки лингвистики (например, теория чилийских ученых У. Матураны и Ф. Варелы о языке как естественном семиозисе). Современная психолингвистика, аккумулируя последние достижения ряда наук, корректирует само понимание объекта исследования, а именно: переориентация «на язык как достояние человека, который трактуется как живая динамическая самоорганизующаяся система, адаптирующаяся к естественной и социальной среде через познание и общение в условиях взаимодействия биосферы, психосферы, социосферы и ноосферы» [2, с. 19].

Осознание влияния рекламных коммуникаций по типу среднего взаимодействия личности, по минимуму, с психосферой и социосферой и прогнозирование этого влияния, безусловно, является актуальным направлением психолингвистического исследования.

Представляя развитие гуманитарной науки в виде метафор, А.А. Залевская считает актуальной для современной интеграции наук метафору, определяющую слово как «живое знание» [2] в противовес его препарированию в научных или учебных целях классической лингвистикой. Такая трактовка слова в ряду других была замечена еще в работах выдающихся отечественных ученых-лингвистов А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Н.В. Крушевского, Л.В. Щербы, а также – классиками психологической школы Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкиным. Все перечисленные ученые утверждали необходимость разграничения языка, речи и человеческого слова как неких абстракций и реальной жизни. К примеру, Л.В. Щерба характеризовал речевую организацию индивида, с одной стороны, как психофизиологическую по своей сути, с другой стороны, как общественную, существующую в виде социального феномена. При этом ученый особо подчеркивал, что социальная характеристика речевой организации индивида – это не сумма его речевого опыта, а своеобразная переработка опыта говорения и понимания речи. В современной терминологии переработка такого опыта происходит на базе картины мира человека. В таком аспекте исследования язык не существует без других психических процессов, таких как восприятие, мышление, память, внимание, эмоции и др., так как все они обеспечивают процессы познания и общения.

А.А. Залевская, выявляя принципы организации «внутреннего лексикона», ввела понятие «единой информационной базы» человека, трактуемой как «самоорганизующаяся функциональная динамическая система – совокупный продукт переработки разнообразного (в том числе и речевого) опыта» [1, с. 172]. Единая информационная база, по мнению ученого, аккумулирует все

познаваемое человеком как личностью и членом определенно-социума через его контакты со средой – естественным и социальным окружением. Более того, средовые отношения перерабатываются психической деятельностью индивида в форме личностно переживаемого, постигаемого опыта при постоянном взаимодействии перцептивных, когнитивных, аффективных процессов. Именно поэтому слово становится средством доступа к единой информационной базе человека, формирующейся по закономерностям психической жизни индивида в некотором окружении, имеющем характерные признаки и культурные константы. Слова материализуют представления, идеи, мнения человека об окружающем мире в виде опыта его самоидентификации, осмысления культурных доминант, индивидуальности и коллективного знания и накопленной информации. Предметно-понятийное содержание слова, его образный и ассоциативный потенциал в психолингвистике объединены в системообразующем термине – концепте. Понимая под концептом «оперативную содержательную единицу... ментального лексикона» [3, с. 90], «объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [1, с. 234], можно утверждать, что концепты фиксируют смысл соответствующих языковых выражений (слов) как то общее, что составляет необходимое условие реального общения и понимания.

Идея существования слова как «живого знания» заложена в одной из базовых для психолингвистики модели образа сознания Ф.Е. Василюка [4]. Опираясь на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, в которой выделены три «образующие» сознания: личностный смысл, значение и чувственная ткань, Ф.Е. Василюк предложил модифицировать представление об образе сознания как «психосемиотический тетраэдр». В модели Ф.Е. Василюка внешний мир представлен предметным содержанием, внутренний мир – личностным смыслом, культура – значением, а язык – словом. Модель Ф.Е. Василюка предвосхитила идею современной лингвостеретики о языке как открытой, динамичной, диссипативной, самоорганизующейся системе. Более того, ученый показал двойственный принцип жизни любого семиотического процесса: «узлы» «психосемиотического тетраэдра», по Ф.Е. Василюку, – это «пограничная сущность, одной стороной обращенная к объективно существующей реальности (внешнего мира, внутреннего мира, языка, культуры), а другой – к непосредственной субъективности; все же вместе узлы задают объем, в котором пульсирует и переливается живой образ» [4, с. 8]. Вероятно, именно двойственность (или двойная референция) является принципом организации смысловых блоков при восприятии объектов внешнего мира и понимании информационных структур, к примеру, рекламы.

Двойственность как принцип построения психосемиотических структур прослеживается на формально и содержательно разных уровнях существования индивида. Например, уже классическое разделение в психологии и психолингвистике на конвенциональное значение и личностный смысл; в семиотике (концепция У. Эко) разграничение значения как «ядерного содержания» (т.е. социального аспект) и «когнитивного типа» (т.е. ментальный аспект) [5]. В процессах восприятия и порождения слова (концепта) двойственность проявляется в опознании, во-первых, словоформы как таковой (т.е. конкретной единицы речи), а во-вторых, слова как значимой единицы. Двойственность категориально характеризует и процесс восприятия и понимания. Двойственность также является характеристикой концепта как «сгустка культуры в сознании человека» [6, с. 90]. Концепты конденсируют коллективное сознание, выступая в качестве дискретной единицы, которая хранится в национальной памяти носителей языка в вербальном («овнешненном») виде. Но пути построения концепта, т.е. способы формирования «живого знания», могут быть различными. Так, например, М.А. Холодная в связи с решением задачи обогащения когнитивного опыта учащихся в целях интеллектуального воспитания личности в условиях современного школьного образования выдвигает как основные следующие способы – словесно-символический, визуальный, предметно-практический, чувственно-сенсорный [7].

Печатное рекламное сообщение в целом можно считать символически организованным семантическим пространством, в котором процессы восприятия и понимания базируются на знаках различных семиотических систем. Другими словами, структура смысла основана на словесно-символическом и визуальном способе подачи информации. Рекламный дискурс – это не только совокупность вербальных и визуальных компонентов, но и внешние прагматические факторы, начиная от индивидуальных особенностей воспринимающего человека, его круга интересов, образования, гендерной характеристики, социальной

и материального положения и т.д. и заканчивая рекламируемым продуктом, брендом, его миссией и пр. Вербальная часть и изображение в печатной рекламе взаимодействуют и формируют смысловые блоки в сознании воспринимающих, для которых приоритетной психологической характеристикой является целостность восприятия.

Психологи определяют восприятие как «последовательную смену чувственных впечатлений», «активный процесс отражения предметов, явлений и событий действительности при их непосредственном воздействии на органы чувств» [8, с. 95]. В психологической парадигме выделяют четыре свойства восприятия образа: предметность, целостность, константность и категоричность, соотносимые с характеристиками построения концепта. Делая упор на целостности восприятия, понимаемого психологически, следует определить суть этого свойства в том, что образ воспринимаемых объектов не дан полностью в готовом виде со всеми необходимыми элементами, а мысленно достраивается до некоторой целостной формы на основе небольшого набора элементов. В психолингвистическом аспекте проблема целостности восприятия связана, в первую очередь, с существованием поликодовых текстов, состоящих из различных по своей семиотической природе элементов (вербальных и визуальных), но предназначенных «исключительно для зрительного восприятия» [9, с. 13]. В современных зарубежных и отечественных моделях понимания поликодовых текстов, к которым может быть отнесена и печатная реклама, постулат зависимости формата репрезентации от формы представления информации в тексте подвергается настойчивой критике. «Вне зависимости от внешней формы текста в ходе его восприятия и понимания строится как дескриптивная, так и депиктивная репрезентация..., дескриптивные и депиктивные репрезентации не могут быть наложены друг на друга, но они могут взаимодействовать» [9, с. 79]. Именно поэтому целостность восприятия поликодового текста – это проблема его понимания, в первую очередь, и проблема определения роли слова (концепта) в этом процессе, во вторую очередь. Противоречие вербальных и визуальных компонентов печатной рекламы, отсутствие целостности восприятия, т.е. достраивание по элементам до определенной когнитивной формы, может выражаться в неадекватности структуры смысловых блоков или их несформированности, что может быть выявлено экспериментальным путем. Сопоставление результатов ассоциативного эксперимента вербальных и визуальных элементов печатной рекламы с системным значением семантических доминант показывает интеграцию значения двойственных репрезентаций (дескриптивных и депиктивных) в смысловом блоке.

Экспериментальное исследование проводилось на основе печатной рекламы коммерческого характера: например, реклама шоколада Lindt, сантехники Kaldewei, кофемашини DeLonghi, помады Clinique, техники Miele, корма для кошек Sheba и пр. (всего 54 рекламных образца). В качестве объекта исследования были выбраны рекламы не отечественных производителей и их товаров с живой образностью нейминга (ср. Чистая линия, Черный жемчуг, Балтика), а зарубежные производители, для которых актуально целостное восприятие печатной рекламы и закрепление его в вербальных доминантах как формирование значимых для воспринимающих концептов. Приоритетной тенденцией копиятерского решения для формирования концепта было использование в качестве вербальной доминанты абстрактного слова типа «совершенство», «искусство», «наслаждение», «искушение», «нежность» и т.п. Можно предположить, что отсутствие прямой референтной соотношенности (предметного значения), с одной стороны, расширяет интерпретативное поле смысловой единицы, но с другой стороны, может служить основанием деструкции смыслового блока или его неадекватности. Приоритетной тенденцией визуального ряда является дискурсивное изображение, т.е. изображение некоего события. Двойственность в формировании смысла такого изображения заключается, с одной стороны, в эмоциональной экспликации, но, с другой стороны, событие обычно не может быть передано одним словом (концептом), а подразумевает развитие действия, что в вербальном плане более соотносимо с текстом. В эксперименте принимали участие 276 человек в возрасте от 17 до 60 лет, всего было получено 14806 реакций. В результате анализа результатов эксперимента были выявлены модели восприятия печатной рекламы: 1) полное семантическое дублирование вербальных и визуальных ассоциаций ведет к опрошенному пониманию рекламы, в котором воспринимается только объект рекламирования чаще без брендовой характеристики (например, ванна, а не сантехника Kaldewei), таким образом, при ведущей роли вербальной репрезентации воспроизойдится только соци-

альный концепт, а не индивидуальный брендовый; 2) частичное пересечение ассоциаций вербальной и визуальной частей характеризуется целостностью восприятия как рекламируемого продукта, так и самой рекламы с ведущей вербальной репрезентацией и формированием концепта (например, корм для кошек Sheba с концептом «нежность»); 3) непересекающиеся, разнонаправленные ассоциации вербальной и визуальной частей характеризуются отсутствием целостности восприятия самой печатной рекламы, а как следствие – несформированность смысловых блоков, непонимание.

Компонентный анализ и его сопоставление с результатами ассоциативного эксперимента показали, что интегральные признаки слов – концептов – служат основанием для выделения семантических групп внутри частотных и единичных ассоциатов, а дифференциальные признаки таких слов формируют вектор зоны рассеивания значения, иначе говоря, направление построения целостности восприятия как смысловой блок.

К примеру, печатная реклама корма для кошек Sheba состоит из доминирующего (94%) визуального ряда, включающего три компонента и семь элементов, и вербального ряда – слога на «Sheba». Так кошки понимают «нежность» и описания продукта. Компоненты визуального ряда: черно-белое изображение хозяйки и ее пушистого питомца, цветное изображение консервированного корма на тарелочке и упаковки продукта, а также волнистые цветные линии темно-синего и золотисто-желтого цвета. Дискурсивное содержание изображения прочитывается в композиции, а именно: линия направления взгляда как вектор вариантов отношений – хозяйка, опустив глаза, смотрит на пи-

томца, кошачий взгляд заострен на корме. Компоненты вербального ряда: нейм бренда «Sheba», актуальная пропозиция «Так кошки понимают нежность», описание рекламируемого продукта: «Восхитительные кусочки рыбы и птицы, нежные муссы с великолепным вкусом и нежным ароматом». Ассоциативное соответствие вербального и визуального ряда проходит по компоненту отношение (ассоциативное поле визуального образа – отношение 32%, пища 30%, домашнее животное 25%, хозяйка 14%; ассоциативное поле концепта «нежность» – субстантивированный признак 34%, рекламируемый предмет 26%, отношение 14%, ощущение 10% и др.). Несмотря на меньший процент в вербальной части зоны пересечения ассоциатов, ведущей в построении целостного образа является вербальная часть, во-первых, как задающая вектор семантической зоны рассеивания интерпретаций, во-вторых, благодаря интегрированию в восприятие фоносемантической доминанты, реализующейся в двух ипостасях: повторение корня нежн- и перцептивного образа сочетаний «шб» и «жн» – соответствие специфических звуков, издаваемых кошками как удовлетворение, удовольствие.

Таким образом, разработка моделей построения смысловых блоков поликодовых текстов печатной рекламы в теоретическом плане конституирует роль слова как «живого знания» в построении когнитивных паттернов восприятия и понимания, в прагматическом плане – является основой экспертирования рекламных коммуникаций в плане адекватности восприятия потребителем и влияния на коллективное семантическое пространство, адаптацию смыслов в социуме.

Библиографический список

1. Залевская, А.А. Слово. Текст. Избранные труды. – М., 2005.
2. Залевская, А.А. Значение слова через призму эксперимента. – Тверь, 2011.
3. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М., 1997.
4. Васильюк, Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5.
5. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб., 2004.
6. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М., 1997.
7. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб., 2002.
8. Барабанщиков, В.А. Системность. Восприятие. Общение / В.А. Барабанщиков, В.Н. Носуленко. – М., 2004.
9. Сонин, А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. – М., 2005.

Bibliography

1. Zalevskaya, A.A. Slovo. Tekst. Izbranniye trudih. – M., 2005.
2. Zalevskaya, A.A. Znachenie slova cherez prizmu ehksperimenta. – Tverj, 2011.
3. Kubryakova, E.S. Kratkij slovarj kognitivnihkh terminov / E.S. Kubryakova, V.Z. Demjankov, Yu.G. Pankrac, L.G. Luzina. – M., 1997.
4. Vasilyuk, F.E. Struktura obraza // Voprosih psikhologii. – 1993. – № 5.
5. Ehko, U. Otsutstvuyushaya struktura. Vvedenie v semiologiyu. – SPb., 2004.
6. Kubryakova, E.S. Kratkij slovarj kognitivnihkh terminov / E.S. Kubryakova, V.Z. Demjankov, Yu.G. Pankrac, L.G. Luzina. – M., 1997.
7. Kholodnaya, M.A. Psikhologiya intellekta. Paradoasih issledovaniya. – SPb., 2002.
8. Barabanthikov, V.A. Sistemnostj. Vospriyatie. Obthenie / V.A. Barabanthikov, V.N. Nosulenko. – M., 2004.
9. Sonin, A.G. Ponimanie polikodovihkh tekstov: kognitivnihjy aspekt. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 800:159.9

Vlasov M.S. EXPERIMENTAL STUDY OF A POTENTIALLY EXTREMIST SPEECH PRODUCT IN PERCEPTION AND INTERPRETATION. The author tries to identify the characteristics of perception and interpretation of a potentially extremist written text in a psycholinguistic experiment on the example of a newspaper article, containing hidden propaganda.

Key words: verbal extremism, hidden propaganda, psycholinguistic experiment.

М.С. Власов, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: vlasov@bigpi.biysk.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНО ЭКСТРЕМИСТСКОГО РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Автор статьи осуществляет попытку выявить особенности восприятия и интерпретации потенциально экстремистского письменного текста в условиях психолингвистического эксперимента на примере газетной статьи, содержащей скрытую пропаганду.

Ключевые слова: вербальный экстремизм, скрытая пропаганда, психолингвистический эксперимент.

Лингвистика в настоящее время стала важным помощником в изучении и расследовании вербальных проявлений экстремизма в СМИ и публичных выступлениях. В качестве исследуемого жанра нами была выбрана пропаганда – одно из наиболее

распространенных и, зачастую, завуалированных вербальных проявлений экстремизма. Практика показывает, что лингвистическое исследование должно проводиться в отношении отдельных высказываний, выражающих ненависть, враждебность

по признакам принадлежности объекта описания к какой-либо социальной группе [1, с. 139]. По мнению отдельных ученых, важно устанавливать наряду с особенностями отдельных высказываний о социальной группе (или её представителях) её общую характеристику, содержащуюся в тексте. С этой целью лингвистическое экспертное исследование может быть дополнено психолингвистическим экспериментом [2, с. 25]. В соответствии с подобной методикой анализа отношение к объекту может быть измерено по трём шкалам: 1) моральность – аморальность (группа (или её представитель) описывается позитивно, с использованием социально одобряемых характеристик или группа (или её представитель) становится объектом негативной оценки из-за нарушения ею социальных (или каких-то иных) норм); 2) динамизм – пассивность (группа (или её представитель) при описании наделяется чертами активности, динамизма или, наоборот, предстаёт пассивной и слабой); 3) компетентность – некомпетентность (деятельность группы описывается как успешная или неудачная, а представители группы выступают компетентными либо некомпетентными) [3, с. 45].

Опираясь на описанную выше методику, мы провели эксперимент на восприятие и интерпретацию потенциально экстремистского фрагмента текста, содержащего, на наш взгляд, скрытую пропаганду. Фрагмент был взят из статьи «N», опубликованной в местной газете «У» (прим.: отдельные имена собственные изменены намеренно).

«Беззаботные рождественские каникулы закончились, а следом за январем наступил февраль. И вот тут-то бийчане схватились за голову: в полученных квитанциях на оплату коммунальных услуг они увидели заоблачные цифры. В письме в реакцию бийчанка А.П. [изм. наше] написала: «Давно настала пора власти отчитаться перед народом по поводу тарифов. Только она почему-то не торопится и помалкивает. А ведь тарифы в нашем городе завышены до предела. Сегодня самый дорогой город не заживевшая Москва, а нищий провинциальный Бийск. Откуда в нашем городе такие тарифы? Кто из чего их сложил и рассчитал? Или же в горадминистрации нет ни одного грамотного экономиста, который бы разобрался во всем этом и рассчитал все как положено? Помню, мы уже оплачивали строительство многочисленных коттеджей для Бийской ТЭЦ-1, а перерасчета потребители услуг так и не дождалась». Ответить нашей читательнице можно лишь одно: никто отчитываться перед населением по поводу тарифов не собирался и, похоже, не собирается. Прошлогодний отчет в «У» [изм. наше] комиссии администрации и Думы города – не в счет, он лишний раз подтвердил, что власть имущие предпринимают все, чтобы спрятать концы в воду. Без ответа по существу остались и выводы общественной комиссии. А когда народ собрал подписи с требованием к власти выйти и отчитаться перед горожанами, представители администрации заявили через прессу: вы, мол, собрали мало подписей, а надо не менее десяти тысяч. Вот вам и Конституция РФ и право каждого гражданина на получение информации. Правда, на частых митингах протеста высокопоставленные чиновники всякий раз пытаются убедить народ в своей непричастности к утверждению тарифов, переводя стрелки на Москву. Действительно, тарифы на услуги коммунальных монополистов утверждаются не в Бийске, но местная администрация причастна к нормативам потребления услуг горожанами. А они, как заявили на встрече в Думе города представителями инициативной группы, в нашем городе завышены почти в 1,6 раза. Это касается отопления. И завышен норматив потребления тепла на один квадратный метр площади по требованию городской администрации несколько лет назад проектным институтом «Х» [изм. наше]. Не будь этого, сегодня мы бы платили за эту услугу не по 22,6 рубля за каждый метр своей жилой площади, а в два-три раза меньше. Представители инициативной группы вели дебаты по необоснованности и несостоятельности бийских коммунальных тарифов с председателем думского комитета по ЖКХ С.П. и ее заместителем М.С. [изм. наше]. Встреча продолжалась почти три часа и особого успеха не принесла, и отчасти потому, что чиновники администрации, считавшие тарифы, снова не явились. Общественники оперировали цифрами, постановлениями правительства и приказами Росстроя, депутаты не приняли их на веру и попросили представить им копии соответствующих расчетов. Договорились, что в ближайшие дни они будут поданы, и депутаты передадут их на независимую экспертизу. Лидер инициативной группы Александр Н. [изм. наше] даже сделал заявление для «У» [изм. наше], в котором сообщил об административном преследовании заместителем главы города В.О. своей подчиненной, оказавшей содействие представителем общественной инициативы (объявил ей выговор). Нелишне напомнить и то, что инициативная группа направила собранные ею доку-

менты по поводу превышения полномочий администрацией города для проверки и прокурорского реагирования. О результатах мы сообщим нашим читателям обязательно. Потому что бийчане, оплачивающие самые высокие тарифы, вправе знать, из чего и как они сформированы и насколько обоснованы. Как и существующие нормативы потребления коммунальных услуг, тайна установления которых будоражит общество» (газета «У»).

Интроспективный анализ статьи позволил установить все стадии убеждения по концепции В.П. Шейнова. Первая фаза – информирование и привлечение внимания. В начале статьи автор привлекает внимание читателя ярким эпитетом «беззаботные» (рождественские каникулы), и усиленной констатацией факта «а следом за январем наступил февраль», употребление которого само по себе настораживает любого читателя (возникает ассоциация «февраль – начало забот»). Вторая фаза – возбуждение. Данная фаза представлена, по сути, почти всем текстом. Личный читательский интерес к данной статье может проявиться, у каждого жителя города Бийска (используется «возбуждающая» фраза «И вот тут-то бийчане схватились за голову...»). Последующая часть текста насыщена яркими изобразительно-выразительными средствами, формирующими в сознании читателя негативный образ городской администрации: от эпитетов «заоблачные цифры», «нищий провинциальный Бийск, стропительство «многочисленных» коттеджей, до фразеологизмов «власть имущие», «спрятать концы в воду», «переводя стрелки». Здесь же излагаются аргументы автора, подкрепленные конкретными цифрами («они... (тарифы) завышены почти в 1,6 раза», «... мы бы платили...не по 22,6 рубля за каждый метр...») и ссылками на источники информации о тарифах («общественники оперировали цифрами, постановлениями правительства и приказами Росстроя...»). Однако стоит отметить, что в тексте не приведено ни одного официального названия и реквизита документа, а вместо этого автор «нагнетает» однородные факты для реализации собственной коммуникативной стратегии. Третья фаза (фаза побуждения) заключена в следующем фрагменте: «Потому что бийчане, оплачивающие самые высокие тарифы, вправе знать, из чего и как они сформированы и насколько обоснованы. Как и существующие нормативы потребления коммунальных услуг, тайна установления которых будоражит общество». По нашему мнению, здесь автор, предварительно создав негативный образ администрации города, скрыто призывает бийчан к поддержке взглядов инициативной группы, направившей «собранные ею документы по поводу превышения полномочий администрацией города и необоснованности бийских тарифов» в прокуратуру. По нашему мнению, в статье допущено нарушение нормы Федерального закона №114, признающей возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды экстремистским деянием (в том числе в форме пропаганды) [4].

Для проверки такого вывода мы провели психолингвистический эксперимент, в котором приняли участие 60 студентов и преподавателей филологического факультета АГАО им. В.М. Шукшина. Поскольку статья содержала достаточно насыщенный материал, для восприятия и интерпретации испытуемым был предложен только фрагмент текста, наиболее ярко раскрывающий центральную авторскую идею. «...Правда, на частых митингах протеста высокопоставленные местные чиновники всякий раз пытаются убедить народ в своей непричастности к утверждению тарифов, переводя стрелки на Москву. Действительно, тарифы на услуги коммунальных монополистов утверждаются не в Бийске, но местная администрация причастна к нормативам потребления услуг горожанами...»

После того, как участники эксперимента прочитали фрагмент за отведенное время (5 мин.), им было предложено выполнить 2 задания: 1) подчеркнуть слова и выражения, содержащие оценку деятельности какой-либо группы; 2) выписать подчеркнутые слова и выражения в колонки предложенных трех таблиц, в каждой из которых заложены параметры оценки по шкалам: 1) *негативная–нейтральная–позитивная деятельность*; 2) *пассивная–нейтральная–активная деятельность*; 3) *успешная–нейтральная–неудачная деятельность*. Результаты эксперимента приведены ниже.

Остановимся на анализе наиболее «замечаемых» слов и выражений. С точки зрения носителей языка фраза «чиновники пытаются убедить народ в своей непричастности» оценивает деятельность некоторой группы как негативную (25%), активную (25%) и неудачную (25%). Словосочетание «администрация причастна» воспринимается негативной (30%), при этом деятельность этой социальной группы оценивается как успеш-

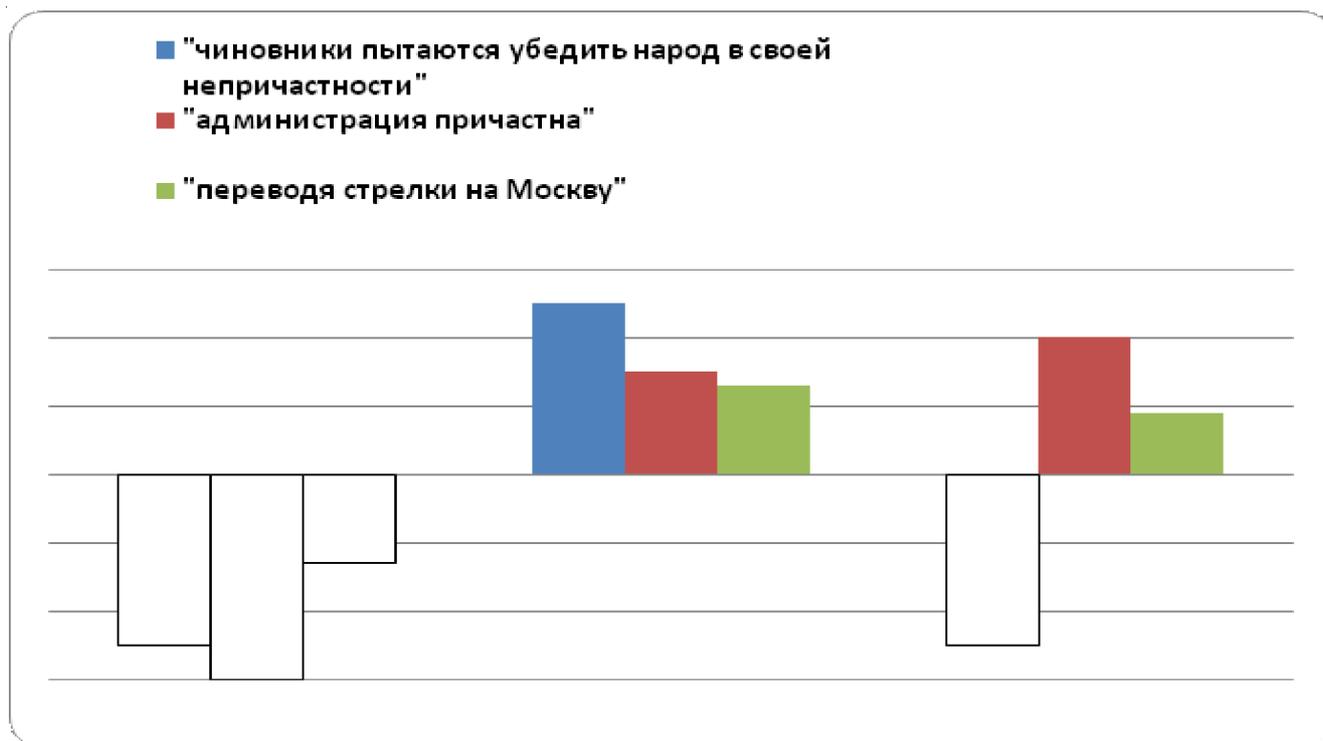


Рис. 1. Оценка фрагмента текста по трем шкалам

ная (20%) и активная (15%). Фраза «переводя стрелки на Москву», по мнению испытуемых, описывает негативную (13%), активную (13%), успешную деятельность (9%). Слова «митинг» и «администрация», словосочетание «коммунальные монополисты» выделялись испытуемыми значительно реже, что не позволяет нам определить их коннотации.

По результатам проведенного эксперимента позволим предположить, что рядовой читатель статьи «N» оценивает деятельность администрации города как негативную, активную и, возможно, успешную. То есть, психолингвистический эксперимент показал, что автор фрагмента использовал слова и выражения с негативной оценкой конкретной социальной группы (администрации г. Бийска). Использование констатирующих сочетаний «частые митинги протеста», «всякий раз», «администрация причастна», а также экспрессивных оценочных суждений «высокопоставленные местные чиновники», «пытаются убедить... в непричастности», «коммунальные монополисты»,

«переводя стрелки», на наш взгляд, позволяют судить читателю о постоянной, противозаконной деятельности описываемой группы. Позволим предположить, что в тексте статьи «N» имплицитно содержится пропаганда неполноценности социальной группы – администрации города Бийска, а также выражения, в экспрессивной форме передающие информацию, возбуждающую неприязнь или даже ненависть к данной группе. По всей видимости, пропагандистский текст характеризуется формальной (наличием фаз убеждения) и содержательной стороной (в правовом контексте – наличием информации, раскрывающей неполноценность той или иной группы и возбуждающей ненависть к данной группе). Полученные результаты (при условии их последующей апробации на разнообразном материале) могут послужить основой для разработки методики выявления и квалификации потенциально экстремистских речевых произведений (как устных, так и письменных), близких к пропаганде.

Библиографический список

1. Осадчий, М. А. Правовой самоконтроль оратора. – М., 2007.
2. Психолингвистическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации. – М., 2003.
3. Южанинова, А.Л. Вопросы методики судебной психологической экспертизы вербального экстремизма // Судебная экспертиза: научно-практический журнал. – 2008. – № 3.
4. Федеральный закон РФ № 114-ФЗ от 25.07.2002 «О противодействии экстремистской деятельности». – Р/д: <http://www.rg.ru>

Bibliography

1. Osadchij, M. A. Pravovoyj samokontrolj oratora. – M., 2007.
2. Psikholingvisticheskaia ehkspertiza ksenofobii v sredstvakh massovoy informacii. – M., 2003.
3. Yuzhaninova, A.L. Voprosih metodiki sudebnoj psikhologicheskoyj ehkspertizih verbaljnogo ehkstremitizma // Sudebnaya ehkspertiza: nauchno-prakticheskij zhurnal. – 2008. – № 3.
4. Federaljnij zakon RF № 114-FZ ot 25.07.2002 «O protivodejstvii ehkstremitiskoj deyatelnosti». – R/d: <http://www.rg.ru>

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК: 820

Bazhenova I.V. TO THE QUESTION ABOUT THE CONTENT OF THE CATEGORY «LANGUAGE ABILITY». The article examines The category of language ability, which can be the basis of the hypothesis, that in the understanding of foreign language text in the process of translation of emerging bilingual as a result of the integration of the cognitive structures of the native and foreign languages is the formation of cognitive structures, new to the bearer of this language.

Key words: linguistic ability, cognitive competence, language competence, speech activity, translation activity.

И.В. Баженова, канд. филос. наук, нач. фак. иностр. языков Академии ФСБ России, г. Москва, E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КАТЕГОРИИ «ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ»

В статье исследуется категория языковой способности, которая может быть положена в основу гипотезы о том, что при понимании иноязычного текста в процессе переводческой деятельности формирующихся билингов в результате интеграции когнитивных структур родного и иностранного языков происходит формирование познавательных структур, новых для носителя данного языка.

Ключевые слова: языковая способность, когнитивная компетентность, речевая компетентность, речевая деятельность, переводческая деятельность.

В современной лингвистике усиливается интерес к исследованию переводческой деятельности формирующихся билингов, что может быть вызвано несколькими факторами. Общеизвестно, что перевод – способ и средство межъязыковой коммуникации, выявляющее специфику речемышления не только индивидов, но и разных этносов. Именно переводческая деятельность наиболее очевидно позволяет осуществлять сопоставительный когнитивный анализ естественных языков. Кроме того, анализируя процесс перевода, исследователь устанавливает некоторые существенные стороны речемышлительной деятельности, интенсивное изучение которой позволяет определить специфику методологии антропоцентризма. Важно, что при этом одновременно можно проследить хотя бы некоторые этапы «совершения мысли в слове»: порождение собственной мысли человеком не анализируется, не осознается или осознается не полностью (исключением являються случаи целенаправленной саморефлексии), а процесс понимания текста оригинала и вербализация его в переводе дает уникальную возможность представить хотя бы некоторые этапы построения адекватного оригиналу смысла в речевой деятельности переводчика. Совершенно естественно, что такая проблема может быть решена только с привлечением экспериментальных данных, которые вполне возможно получить, поскольку при переводе выбор языковых средств целенаправленно ограничен исходным текстом, а значит, можно задать ограниченное число экспериментальных параметров. Ими могут быть, например, способность испытуемых в процессе перевода иноязычного текста обнаруживать устойчивые связи между определенным ментальным содержанием и стабильными языковыми структурами и образовывать функциональные структуры интегративного типа в отсутствие структур первого типа. Кроме того, вполне проверяема степень операциональности владения структурами разных типов. Таким образом, мы полагаем, во-первых, что результаты переводческой деятельности формирующихся билингов – тексты перевода – могут служить материалом для обнаружения закономерностей актуализации определенных когнитивных структур в речевой деятельности. Во-вторых, мы попытаемся доказать, что при понимании иноязычного текста в процессе переводческой деятельности формирующихся билингов в результате интеграции когнитивных структур родного и иностранного языков происходит формирование познавательных структур, новых для носителя данного языка (лингвокультурной общности).

При этом мы акцентируем, что перевод, рассматриваемый как речевая деятельность, – это специфический когнитивный процесс, приводящий к созданию интегративных когнитивных структур. Они формируются постепенно и односторонней зависимостью от речевой компетенции формирующегося билинга не проявляют. Выбор переводческой стратегии определяется разной когнитивной и языковой способностью формирующегося билинга и в меньшей степени – его речевой компетенцией. Известно, что в большинстве случаев механизмы функционирования языковой способности носителями языка не осознаются. Однако в условиях учебного процесса овладения вторым языком эти механизмы выводятся «на светлое табло сознания» и способны стать элементом метакогнитивного анализа, предметом которого являются, прежде всего, значение слова как когнитивная структура. Языковая способность определяется нами как универсальный механизм вербализации ментального содержания, представляющий собой совокупность оптимизирующих когнитивных стратегий. Такое определение дается с учетом мнений о сущности языковой способности как лингвистической категории, высказанных разными исследователями.

Так, в трудах В. фон Гумбольдта впервые системно представлены специфические свойства языковой способности: динамизм, процессуальность, функциональный принцип организации: «Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнениями... Успехи здесь растут, поэтому не как при за-

чивании вокабул..., но с постоянно увеличивающейся скоростью, потому что рост способности и накопление материала подкрепляют друг друга и взаимно раздвигают свои границы. Что у детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности, доказывается еще и тем, что коль скоро для развития главнейших способностей человека отведен определенный период жизни, то все дети при разных обстоятельствах начинают говорить и понимать внутри примерно одинаковых возрастных пределов с очень небольшими колебаниями» [1, с. 78].

В. фон Гумбольдт акцентирует три момента: динамичность языковой способности; взаимовлияние развивающейся языковой способности и речевых навыков; усложнение механизма языковой способности («развертывание») у формирующейся языковой личности.

Актуально и значимо для научного контекста нашей работы и следующее положение В. фон Гумбольдта: «... человек повсюду одинаков, и способность к языку может поэтому развиваться при поддержке первого попавшегося индивида. Развитие это тем не менее совершается внутри самого человека...» [1, с. 79]. Здесь подчеркивается субъективность процесса речесмыслопорождения и врожденность механизма языковой способности, которая эволюционирует под влиянием внешних факторов.

Отметим попутно, что положение о врожденности механизма языковой способности на многие годы определило развитие американской лингвистики, а психолингвистика Миллера-Хомского разработала не только совокупность весьма перспективных идей, но и породила большое количество заблуждений. Не родилась истина и в знаменитом споре двух гигантов – Н. Хомского и Ж. Пиаже. В современной психолингвистике все чаще высказывается мнение о разворачивании наследуемых способностей, в том числе языковой, по функциональному принципу: «Гораздо более основательной является, вероятно, позиция тех, кто считает, что человек биологически наследует некую общую основу развертывания любого языка, своего рода универсальную грамматику. Сомнительно, чтобы младенец «начинал с нуля» и овладевал за короткий период наименее сознательной части своей жизни сложнейшим механизмом речи» [2, с. 8].

Важно представить и позицию Л.В. Щербы, который впервые четко разграничил возможные аспекты изучения языка-феномена («языковых явлений»): речевую деятельность, языковую систему, языковой материал, определив принципы выделения каждого аспекта и в языке-конструкте: «... при говорении мы часто употребляем формы, которых никогда не слышали от данных слов, производим слова, не предусмотренные никакими словарями, и, что главное и в чем, я думаю, никто не сомневается, сочетаем слова хотя и по определенным законам их сочетания, но зачастую самым неожиданным образом, и во всяком случае не только употребляем слышанные сочетания, но постоянно делаем новые» [3, с. 24]. Говоря об «определенных законах сочетания», Л.В. Щерба подчеркивает: «Имею в виду здесь не только правила синтаксиса, но, что гораздо важнее, правила сложения смыслов, дающие не сумму смыслов, а новые смыслы, – правила, к сожалению, учеными до сих пор мало обследованные, хотя интуитивно известные всем хорошим стилистам» [3]. (Эта идея, созвучная В. фон Гумбольдту, А.А. Потембе, И.А. Бодуэну де Куртене до недавнего времени не принималась во внимание ни в серьезных теоретических построениях модели языка, ни в практическом анализе языка-феномена, и только А.А. Леонтьев, определяя перспективы и состав идей теории речевой деятельности, акцентировал: язык является ненамеренным детерминированным следствием определенных речевых действий). Л.В. Щерба подчеркивает: «Процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем «языком»... они обуславливаются тем же, чем обуславливается возможность процессов говорения» [3, с. 25]. Л.В. Щерба понимает, насколько нетрадиционно его утверждение, и потому постоянно ссылается на опыт говорящих и лингвистов: «Обо

всем этом неоднократно говорилось лингвистами, и я хотел бы только подчеркнуть то обстоятельство, что говорящий совершенно не различает форм слов и сочетаний слов, никогда не слышанных им и употребляемых им впервые, от форм слов и сочетаний слов, им много раз употреблявшихся, поскольку мы имеем право сказать, что вообще все формы слов и сочетания слов нормально создаются нами в процессе речи, в результате весьма сложной игры сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки данного момента. Из этого с полной очевидностью следует, что этот механизм, эта речевая организация человека никак не может равняться сумме речевого опыта (подразумеваю под этим и говорение и понимание), а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта. Эта речевая организация может быть только физиологической или, лучше сказать, психофизиологической...» [3]. И так, по Л.В. Щербе, первый аспект языковых явлений – аспект речевой деятельности, предполагающий исследование процессов понимания и говорения. Второй – языковая система – грамматика и словарь языка, «исчерпывающее знание данного языка». Намеренное разграничение языкового материала и выводимой из него языковой системы позволяет более четко задать параметры языка как научного объекта, а следовательно, с большей степенью адекватности судить об существенных свойствах языка-феномена. По Л.В. Щербе, сама речемыслительная деятельность

осуществляется по принципу функциональной системы, оптимизация которой происходит за счет действия законов результата и динамической мобилируемости структур.

Учитывая позицию Л.В. Щербы, можно считать, что языковая способность как динамическая функциональная система способна к саморазвитию в процессе формирования языковой компетенции носителей языка, является полем пересечения переводческой деятельности и механизма понимания. Динамический аспект изучения языковой способности выявляется нами при рассмотрении ее в условиях учебного процесса овладения вторым языком. В этом случае неосознаваемые в большинстве случаев носителями языка механизмы функционирования языковой способности попадают в фокус сознания, становятся элементом метакогнитивного анализа.

Многие ученые определяют языковую способность как потенциальную готовность носителей языка к пониманию и производству речи. Наиболее четкую аргументацию такой позиции можно обнаружить в трудах Г.И. Богина. Анализ некоторых дефиниций языковой способности позволяет акцентировать два ее существенные свойства: универсальность ее как механизма вербализации ментального содержания, а также способность репрезентировать совокупность оптимизирующих когнитивных стратегий.

Библиографический список

1. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
2. Горелов, И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. – Челябинск, 1974.
3. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

Bibliography

1. Gumboldt, V. fon. Izbranniye trudih po yazyikoznaniyu. – M., 1984.
2. Gorelov, I.N. Problema funktsional'nogo bazisa rechi v ontogeneze. – Chelyabinsk, 1974.
3. Therba, L.V. Yazyikovaya sistema i rechevaya deyatel'nostj. – L., 1974.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 821.161.1 + 811.111 + 81'23

Balandina E.S. THE MODERN FAMILY IMAGE IN RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS. The basic question, to which many research works of the Moscow psycholinguistic school are devoted today, is the comparative study of the images of the language consciousness of representatives of different cultures. In the article the dynamics of the image family in the language consciousness of the representatives of Russian and English cultures on a material of free associative experiment is considered.

Key words: language consciousness, free associative experiment, an associative field, images of language consciousness.

Е.С. Баландина, аспирант каф. культуры речи и профессионального общения факультета лингвистики ГОУ ВПО ЮУрГУ (НИУ), г. Челябинск, E-mail: nenash_ek@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ СЕМЬИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Основным вопросом, которому сегодня посвящены многие исследовательские работы Московской психолингвистической школы, является сравнительно-сопоставительное изучение образов языкового сознания носителей разных культур. В статье рассматривается динамика образа семьи в языковом сознании носителей русской и английской культур на материале свободного ассоциативного эксперимента.

Ключевые слова: языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, образ языкового сознания.

Уже более 20 в Московской психолингвистической школе центральное место занимают исследования, посвященные изучению национально-культурной специфики языкового сознания. Исходя из того, что познание своей собственной культуры возможно только при сравнении с чужой культурой, основным методом исследований при изучении специфики языкового сознания стали контрастные сопоставления, когда образы языкового сознания одной культуры сравниваются с образами языкового сознания другой культуры.

Данная статья представляет собой анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в марте – апреле 2011 года в городах Уральского региона (Екатеринбург, Челябинск, Троицк, Магнитогорск, Озерск) и июле – августе в Лондоне (London) и Кэмбридже (Cambridge). При подготовке

исследования мы опирались на работы ученых Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Ю.А. Сорокина, Ю.Н. Караулова, Т.Н. Ушаковой и исходили из того, что языковое сознание и существующие в нем образы всегда остаются скрытыми для исследователя, становясь доступными для изучения только посредством овнешнения (термин Е.Ф. Тарасова). Одним из способов овнешнения является ассоциативный эксперимент, определяемый нами вслед за рядом ученых как прием, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте [1, с. 103].

В рамках II международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике» [2] в Твери нами была опубликована статья, в которой на основе данных Русско-го ассоциативного словаря (далее РАС) [3] и Ассоциативного

тезауруса Дж. Киша [4] детально анализировались различия фрагментов русского и английского языкового сознания на примере образа семьи XX века. Выбор исследуемого образа не является случайным. Обратиться к вопросу изучения его динамики нас подтолкнули современные мировые тенденции: рост культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями и отдельными представителями разных стран. Мы поддерживаем точку зрения А.Г. Вишневого, который считает, что мир, в котором существовала семья, стал иным, в связи с чем, не могла не измениться и сама семья: ее основополагающие функции, образ жизни, ритм формирования, семейные роли, внутрисемейные отношения, семейная мораль [5, с. 10]. Принимая данную точку зрения, мы решили проследить динамику изменений образа семьи, сложившегося в языковом сознании, поскольку считаем, что результаты подобного исследования могут быть достаточно показательными, так как с момента последнего массового свободного ассоциативного эксперимента, данные которого опубликованы в РАС и Ассоциативном тезаурусе Дж. Киша, прошло более 20 лет.

В лингвистическом эксперименте исследователь, создавая для реципиента искусственные условия деятельности в виде инструкции и стимульного материала, ожидает получить от информанта языковой материал, необходимый для изучения той или иной проблемы. Однако на этапе подготовки свободного ассоциативного эксперимента перед исследователем неизменно встает вопрос о том, какое количество респондентов следует опросить, чтобы полученные данные были репрезентативными.

Обычно в практике психолингвистики достаточным является ассоциативное поле (далее АП) состоящее из 100 ассоциатов, в этом случае его можно включать в ассоциативный словарь (пример: Ассоциативный тезаурус Дж. Киша). Тем не менее, поскольку в нашем исследовании, целью которого является выявление динамики изменений образов, сложившихся в языковом сознании носителей разных культур, за основу были приняты РАС и Ассоциативный тезаурус Дж. Киша, нами было принято решение не уравнивать количество информантов в экспериментах, а исходить из числа реакций, представленных в словарях. РАС предоставляет исследователю большой материал для анализа, где на изучаемое нами слово представлено 631 ассоциация. В связи с этим, опираясь на точку зрения Г.А. Черкасовой, которая считает, что при увеличении на 100 человек реципиентов увеличивается достоверность распределения реакций, на исследуемое нами слово-стимул семья было получено 222 анкеты, заполненные студентами университетов различных направлений (экономисты, кадастровые инженеры, лингвисты, энергетики, архитекторы, инженеры-строители, психологи, теплоэнергетики, менеджеры, программисты), для которых русский язык является родным [6, с. 243].

В Ассоциативном тезаурусе Дж. Киша среднее количество ассоциатов на исследуемое нами слово-стимул составляет около 100 реакций. Таким образом, исходя из имеющихся организационных и финансовых возможностей, для проведения качественного анализа образов языкового сознания англичан мы посчитали возможным опросить такое количество респондентов, после обработки анкет которых будет получено не менее 100 ассоциаций на анализируемое стимульное слово. Однако проведение подобного эксперимента в Англии представляло некоторую сложность, в связи с тем, что современное общество является поликультурным, и на территории одной страны проживают представители различных культур, что приводит к большой выборке анкет, заполненных людьми, национально-культурные особенности языкового сознания которых не входили в область нашего исследования. В связи с этим мы пришли к следующему решению: в рамках проводившегося эксперимента мы учитывали реакции только тех респондентов, для которых английский язык является родным, не принимая во внимание их этническую и расовую принадлежность. Таким образом, обработке подверглись только те анкеты информантов, языковое сознание которых обладает исследуемой нами национально-культурной спецификой.

Таким образом, в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента в Уральском регионе и Англии было получено 222 и 102 реакции соответственно, которые позволили проследить динамику изменений образов семьи и family в языковом сознании носителей русской и английской культур на протяжении последних десятилетий.

Ядро современного английского АП может быть представлено следующими реакциями: *house* (9), *happy* (6), *children* (6), *support* (5), *parents* (5), *love* (5), *friends* (4), *home* (4). На данном этапе исследования следует отметить относительно стабиль-

ность самой частотной реакции *house* (9)/ *home* (4), выделенной нами еще при анализе АП по Ассоциативному тезаурусу Дж. Киша (*home* -14; *house* - 3). Действительно в языковом сознании англичан образы семьи (*family*) и дома (*house/ home*) очень тесно взаимосвязаны. Исторически англичанин не считался достойным гражданином и не мог участвовать в политической жизни своей страны, если он не владел собственным домом, который он получал в наследство для создания семьи. Вплоть до 1832 года право голоса на выборах было только у того, кто платил налог за владение собственностью [7, с. 64]. Следовательно, в настоящее время центром английской семьи остается дом, в котором живут счастливые (*happy* 6) родители (*parents* 5, *mother and sister*, *mom*, *father*, *mother and father* - 1) и дети (*children* 6, *kids* - 2, *baby* - 1), которые любят (*love* 5) и поддерживают друг друга (*support* 5).

Обращаясь к анализу эмоционального спектра английской семьи (*family*) следует отметить, что относительно сухой образ, представленный в Ассоциативном тезаурусе Дж. Киша (11% реакций) сменил эмоционально окрашенный образ современной семьи/*family* (35% реакций): *happy* (6), *love* (5), *support* (5), *friends* (4), *important* (3), *happiness* (2), *loving* (2), *dream* (2), *everything*, *my favorite*, *necessary*, *closeness*, *close*, *good*, *respect* (1). Представленное процентное перераспределение реакций позволяет говорить о том, что семья (*family*) в языковом сознании англичан – это мир (*the world* 1), где царит счастье (*happiness* 2), и где любящие (*loving* 2) близкие (*close*; *closeness* 1) люди уважают (*respect* 1), заботятся (*nurturing* 1) и поддерживают друг друга (*teamwork* 1; *togetherness* 1). Тем не менее, современные молодые люди понимают, что создание семьи сегодня – это большая ответственность (*responsibility* 4), которую некоторые не хотят брать на себя (*no party* 1), а потому предпочитают не регистрировать свои отношения (*people living together* 1; *cohabitation* 1). В связи с этим, интересным с нашей точки зрения является исследование, посвященное изучению отношения представителей Великобритании к институту брака. Согласно полученным результатам, на вопрос является ли институт брака устаревшим институтом 14,3% ответили положительно, и около 43,4% опрошенных считают, что брак сегодня сменяется длительным внебрачным сожительством [8, с. 184].

Англия, являясь высокоразвитой страной, развивается по пути, характерному для всех модернизированных и урбанизированных стран, для которых неотъемлемым условием развития общества является высокий уровень социальной мобильности, когда молодые люди уезжают от своей семьи туда, где для них открываются большие карьерные возможности. Подобная тенденция во многом объясняет появление в АП на предъявляемое слово-стимул *family* таких реакций как *far* (3), *away*, *always there* (1). Тем не менее, несмотря на это для англичан семья и сегодня ассоциируется с семейными обедами (*dinner* 2; *family dinner* 1) и праздниками (*Christmas* 1), на которых собираются все родственники (*relatives* 2; *member* 1).

Однако, несмотря на то, что для представителей английской культуры образ семьи (*family*) значит очень многое (*important* 3; *dream* 2; *necessary*; *everything*; *my favourite* 1), проводя детальный анализ составленного нами АП, мы отметили некоторое увеличение отрицательных ассоциаций на предъявляемое слово-стимул: *weak*, *garbage*, *brake*, *annoying*, *crazy* (1), которые могут являться следствием негативного влияния распространения глянцевой и сексуальной революций на территории развитых Европейских стран.

Ядро составленного нами русского АП представлено следующими реакциями: *дом* (23), *родители* (17), *дети* (15), *любовь* (14), *счастье* (9), *родные* (6), *мама* (5), *крепкая* (5). Проводя параллель между двумя образами семьи XX и XXI веков, характерными для представителей разных поколений, принадлежащих к русской культуре, мы можем отметить в первую очередь полное исчезновение из списка ассоциаций ранее наиболее частотной реакции *большая* (82). На смену ей образ семьи стал в большей степени ассоциироваться с *домом* (23), как и в Англии, в котором живут *родные* (6), *близкие* (2), *любящие люди* (1), среди которых наиболее значимыми для испытуемых являются *родители* (17); *дети* (15); *мама* (5); *папа* (3); *ребенок* (2); *отец* (2); *муж*; *жена*, *дети*; *жена и дети*; *мама и папа*; *мы*; *мама*, *папа*, *брат*; *сестра*; *отец*; *мама*, *папа*, *сестра*; *дитя* (1). Более того, с точки зрения этнографов, семья является «социальным эквивалентом» дома, а дом – не только топографический, но и символический заменитель семьи [9, с. 125]. Следовательно, модель нуклеарной семьи прочно закрепилась в сознании представителей русской культуры, а представление о большой и многодетной семье (РАС: *большая* – 82, *многодетная* – 6, *куча народу*, *много*, *6 человек* – 1) стало архаичным.

Проводя сравнительно-сопоставительные анализ ядерных реакций русского и английского АП, следует отметить, что одним из общих ключевых элементов английской и русской семьи на протяжении уже нескольких лет остаются дети (РАС: *дети 37*; Ассоциативный тезаурус Дж. Киша: *children 4*; АП русских *дети 15*; АП англичан *children 6*). Именно дети, представляя собой высшую семейную ценность, составляют основу любой семьи, поскольку исторически бездетность в традиционной культуре считалась большим несчастьем и могла привести к разрыву взаимоотношений между супругами.

Однако для современных молодых людей в России семья в большей степени ассоциируется не с той семьей, которую они создадут впоследствии, вступив в брак, а с той, в которой их растили и воспитывали, то есть с семьей родителей. Подобную тенденцию можно объяснить тем, что в настоящее время значительно увеличился возраст вступления в брак, и молодые люди не спешат обзаводиться собственной семьей, поскольку считают, что *жениться (1)* еще *рано (2)*, а потому для них порой на долгое время семья родителей остается единственной, так как они еще не видят себя в роли мужа или жены в возрасте 19-24 лет. Интересно отметить, что среди английских респондентов также наблюдается тенденция связывать образ семьи (family) с родительским домом, тем не менее, некоторые информанты уже задумываются о создании своей ячейки общества (*union 1*): *soon, one day, marriage (1)*.

Значимым изменением является также то, что если раньше образ семьи ассоциировался исключительно с матерью (РАС *мама 14, папа 1*), то сегодня в языковом сознании представителей русской культуры ценится *полная (1), крепкая (5), дружная (3) семья (2) из трех человек (1)* с двумя родителями: *мамой (5) и папой (3)/ отцом (2)*. Семейное счастье (9) – это когда семья полная чаша (1), ощущая *спокойствие (1), вместе (1)* собирается за *столом (1) в теплый семейный вечер (1)*, именно поэтому символом образа семьи в России постепенно становится не только *крепость (1) и очаг (3)*, но также, *камин (2), фотография семьи (1), Тепло (3), сплоченность (2), доверие (2), близость, честность, ответственность, обязанность, благополучие, защищенность (1)* – вот наиболее важные составляющие анализируемого образа. Более того, в связи с тем, что у респондентов семья связана со *смыслом жизни (1) и является*

самым главным/ самым главным в жизни/ главным (1) существенно сократилось количество отрицательно окрашенных ассоциаций: *не хочу, скучно, распалась, беда, зло (1)*. Если в РАС их процентное соотношение к общему числу реакций составляло 5%, то в АП студентов Уральского региона всего 2%. Таким образом, мы можем сказать, что сегодня проблемы семьи в языковом сознании русских, связанные с *несчастьем, разводом* (ассоциации РАС), отошли на второй план, поскольку если молодые люди хотят создавать семью, то *надолго (1)*. Тем не менее, современное состояние общества всегда диктует свои правила, а потому в языковом сознании современных людей неизменно возникают ассоциации, связанные с насущными проблемами. Для современной молодой семьи такой проблемой является *жилье (1)* и связанная с этим потребность в получении *кредита и ипотеки (1)*.

За последние несколько лет практически не изменился эмоциональный спектр исследуемого слова, который может быть представлен 27% реакций в АП студентов Уральского региона: *любовь (14), счастье (9), крепкая (4), дружная (3), любимая (3), тепло (3), мечта (3), очаг (3), сплоченность (2), доверие (2), самое главное, самое главное в жизни, главное, лучшая, здорово, забота, бесценно, честность, заботливая, счастливая, спокойствие, мир, уют, хорошая, близость, спокойно, святое, дружба (1)*. Представленные данные подтверждают результаты свободного ассоциативного эксперимента, проводимые в рамках диссертационного исследования О.И. Чирковой о том, что для представителей русской культуры семья является основной базовой ценностью (1) [10, с. 463].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что, несмотря на то, что в языковом сознании носителей русской и английской культуры сохраняется идеальный образ семьи / family, который составляет основу мировосприятия любого человека, реалии современной жизни диктуют свои правила, видоизменяя эти представления. И хотя исследуемые образы продолжают сохранять свою целостность и универсальность в исследуемых культурах, под воздействием усиливающейся глобализации они постепенно ассимилируются и изменяются. Следовательно, занимаясь вопросом изучения динамики анализируемого образа, мы можем говорить о том, что семьям всегда приходится догонять изменяющийся мир.

Библиографический список

1. Уфимцева, Н.В. Языковое сознание как отображение этносociокультурной реальности // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1.
2. Баландина, Е.С. Роль ассоциативного эксперимента в процессе межкультурного общения // Языковой дискурс в социальной практике: материалы междунар. н/п конф. – Тверь, 2011.
3. От стимула к реакции // Русский ассоциативный словарь: в 2 т. – М., 2002. – Т. 1.
4. Kiss, G. An associative thesaurus of English // Edinburgh: University of Edinburgh, MRC Speech and Communication Unit, 1972.
5. Вишневецкий, А.Г. Эволюция российской семьи // Экология и жизнь. – 2008. – № 8.
6. Черкасова, Г.А. Квантитативные исследования ассоциативных словарей // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация: сб. ст. – Калуга, 2005.
7. Шишковский, Е. Родина для англичанина – это его дом // International Residence. – 2005. – № 3.
8. Петрищев, В.И. Семья как институт социализации в Великобритании, США и в Новой Зеландии / В.И. Петрищев, Т.П. Грасс, И.В. Алексеенко // Человек и образование. – 2009. – № 1 (18).
9. Разумова, И.А. Потаенное знание современной русской семьи. Быт. Фольклор. История. – М., 2001.
10. Чиркова, О.И. Базовые ценности в языковом сознании русских: попытка описания (по результатам ассоциативного эксперимента) // Теория и практика языковой коммуникации: материалы III международной н/м конф. – Уфа, 2011.

Bibliography

1. Ufimceva, N.V. Yazhikovoe soznanie kak otobrazhenie ehthnosociokulturnoy realnosti // Voprosih psikholingvistiki. – 2003. – № 1.
2. Balandina, E.S. Rolj associativnogo ehksperimenta v processe mezhkuljturnogo obtheniya // Yazhkovoyj diskurs v socialnoy praktike: materialih mezhhdunar. n/p konf. – Tverj, 2011.
3. Ot stimula k reakcii // Russkiy associativniy slovarj: v 2 t. – M., 2002. – T. 1.
4. Kiss, G. An associative thesaurus of English // Edinburgh: University of Edinburgh, MRC Speech and Communication Unit, 1972.
5. Vishnevskiy, A.G. Ehvoluciya rossijskoj semji // Ehkologiya i zhiznj. – 2008. – № 8.
6. Cherkasova, G.A. Kvantitativnihe issledovaniya associativnihk slovorej // Obthenie. Yazhikovoe soznanie. Mezhkuljturnaya kommunikaciya: sb. st. – Kaluga, 2005.
7. Shishkovskiy, E. Rodina dlya anglichanina – ehto ego dom // International Residence. – 2005. – № 3.
8. Petrithev, V.I. Semija kak institut socializacii v Velikobritanii, SShA i v Novoyj Zelandii / V.I. Petricev, T.P. Grass, I.V. Alekseenko // Chelovek i obrazovanie. – 2009. – № 1 (18).
9. Razumova, I.A. Potaennoe znanie sovremennoj russkoj semji. Biht. Foljklor. Istoriya. – M., 2001.
10. Chirkova, O.I. Bazovihe cennosti v yazhkovom soznanii russkikh: popihitka opisaniya (po rezuljtatam associativnogo ehksperimenta) // Teoriya i praktika yazhkovoyj kommunikacii: materialih III mezhhdunarodnoy n/m konf. – Ufa, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.05.12

УДК 811.161.367

Vafeev R.A. ETHNOLINGVOPSYCHOLOGICAL BASES OF INTERETHNIC COMMUNICATION. The problem about

ethno psychological bases of the intercultural communication is considered in this article. The notion of the interethnic communication and intercultural one are differentiated. The interethnic communication is the main and composite part of the intercultural communication.

Key words: interethnic communication, intercultural communication, ethnic psychological bases, ethnos, culture, ethnic homogeneity, ethnic heterogeneity, linguistic and extra linguistic factors.

Р.А. Вафеев, д-р филолог. наук, проф. каф. филологии Югорского гос. университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Lebeem11@yandex.ru

ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается вопрос об этнопсихологических основах межэтнического общения. Различаются понятия межэтническая МЭК и межкультурная коммуникация ММК. Понятия ММК шире, чем понятие МЭК, так как оно является составной частью ММК.

Ключевые слова: межэтническая коммуникация, межкультурная коммуникация, этнопсихолингвистические основы, этнос, культура, этногетерогенная, этногетерогенная, лингвистических и экстралингвистических факторы.

Рассмотрение проблемы культурного разнообразия как условие продуктивного межкультурного диалога как онтологического и научного явления и связанное с этим сопоставление межкультурной и межэтнической коммуникации делают необходимой постановку вопроса о соотношении понятий «этнос», «культура», «язык». Данные понятия являются теоретически значимыми для нашей статьи.

В подавляющем большинстве работ по проблемам межкультурного диалога рассматривается коммуникация людей как представителей разных культур, но не звучит отчетливо мысль о том, что межкультурная коммуникация – это еще и коммуникация межэтническая, так как участники межэтнического общения являются представителями разных этнических общностей, носителями разных этнических языков. Между тем, очевидно, что при общении, будь то этногетерогенная или этногетерогенная среда, этническая принадлежность коммуникантов должна быть признана одним из важных факторов, обуславливающих особенности коммуникативного поведения.

В теории коммуникации, в теории речевых актов, в прагматической лингвистике – во всех лингвистических науках, занимающихся проблемами коммуникации, подчеркивается мысль о существовании большого количества факторов, в той или иной степени влияющих на этот сложный процесс. В самом общем рассмотрении говорится о двух больших группах таких факторов: лингвистических и экстралингвистических.

Скажем, такой компонент коммуникативной ситуации, как социальная характеристика коммуникантов, может прямо влиять на протекание коммуникативного акта. Например, принадлежность коммуникантов к разным социальным группам (рабочий – интеллигент) означает и на языковом уровне, в качестве примера можно привести язык героев А.П. Чехова, М.А. Шолохова, В.М. Шукшина. В случае принадлежности участников общения к одной социальной группе (рабочий – рабочий, интеллигент – интеллигент, чиновник – чиновник) на протекание коммуникативной ситуации может влиять неравное должностное положение общающихся (например, начальник треста – рядовой инженер; бригадир – рядовой рабочий). Даже если в общение вступают коммуниканты одной социальной группы, равные по должностному положению, влияющим может оказаться какой-то третий фактор, например, фактор «возраст» или «характер отношений». Скажем, коммуниканты – начальники отделов департамента – родственники, студенческие друзья, давние соседи и т.п.

Л.П. Крысин отмечает о подкодах одного языка, выбираемых коммуникантами из одной этнической общности в той или иной ситуации. По мнению ученого, реальная коммуникация регулярно демонстрирует ситуации несовпадения речевого поведения людей даже при сходстве их статусов, не говоря уже об общении коммуникантов с разными статусами [1]. Э.Д. Сулейменова указывает, что «...выбор языковых средств корректируется конкретной ситуацией осуществляющегося общения, особенностями коммуникантов и др.» [2, с. 65]. И далее, анализируя соотношение понятий «коммуникация» и «общение», ученый делает научно и практически важное для нашей работы утверждение: «Языковая коммуникация – это, безусловно, межсубъектное взаимодействие, в котором в полную силу и объеме воплощается «человеческий фактор» [2, с. 96].

Сказанное в полной мере относится и к ситуации межэтнической коммуникации, когда социально-демографические различия коммуникантов дополняются и усиливаются фактором этническим. Например, может быть так, что при общении коммуникантов с одинаковыми статусами, но принадлежащих к разным этническим общностям, фактор этнической принадлежности может оказаться единственно решающим в выборе той или иной линии коммуникативного поведения. Л.Н. Гумилев особо подчеркивал неразрывную связь этноса и культуры: «Как «нет этноса без культуры, так не может быть культуры без этноса» [3, с. 133].

Рассмотрение вопроса о взаимоотношениях понятий культурный и этнический будет неполным без обращения к третьему феномену человеческого общества – языку. Язык выступает как «базовый элемент этнической культуры и важнейший этногенерирующий фактор. Существует много вариантов трактовки роли языка в культурном процессе (часть/элемент/инструмент/форма культуры). В целом диапазон оценок включает либо полное растворение языка в культуре (О. Шпенглер, И.Я. Левяш, М.В. Михайлов), либо, напротив, отрицание прямой взаимосвязи обоих феноменов (А. Тойнби)» [4, с. 4] Е.Ю. Макарова пишет, что «язык является одним из базовых элементов в этнической внешней идентификации и внутренней самоидентификации. Он выделяется как ключевой фактор в определении этнической группы в разных научных концепциях» [4, с. 16]. Вместе с тем она справедливо замечает, что «... правомерна и критическая точка зрения, в соответствии с которой он не всегда может служить надежным критерием этнической принадлежности» [4, с. 16]. При этом серьезность отношения к языку исследователь объясняет следующими причинами: «... традиционно в человеческой жизни особый язык признавался одним из важнейших признаков другого народа. Например, для древних греков главным критерием определения «не грека», то есть варвара, был чужой непонятный им язык. Первоначальное значение слова варвар было именно «говорящий на чужом, непонятном языке» [4, с. 17]. Здесь уместно вспомнить и этимологию слова «немец» в русском языке.

Язык является важнейшим аспектом этнической проблематики в силу того, что наличие общего языка как средства коммуникации является одной из основных предпосылок, сопутствующих этногенезу. Механизм формирования этнических общностей – это комплекс различных и, прежде всего, языковых коммуникаций. Без этого невозможно создание какой-либо общности людей вообще;

– в этнической идентификации язык, в первую очередь, имеет значение как один из важнейших компонентов этнического самосознания – субъективного представления, идеи, на основе которой индивид ассоциирует себя с этнической, языковой группой. Изучение языка как элемента этнического самосознания, вместе с изучением языкового поведения даёт возможность получения информации как о языковых процессах в обществе, так и об этнокультурной ориентации индивида и группы – степени их языковой и этнической (культурной) ассимиляции или сохранения [4, с. 17].

Для анализа процессов межэтнического общения следует активизировать представление об этнической функции языка. Ее учет важен постольку, поскольку данная функция позволяет языку выступать в качестве условного знака принадлежности его носителей к определенной группе. В.А. Аврорин определяет

группу носителей языка термином среда общения, то есть рассматривает ее как общность людей, связанных между собой этническими узами, в пределах которой реализуется общение [5, с. 69]. Об этом О.А. Корнилов пишет так: «Национальный язык – это важнейший этногенный фактор, только через овладение им возможно приобщение к этническому самосознанию. Язык можно уподобить своеобразной когнитивно-этнической вакцине, а сам процесс усвоения этого языка – когнитивно-этнической иммунизации, через которую непременно проходит каждый новый член этнического сообщества. Важнейшее средство такой иммунизации состоит в придании языковой личности, свойственной данному этносу, когнитивной ориентации, в приобщении ее к непрерывной культурной традиции соответствующего народа» [6, с. 7]. В этой связи А.А. Потебня отмечает, что главным не только этнодифференцирующим, но и этноформирующим признаком любого этноса является язык. Наибольшим этническим своеобразием обладает система приемов мышления, воплощенная в языке. Функция языка – не обозначать уже готовую мысль, а творить ее. При этом представители разных народов посредством национальных языков формируют мысль своим, отличным от других способом. Следовательно, языковая принадлежность индивида создает объективные условия для развития у него особенности психической деятельности. Он приходит к важным выводам: 1) утрата народом своего языка равносильна его денационализации; 2) представители разных национальностей не всегда могут наладить адекватное взаимопонимание, т.к. существуют специфические особенности и механизмы межэтнического общения, которые должны учитываться мышлением всех сторон общающихся людей [7]. Второй вывод имеет прямое отношение к нашей теме.

Язык, культура, когнитивная деятельность этноса тесно взаимосвязаны, и эта связь обнаруживается, как отмечалось нами ранее, в так называемой картине мира. «Мир культуры через язык, материальные предметы, фольклор, феномены искусства фиксирует этническую специфику и отражает эти отношения. Всё это накладывает отпечаток на процесс генезиса этноса и языка, что закрепляется в уникальной, единственной языковой картине мира (ЯКМ)» [4, с. 13]. Картина мира любого этноса «обладает этническими константами, ценностями, принципами, традициями, представлениями о жизни, о мироздании. Этническая картина мира подвержена изменениям с течением времени, однако не меняется ее ядро, составляющее специфичность культуры и мировидения. Инвариантный образ мира соотносится с особенностями национальной культуры и психологии, поскольку в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда «этнически обусловлено», а видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перевести на язык культуры другого народа» [4, с. 19].

Таким образом, явления «этнос», «культура», «язык» тесно и неразрывно связаны причинно-следственными отношениями, формирующими сложное образование. Языку свойственно демонстрировать своеобразие его носителей, их национальный характер: «национально-субъективный характер присущ не только внешней (формальной), но и внутренней (семантической) стороне языка, детерминирующей восприятие, картину мира для человека, говорящего на этом языке» [8, с. 169].

Вышесказанное позволяет нам вновь высказать мысль о тесной логической взаимосвязи таких онтологических феноменов, как этнос, культура, язык. На сегодняшний день это, по сути, аксиоматичное высказывание. Вопрос заключается в том, каковы именно эти взаимоотношения. Э. Сепир приводил мнение историков и антропологов о том, что расы, языки и культуры не распределены параллельным образом, что их зоны распространения самым причудливым образом перекрещиваются, и что их история развивается по обособленным путям.

Говоря о взаимоотношениях этноса, языка и культуры, он указывает на «внутреннюю несвязанность языка и культуры». По его мнению, такая несвязанность особенно отчетливо проявляется «на более первобытных ступенях, где вторично объединяющее вне «национального» идеала еще не проявляется и не нарушает естественного, если можно так выразиться, положения вещей... Совершенно неродственные языки обнаруживают одну и ту же культуру, а близко родственные языки, иногда один и тот же язык, относятся к различным культурным сферам.

Язык, раса и культура не соотносятся в обязательном порядке», – приходит к выводу ученый [9, с. 189].

Несмотря на многоаспектность и объясняемую этим сложность проблемы взаимодействия этноса, культуры и языка, ученые солидарны в признании особенной значимости языка для

этноса. «Этнический язык, его история неотделимы от этноса и его истории, ибо ничто из этнических проявлений, констант не в состоянии соперничать с ним в полноте, в универсальности, постоянстве выражения и поддержания всего этнического на протяжении веков» [10, с. 18–20]. Анализируя эту проблему, Ж.С. Ходкова считает возможным свести суждения о характере связи между этническим языком, с одной стороны, и этнической культурой и картиной мира, с другой стороны, к следующим констатациям:

1. Признавая безусловную связь между языком и культурой в широком смысле слова, отказывают этой связи в причинно-следственном характере.

2. Связь эта квалифицируется как причинно-следственная, но при этом предлагаются разные, подчас полярные, решения:

а) культура, ее тип, в целом даже образ жизни определяются языком, его грамматической и содержательной структурой (ранний Э. Сепир, Б. Уорф и др.);

б) язык не может определять тип культуры, язык и культура несопоставимы (поздний Э. Сепир и др.);

в) язык в ограниченной степени является «руководством» к познанию действительности (О.С. Ахманова и др.);

г) сам язык определяется типом культуры и зависит от него (К. Фосслер, В. Шмидт, Н.Я. Марр и др.);

д) язык, как и культура, определяется этническим «взглядом на мир», духом народа и его национальным характером [10, с. 18–20].

Межэтническое общение есть общение представителей различных языков и культур, или этнолингвокультурных сообществ. В истории лингвистики подобное общение рассматривалось в рамках теории языковых контактов, основы которой были разработаны У. Вайнрайхом и Э. Хаугеном. Последнему принадлежит следующее классическое высказывание, многое объясняющее в теории межкультурных и, соответственно, межэтнических контактов: «Некоторые проблемы, возникшие при изучении двуязычия, окажутся почти целиком связанными не столько с языком, как таковым, сколько с ситуациями общения между их носителями, принадлежащими к разным культурам» [11, с. 64–65]. При описании ситуаций языковых контактов Хауген выделял следующие типы взаимосвязи языка и культуры: бикультуризм/ билингвизм; бикультуризм/ монолингвизм; монокультуризм/ билингвизм; монокультуризм/ монолингвизм [11, с. 64]. Необходимо указать, что при выделении и описании вышеназванных типов «межэтнокультурных языковых контактов» в первую очередь подразумевалось межэтническое общение в условиях именно межкультурной коммуникации.

Ученые указывают на тесную связь культурного и этнического в человеке. Более того, ими подчеркивается архетипический характер подобной связи. Так, например, З. Сарсенбаева считает: «Принципиальные различия в разных ценностных системах фиксируются в менталитете на архетипическом уровне и впоследствии во многом определяют ритм, стиль бытия и мышления человека данной культуры. Глубокая укорененность этнического в личности отчетливо проявляется и сегодня в условиях экстерриториальности, когда индивид вне исторической прародины думает, чувствует и переживает как сын своего народа» [12, с. 29].

Из вышеизложенного мы предлагаем в целях наиболее полного и всестороннего изучения онтологии межэтнической коммуникации учитывать фактор «этническая принадлежность собеседника», который может приобретать первостепенную значимость в этом процессе и определять особенности его протекания. Этот фактор может рассматриваться одновременно и как постоянный, и как переменный. Он является постоянным для одного из коммуникантов: того, кто выбирает речевую стратегию и тактику в отношении своего собеседника/собеседников. Если же говорить об этнической принадлежности последних, то этот фактор, конечно же, способен иметь разные конкретные варианты.

Включение в состав термина межэтническая коммуникация определения этнический прямо предполагает обращение к теории этничности (в основных ее положениях), тем более что понятие этноса теснейшим образом связано с рассматриваемым выше понятием языка и его пониманием как этноментального феномена. Помимо этого проблема этноса логически подводит нас к необходимости говорить и о проблеме национально-языковой картины мира по той причине, что принадлежность к одному этносу означает вхождение людей в единое этнолингвоментальное поле, что, в свою очередь, определенным образом сказывается на их восприятии окружающего мира [13].

Каждый язык представляет собой один из возможных вариантов языковой концептуализации действительности, перманент-

тно воссоздаваемый и обновляемый в рамках данного коллектива носителей (этнолингвокультурной общности). «Уникальность картины мира, содержащейся в системе языковых концептов, идиоматических средств, словообразовательных и других синтагматических ресурсов, обусловлена неповторимыми условиями, в которых осуществляется познавательная деятельность каждого человеческого коллектива» [14, с. 26].

Французский культуролог Люк Бенуас пишет: «...пополнение познания бытия скорректировало как раз то, что имело исключительные свойства. Кочевые народы, странствуя в пространстве, создавали музыку и поэзию, основанную на ритмах времени. А оседлые, привязанные к месту на протяжении времени, пристрастились, в частности, к искусству вааяния, которое зависело от чисел и геометрии, были данниками пространства» [15, с. 45–46]. В подтверждение этой цитаты приведем высказывание Акселеу Сейдимбека: «Для кочевников Евразии и казахов, привыкших к постоянному передвижению с места на место и убедившихся в необходимости делить время года на четыре цикла и подчинять им всю свою хозяйственную деятельность, было жизненно важно знать особенности каждого из этих временных циклов... Поэтому для казахов-скотоводов времена года – это понятия, непосредственно связанные с их скотоводческим хозяйством и одновременно обозначающие местопребывание скота, сезонные дни» [16, с. 244].

Зарождение теории этничности связывается с появлением работ М. Лацаруса и Г. Штейнтала, развивавших в духе гумбольдианца идеи о «народном духе», под которым ими понималось самосознание индивидов, принадлежащих к определенному народу (как известно, в современной этнопсихологии это получило название этнической идентичности). Дальнейшее развитие теории этничности мы находим в работах наиболее яркого представителя лингвофилологического ее толкования В. Вундта, занимавшегося проблемой психологии народа. Разрабатываемая этими учеными теория психологии народов базировалась на идеях Д. Юма, И. Канта и И. Гербарта, Г. Гегеля о народном духе, о характере народов, их «психологических портретах», о сознательном и бессознательном в психике (душе). Суть возникшей на этой основе социально-психологической теории психологии народов, разрабатываемой Г. Штейнталем и М. Лацарусом, состояла в признании «духа народа» как единого целого, выражающего психологическое сходство представителей одной нации в языке, нравах, обычаях, мифах, религии и т.д. Индивидуальное же сознание, по их мнению, «это продукт «духа народов», они видели в психологическом познании сущности «духа народа» и открытии законов протекания духовной деятельности народа.

Их идеи систематизировал и развил немецкий философ и психолог В. Вундт. Его программные работы «Психология народов» и «Система философии» заложили важнейшие основы теории этничности. По мнению В. Вундта, психология народов есть описательная наука, не претендующая на открытие законов, но вместе с тем способная решать значимые научные проблемы вкупе с психологией, этнографией, лингвистикой и философией [17]. Особо подчеркиваются области, в которых наиболее ярко, по мнению В. Вундта, проявляется психология народов: язык, мифы и обычаи. Объяснение этому ученый видит в следующем: «... между психологией и тремя вышеназванными областями исследования взаимоотношение осуществляется в полном объеме. И в этом случае психология естественным образом служит для разъяснения отдельных явлений; с другой стороны, язык, мифы и обычаи сами представляют духовные продукты развития, в порождении которых проявляются своеобразные психологические законы» [17, с. 41].

Дальнейшее развитие теории этничности шло по пути признания положения о том, что принадлежность к одному этносу во многом определяет особенности мировосприятия и мироощущения. В этнопсихологических работах начала XX века отчетливо звучит мысль о неомогенности языкового освоения окружающей действительности в различных человеческих кол-

лективах. Используя идею В. фон Гумбольдта о внутренней форме и мирозерцании, которые присущи каждому языку, неогумбольдианцы формулируют тезис о существовании языковой картины мира (*sprachliches Weltbild*) [18, с. 29]. В качестве неотъемлемой составляющей идиоэтнической характеристики языка, наряду с картиной мира, выдвигается существование коллектива носителей данного языка, языкового сообщества. В терминах современной лингвистики подобное сообщество получает название «лингвокультурное сообщество», «лингвокультурная общность», «этно-лингвокультурная общность».

Качество, присущее членам такого сообщества, М. Шелер обозначил как «относительно естественное мировоззрение», объединяющее в себе понятия и предметы суждений, не нуждающиеся в доказательствах и рассматриваемые членами данного сообщества как естественно-данные. В названное «относительно естественное мировоззрение», несомненно, должна входить и национально-языковая картина мира. Об этом З.К. Ахметжанова пишет так: «Обычно в художественном тексте, описывающем жизнь одного этноса и предназначенном для восприятия (чтения) представителей того же этноса, аксиологические лингвокультурные представлены дословным наименованием, а весь оценочный фон, будучи общим для автора и читателя, домывается в процессе восприятия текста» [19, с. 21].

Таким образом, межэтническая коммуникация предстает перед нами как область столкновения представителей различных этнолингвокультурных общностей. В таком столкновении особую значимость приобретает психологический фактор, имеющий этническую окраску, что тем более важно при рассмотрении человека как этноязыковой личности. Сказанное означает необходимость обратиться к некоторым положениям этнической психологии, значимым для межэтнического общения.

Современный уровень лингвистических исследований (научный, методический, методологический) делает это возможным, вследствие чего мы можем анализировать коммуникативное поведение человека в этногеномной и этногетерогенной средах с учетом широкого круга лингвистических и экстралингвистических явлений. Особо учитывается нами то обстоятельство, что носители языка обладают специфическими особенностями. В их числе особую значимость для межэтнического общения приобретают особенности национального характера коммуникантов, специфика их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления. Подобные явления, будучи понятиями, в первую очередь, этнопсихологическими, объясняют наше обращение к важнейшим понятиям этнопсихологии, так как эти понятия обладают большой объяснительной силой, необходимой для анализа особенностей коммуникативного поведения людей в межэтническом общении, и способны лечь в теоретические основания межэтнической коммуникации.

Межэтнический диалог как составная часть межэтнического взаимодействия основывается на ряде базовых положений этнопсихологии, обращение к которым способно объяснить многие явления этого процесса. Классические работы в этой области (В. Вундт, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, Э. Сепир, М. Коул, И.С. Кон, С.В. Лурье, Ю.А. Бромлей, Л.Н. Гумилев, и др.) во многом проясняют явления этнопсихологического толка, оказывающие влияние на процесс межэтнической коммуникации и в силу этого требующие своего рассмотрения и учета в анализе данного сложного явления. При этом одним из важнейших положений такого плана является понятие психологии нации как многокомпонентного образования со сложными взаимоотношениями этих компонентов.

Психология нации предстает в виде органического сочетания 1) статической и 2) динамической сторон, компоненты которых в равной мере участвуют в формировании национально-психологических особенностей той или иной этнической общности. Эти особенности проявляются как в этногеномной, так и этногетерогенной среде, но особую значимость они приобретают в условиях межэтнической коммуникации.

Библиографический список

1. Крысин, Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. – М., 1976.
2. Сулейменова, Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике. – Алма-Ата, 1989.
3. Гумилев, Л.Н. Из истории Евразии // Евразия. – 2001. – № 2.
4. Макарова, Е.Ю. Язык как основа этнической культуры: автореф. ... канд. философ. наук. – Волгоград. – 2006.
5. Аврорин, В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л. – 1975.
6. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как отражение национальных менталитетов: автореф. ... д-ра психологии. – М., 2000.
7. Потебня, А.А. Слово и миф. – М., –1989.
8. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
9. Сепир, Э. Язык, раса и культура // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
10. Ходкова, Ж.С. Этнический язык и национально-культурная картина мира // Наука и инновации – 2005: материалы Междунар. н/п конф. – Днепропетровск, 2005. – Т. 18: Филологические науки.

11. Хауген, Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
12. Сарсенбаева, З. Онтология и ценности этноса // Саясат-Policy. – 2006. – № 11.
13. Колесов, В.В. Язык и ментальность. – СПб., 2004.
14. Радченко, О.А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен / О.А. Радченко, Н.А. Закуткина // Вопросы языкознания. – 2004. – № 4.
15. Бенуас, Люк Знаки, символы и мифы. – М., 2004.
16. Сейдимбек, А. Мир казахов. Этнокультурологическое переосмысление. – Алматы, – 2001.
17. Вундт, В. Психология народов. – М.; СПб., 2002.
18. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры – М., – 1985.
19. Ахметжанова, З.К. «Алмазная колесница» Б. Акунина в лингвокультурологическом аспекте // Язык – культура – человек: материалы республ. науч.-практич. конф. – Алматы, 2004.

Bibliography

1. Krihsin, L.P. Rechevoe obthenie i socialjnihe roli govoryathikh //Socialjno-lingvisticheskie issledovaniya. – М., 1976.
2. Suleyimenova, Eh.D. Ponyatie smihsla v sovremennoy lingvistike. – Alma-Ata, 1989.
3. Gumilev, L.N. Iz istorii Evrazii // Evraziya. – 2001. – № 2.
4. Makarova, E.Yu. Yazihk kak osnova ehnticheskoy kuljturih: avtoref. ... kand. filosof. nauk. – Volgograd. – 2006.
5. Avrorin, V.A. Problemih izucheniya funkcionalnoy storonih yazihka. – L. – 1975.
6. Kornilov, O.A. Yazihkovihe kartinih mira kak otrazhenie nacionaljnihkh mentalitetov: avtoref. ... d-ra kuljturologi. – М., 2000.
7. Potebnya, A.A. Slovo i mif. – М., –1989.
8. Maslova, V.A. Lingvokuljturologiya. – М., 2001.
9. Sepir, Eh. Yazihk, rasa i kuljtura // Izbrannihe trudih po yazihkhoznaniju i kuljturologii. – М., 1993.
10. Khodkova, Zh.S. Ehnticheskij yazihk i nacionaljno-kuljturnaya kartina mira // Nauka i innovacii – 2005: materialih Mezhdunar. n/p konf. – Dnepropetrovsk, 2005. – Т. 18: Filologicheskie nauki.
11. Khaugen, Eh. Yazihkovoy kontakt // Novoe v lingvistike. – М., 1972. – Vihp. 6.
12. Sarsenbaeva, Z. Ontologiya i cennosti ehntosa // Sayasat-Policy. – 2006. – № 11.
13. Kolesov, V.V. Yazihk i mentalnostj. – SPb., 2004.
14. Radchenko, O.A. Dialektnaya kartina mira kak idioehnticheskij fenomen / O.A. Radchenko, N.A. Zakutkina // Voprosih yazihkhoznanija. – 2004. – № 4.
15. Benuas, Lyuk Znaki, simvolih i mifih. – М., 2004.
16. Seyjdimbek, A. Mir kazakhov. Ehntokuljturologicheskoe pereosmihslenie. – Almatih, – 2001.
17. Vundt, V. Psikhologiya narodov. – М.; SPb., 2002.
18. Gumboljdt, V. Yazihk i filosofiya kuljturih – М., – 1985.
19. Akhmetzhanova, Z.K. «Almaznaya kolesnica» B. Akunina v lingvokuljturologicheskom aspekte // Yazihk – kuljtura – chelovek: materialih respubl. nauch.-praktich. konf. – Almatih, 2004.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

УДК 81'373.21

Gromykhina A. DISPUTABLE CASES OF USE OF SYNTACTIC CONSTRUCTIONS AS NOMINATION UNITS. In work the disputable issue of nomination theory – inclusion of syntactic constructions in nominative language means is considered. Being based on the key criteria of a nominativnost developed by us (pragmatical and semantic), we described specifics of syntactic criterion by means of reference, nomination and syntax theories.

Key words: nomination, secondary nomination, predicate, reference, syntactic construct.

A.A. Громыхина, аспирант каф. рус. языка Института филологии и межкультурной коммуникации Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: alegroma@yandex.ru

СПОРНЫЕ СЛУЧАИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ КАК ЕДИНИЦ НОМИНАЦИИ

В работе рассмотрен спорный вопрос теории номинации – включение синтаксических конструкций в число номинативных средств языка. Основываясь на выработанных нами ключевых критериях номинативности (прагматический и семантический), мы описали специфику синтаксического критерия с помощью теорий референции, номинации и синтаксиса.

Ключевые слова: номинация, вторичная номинация, предикат, референция, синтаксическая конструкция.

Уникальным свойством естественного человеческого языка, по мнению современных ученых, является вариантность языка [1, с. 31], его способность к «двукратной репрезентации» [2, с. 88], «двойному означиванию» [3, с. 41], «повторному кодированию» объектов окружающей действительности средствами языка и речи. Э. Косериу указывает, что способность к образованию новых форм («состояний плана выражения») является отражением динамики языка [4, с. 174]. Названная языковая особенность порождает при интерпретации любого события «бесконечное множество высказываний, включая область эмоциональных переживаний, рациональных оценок и чувственно-образных представлений объектов реального мира» [2, с. 88]. Вторичность, по мнению С.В. Ионовой, является универсальным свойством языка и речи [5, с. 153].

Топоним «Волгоград» в текстах СМИ получает разные способы обозначения объекта: прямые номинации (*Волгоград*), слова обобщенного родовидового значения (*город, регион*),

местоимения (*он, тот, этот, который, там*), дескрипции (*город, в котором мы поверили в будущее*), формы косвенной номинации и перифразы (*болото, зеленый город, острог*).

Предметом рассмотрения в нашей работе стали развернутые способы представления имени «Волгоград» как наиболее проблемные в плане определения своего номинативного статуса. Вопрос о номинативной функции таких единиц в современной лингвистической теории является сложным и спорным. Так, Г.В. Колшанский выделяет «в общей категории номинации три разных вида: а) номинация через слово или словосочетание (лексическая), б) номинация через предложение (пропозитивная) и в) номинация через текст (дискурсивная)» [6, с. 121]. Н.Д. Арутюнова, Б.А. Абрамов, В.Г. Гак, О.И. Москальская, Г. Фреге, Н. Хомски являются представителями широкого номинативного подхода, при котором вся деятельность, отраженная в языке, рассматривается как номинация. По мнению ученых, наречение действительности может происходить в рамках целых высказы-

ваний. При узком подходе к пониманию номинации номинативными признаются только непредикативные универбные структуры или структуры, эквивалентные слову (В.В. Виноградов, представители Пражского лингвистического кружка). Е.С. Кубрякова, разделяя преимущественно широкую точку зрения, лишь условно причисляет предложения или более крупные синтаксические единицы к единицам номинации, объясняя это тем, что они не сохраняются в лексиконе [7, с. 119-120].

Недостаточная разработанность вопроса о лингвистическом статусе развернутых номинаций и их разновидности обуславливает актуальность предпринятого нами исследования. Материалом для анализа послужили развернутые обозначения топонима «Волгоград» в региональных текстах СМИ за период с 2002 г. по настоящее время.

Под развернутой вторичной номинацией мы понимаем дескрипцию, обладающие следующими признаками: 1) выражением номинативной и идентифицирующей функции [8, с. 210] (прагматический аспект); 2) денотативным тождеством и сигнификативным различием с первичным именем [9] (семантический аспект); 3) наличием двух или более компонентов единицы (структурный аспект); 4) отсутствием / наличием предикативной связи в номинативной единице (синтаксический аспект).

Среди выделенных критериев отбора номинативных единиц функциональные и семантические характеристики единиц не вызывают спора среди лингвистов. Синтаксический критерий, как показал проведенный теоретический анализ, является наиболее спорным для теории номинации. Мы выделили типы синтаксических единиц, номинативная функция которых чаще всего вызывает споры ученых: а) сочетание существительного и обособленного причастного оборота; б) сочетание существительного и присловного придаточного; в) приложение; г) именная часть предиката.

Главным критерием определения номинативности в выделенных типах мы считали наличие у них номинативной функции, которая сводится для вторичных номинаций к кореференции единому объекту с первичным именем. В нашем случае – к объекту города Волгоград.

Для проведенного исследования значимой стала концепция Н.Д. Арутюновой о зависимости референции номинации от занимаемого ею синтаксического места в структуре предложения. По мнению исследователя, различается референтное и нереферентное употребление имен: «в позиции актантов и обращения имена употребляются референтно» [10, с. 95], т.е. выполняют идентифицирующую функцию. В позиции предиката имя выполняет «атрибутивную квалификативную функцию» [10, с. 98].

Проанализировав фрагмент текста на предмет выделения номинативных единиц топонима Волгоград из развернутых словосочетаний, используя приведенные положения концепции Н.Д. Арутюновой: «И вскоре, поражая весь мир, из руин восстал новый прекрасный город на Волге, город, в котором каждое здание, каждая улица – памятник воинскому или мирному подвигу его жителей» [11, с. 6]. В данном примере дескрипция «новый прекрасный город на Волге» занимает позицию актанта, значит, является номинацией. Рассматривая семантику представленного сочетания, мы опирались на положения формальной логики (Б. Рассела, Г. Фреге, П. Стросона), в которой описываются определенные, т.е. референтно устанавливающие объект дескрипции. Суть представленного принципа рассматривания идентифицирующих дескрипций резюмирована в известном утверждении «дескриптивной метафизики» П. Стросона: «Имя ничего не значит без поддержки дескрипций» [12, с. 20]. Можно выявить аналогию: если словосочетание отражает новое понятие при сужении или расширении первоначального объекта, то такое сочетание может быть признано номинацией. Поэтому сочетание «вкусный город» – номинация, так как расширяет предметную область видового имени город, поэтому сочетание существительного с прилагательным, существительным, причастием, а также более сложные сочетания, добавляющие ряд конкретизаций предмета, могут быть причислены к числу развернутых наименований русского языка.

Следующим типом синтаксических единиц, требующих отдельного рассмотрения, являются приложения. Грамматически приложение занимает позицию актанта, наряду с именем, но проблема состоит в определении того, является ли оно самостоятельной вторичной номинацией. Н.Ю. Шведова [13, с. 57-59] и Н.С. Валгина [14, с. 336] указывают на своеобразие приложений как определений. Специфика приложений заключается в их возможности быть тождественными по значению с семантикой описываемого объекта. Данная особенность проявляется в том, что определяемое слово и приложение дают разные обозначения одного предмета, так как признак предмета приложе-

ния выражают путём дополнительного наименования того же предмета. В отличие от сочетаний с другими видами определенных в приложениях подчинительные отношения часто стёрты: не всегда ясно, какое существительное является главным словом, какое приложением, например друзья-студенты. Разделяя эту точку зрения, в примере «*Сталинградская земля – место ожесточенных боев – стало тем местом, где налаживаются партнерские взаимоотношения и связи, причем не только между Россией и Германией, но и между представителями других стран*» [15, с. 2] мы относим сочетание «*Сталинградская земля*», а также «*место ожесточенных боев*» к числу номинативных единиц.

В синтаксической позиции актантов особое положение занимают сочетания существительного и присловной придаточной части предложения. Например, «*город, в котором мы поверили в будущее*», «*город, который никогда не восстанавливался от экономического спада*». С точки зрения лингвистики, подобные номинации обладают двойственной природой: с одной стороны, это синтаксические построения с четко выраженной структурой предикативности, с другой стороны, они жестко зависимы от определяемого слова. Подобные сочетания становятся средством смыслового наполнения главного слова. Именно баланс соотношения «структура – семантика» – характерный признак подобных описательных конструкций. По мнению А.А. Букова, данные описательные конструкции обладают «уникальным динамическим равновесием номинативного и предикативного планов, что способствует прагматической дифференциации номинативной функции и ее осложнению различными моментами полипредикативной единицы» [16, с. 14]. В этом отношении по своей функции такие описательные конструкции могут быть эквивалентны слову [17, с. 10-11] и поэтому причислены к единицам номинации.

Рассмотрим пример: «*Волгоградцам выпало счастье жить в уникальном городе, история которого напоминает мировой общественности о величии России, нам – о днях славы и перипетиях тяжелых испытаний*» [15, с. 2]. «*Уникальный город*» – номинация, семантическая структура которой состоит из нивелированной семы «город как административная единица» и семы «уникальный» как «единственный в своем роде, неповторимый, редкий, исключительный» [18, с. 114]. Если рассматривать придаточную часть предложения как дополнительную атрибуцию опорной номинации, то семантическая структура сужается: от общей уникальности города к неповторимости истории Волгограда. Таким образом, развернутая номинация является носителем идентифицирующих и квалифицирующих характеристик, формирующие новые аспекты образа города.

Следующей анализируемой группой единиц являются номинации в функции именной части предиката. В такой позиции имена, по мнению Н.Д. Арутюновой, употребляются нереферентно и указывают не на сам объект действительности, а только на его свойства. Например, «во фразе «*Петр – писатель*» слово «*Петр*» указывает на конкретный объект действительности и, таким образом, имеет референт; слово «*писатель*» – на свойство этого объекта и, таким образом, референта не имеет» [10, с. 9]. И.П. Сусов различает номинацию в позиции предиката при помощи терминов «элементная» и «событийная», а также «пропозитивная» и «предикативная» номинация [8].

Анализ материала показал, что дескрипции в позиции предиката чрезвычайно распространены в современных текстах. Среди общего количества развернутых обозначений топоним «*Волгоград*» в позиции предиката находятся 29,4 % сочетаний. В.В. Колесов объясняет специфику появления подобных единиц в русском языке так: «Для русской ментальности характерно построение синтетических моделей высказывания, что также отражает устремленность к целому, а не к аналитически данным его частям» [19]. Если говорить о традиционных для топонима «Волгоград» вторичных именах, то можно отнести наиболее повторяющиеся дескрипции не просто к описанию отдельного признака топонима, а к сложившемуся представлению об объекте. Наиболее распространенными вторичными номинациями топонима Волгоград являются единицы со значениями «герой», «слава» (*крепость, защитник, легендарный город*).

Польский ученый Л. Завадовски указывает, что «любые выражения в позиции предиката, способные идентифицировать свои денотаты, могут играть и роль субъекта» [20, с. 9]. А. Вежицкая, рассуждая о предикатных номинациях, считает, что выражение «*первооткрыватель Америки*» в контексте «*Колумб – первооткрыватель Америки*» надо оценивать как «потенциальную дескрипцию» [21, с. 239]. Значит, новая информация вводится в текст с помощью предикатов, которые в некоторых случаях могут идентифицировать субъект, то есть, с точки зрения

референции, предикат становится тождествен субъекту, выражая не отдельное качество объекта, а сам объект и являясь, таким образом, вторичной номинацией.

Тождество субъекта и предиката, как показывает анализ теоретической литературы, зависит от нескольких параметров. Во-первых, важную роль играет семантика вводимых в предикат связок. Тождественность создают глаголы-связки с нулевым значением: быть, являться, называться, рассматриваться (полузнаменательные связки, по определению Белошапковой) [22, с. 614], а подобие – глаголы с соответствующим значением. Глаголы со значением тождественности создают кореференцию имени, а глаголы со значением подобия лишь указывают на возможную связь, что лишает их функции идентификации.

Рассмотрим примеры: «*Волгоград сегодня напоминает одну большую новостройку*» и «*Но сразу же после войны город восстал, как легендарная птица Феникс*». Сочетания «*одна большая новостройка*» и «*легендарная птица Феникс*» являются развернутыми номинациями, семантические признаки которых лишь условно могут быть характерны для объекта «Волгоград», поэтому признаком тождественности, то есть кореференцией городу они не обладают. В связи с этим вторичными номинациями топонима Волгограда мы данные единицы не считаем.

Во-вторых, номинативность развернутых конструкций может быть определена только при анализе семантики сочетания. Формулируя единое правило номинативности применительно к таким конструкциям, А. Вежицкая указывает, что предикаты наделены идентифицирующей функцией при невозможности транс-

формаций типа «*Я хороший пастух – Я хорошо пасу овец*» [21, с. 260]. В примере «*Остал Бендер – великий комбинатор*» подобная трансформация, по мнению исследователя, не может быть произведена, поэтому в данном случае сочетание великий комбинатор становится идентификатором первичного имени и может быть названо вторичной развернутой номинацией. В примере «Волгоград – город побед» связка представлена имплицитно. Конструкция с подобным значением является чрезвычайно популярной дескрипцией у имени Волгоград, поэтому сочетание «город побед» может быть названо вторичной развернутой номинацией топонима Волгоград. Дескрипция «*зона рискованного предпринимательства*» в предложении «*Местные бизнесмены называют Волгоград «Зонай рискованного предпринимательства»*» занимает синтаксическую позицию актанта. Связка в предложении выражена эксплицитно глаголом «называть». Анализ семантической структуры глагола «называть» показывает наличие семы, указывающей на тождественность введенной конструкции и имени Волгограда. Проведенный семантико-синтаксический анализ позволяет нам отнести сочетание «зона рискованного предпринимательства» к числу развернутых номинаций топонима Волгоград.

Таким образом, в современном русском языке корпус развернутых номинативных единиц широко представлен средствами лексической и пропозициональной номинации. Разграничение номинативных и неноминативных единиц может быть реализовано за счет семантико-синтаксических характеристик рассматриваемых сочетаний.

Библиографический список

1. Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2.
2. Азнаурова, Э.С. Стилистический аспект номинации словом как единицей речи // Языковая номинация. Виды наименований. – М., 1977.
3. Уфимцева, А.А. Семантический аспект языковых // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976.
4. Косериу, Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. – М., 1963. – Вып. 3.
5. Ионова, С.В. Аппроксимация содержания вторичных текстов. – Волгоград, 2006.
6. Колшанский, Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация: общие вопросы. – М., 1977.
7. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М., 1986.
8. Сусов, И.П. Введение в теоретическое языкознание [Э/р]. – Р/д: http://homepages.tversu.ru/~ips/3_01.htm
9. Гак, В.Г. Языковые преобразования. – М., 1998.
10. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999.
11. Поздравление с годовщиной победы советских войск под Сталинградом И. Соловьевой / Вечерний Волгоград. – 2010. – № 4. – 29 янв.
12. Strawson, P.F. Individuals. – L., 1990.
13. Русская грамматика: в 2 т. Синтаксис / гл. ред Н.Ю. Шведова. – М., 1980. – Т. 2.
14. Валгина, Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М., 2008.
15. Поздравление мэра города Р.Г. Гребенникова с днем рождения города // Вечерний Волгоград. – 2008. – 5 сен.
16. Буров, А.А. Субстантивная синтаксическая номинация в русском языке: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – Ставрополь, 2000.
17. Пельтихина, Н.И. Фразовая номинация в сфере обозначения лиц в языке русской художественной литературы XIX века: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Днепропетровск, 1970.
18. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1988. – Т. 4.
19. Колесов, В.В. Русская ментальность в языке и тексте. – СПб., 2006.
20. Zawadowski, L. Zagadnienia teorii zdac wzglednych. – Wroclaw, 1952.
21. Вежицкая, А. Дескрипция или цитация // Логика и лингвистика: проблемы референции. – М., 1982. – Вып. 13.
22. Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой [и др.]. – М., 1989.

Bibliography

1. Solncev, V.M. Variativnostj kak obthee svojstvo yazikovoj sistemih // Voprosih yazihkoznanija. – 1984. – № 2.
2. Aзнаурова, Eh.S. Stilisticheskiy aspekt nominacii slovom kak edinicej rechi // Yazihkovaya nominacija. Vidih naimenovaniy. – М., 1977.
3. Ufimceva, A.A. Semanticheskiy aspekt yazihkovihkh // Principih i metodih semanticheskikh issledovaniy. – М., 1976.
4. Koseriu, Eh. Sinkhroniya, diakhroniya i istoriya // Novoe v lingvistike. – М., 1963. – Vihp. 3.
5. Ionova, S.V. Approksimaciya sodержaniya vtorichnihkh tekstov. – Volgograd, 2006.
6. Kolshanskiy, G.V. Lingvo-gnoseologicheskie osnovih yazihkovoy nominacii // Yazihkovaya nominacija: obthie voprosih. – М., 1977.
7. Kubryakova, E.S. Nominativnihy aspekt rechevoy deyateljnosti. – М., 1986.
8. Susov, I.P. Vvedenie v teoreticheskoe yazihkoznanie [Eh/r]. – R/d: http://homepages.tversu.ru/~ips/3_01.htm
9. Gak, V.G. Yazihkovihe preobrazovaniya. – М., 1998.
10. Arutyunova, N.D. Yazihk i mir cheloveka. – М., 1999.
11. Pozdravlenie s godovthinoj pobedih sovetskikh voysk pod Stalingradom I. Solovjevovoj / Vecherniy Volgograd. – 2010. – № 4. – 29 yanv.
12. Strawson, P.F. Individuals. – L., 1990.
13. Russkaya grammatika: v 2 t. Sintaksis / gl. red N.Yu. Shvedova. – М., 1980. – Т. 2.
14. Valgina, N.S. Sintaksis sovremennogo russkogo yazihka. – М., 2008.
15. Pozdravlenie mehra goroda R.G. Grebennikova s dnem rozhdeniya goroda // Vecherniy Volgograd. – 2008. – 5 sen.
16. Burov, A.A. Substantivnaya sintaksicheskaya nominaciya v russkom yazihke: avtoref. dis. ...d-ra filol. nauk. – Stavropolj, 2000.
17. Peljitiikhina, N.I. Frazovaya nominaciya v sfere oboznacheniya lic v yazihke russkoj khudozhestvennoj literaturih XIX veka: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. – Dnepropetrovsk, 1970.
18. Slovarj russkogo yazihka: v 4-kh t. / pod red. A.P. Evgenjevovoj. – М., 1988. – Т. 4.
19. Kolesov, V.V. Russkaya mentaljnostj v yazihke i tekste. – SPb., 2006.
20. Zawadowski, L. Zagadnienia teorii zdan wzglednych. – Wroclaw, 1952.
21. Vezhbickaya, A. Deskrpciya ili citaciya // Logika i lingvistika: problemih referencii. – М., 1982. – Vihp. 13.
22. Sovremennij russkiy yazihk / pod red. V.A. Beloshapkovoj [i dr.]. – М., 1989.

Статья поступила в редакцию 24.04.12

УДК 395 (571.56)

Dmitrieva O.N. CLASSIFICATION OF WEDDING ALGYS SAKHA. The wedding ceremonial poetry of Yakuts in a context of family-household folklore of Yakuts is considered. Materials and publications on wedding *algys* are analysed and revealed their classification. Semantic blocks *algys*, mythological views of Yakuts in wedding *algys* are studied.

Key words: ceremonial poetry, a wedding ceremony, *algys*, a spell, classification, the semantic block, spirit-patron, a deity, the reference, addressee, addresser, an entertainment, the request.

О.Н. Дмитриева, ст.преп. СВФУ, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ СВАДЕБНЫХ АЛГЫСОВ САХА

Рассматривается свадебная обрядовая поэзия якутов в контексте семейно-бытового фольклора якутов. Проанализированы материалы и публикации по свадебным алгысам и выявлена их классификация. Изучены семантические блоки и мифологические воззрения якутов в свадебных алгысах.

Ключевые слова: обрядовая поэзия, свадебный обряд, алгыс, заклинание, классификация, семантический блок, дух-покровитель, божество, обращение, адресат, адресант, просьба, угощение.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью комплексного подхода к изучению, сохранению и реконструкции материальной и духовной культуры, обычаев и традиций, в том числе фольклорного наследия якутов. Термином *алгыс* в якутском фольклоре обозначаются различные виды произведений обрядовой поэзии – пожелания, благословения или заклинания, гимны, посвятельные песнопения, исполняемые во время обряда. *Алгысы* якутов, передаваясь из поколения в поколение, сохранили в себе наиболее древние образцы языка, мифологические представления и поэтические традиции народа. Отражая народную философию, бесценные свидетельства народного мировосприятия, взгляды предков на природу и попытки воздействовать на нее силой слова, *алгысы* играют важную роль в жизни якутов. В них утверждается принятая система ценностей, поддерживаются и санкционируются определенные нормы поведения. Главное их назначение состоит в том, что они устанавливают и поддерживают гармонию между природой и человеком, гармонию в человеческом обществе.

В нынешних условиях важной задачей фольклористики является выяснение степени сохранности и традиций бытования, исполнения свадебных *алгысов*, выявление закономерностей композиционной структуры, исследование лексики и поэтических особенностей языка в текстах свадебных *алгысов*. Классификация свадебных алгысов саха до настоящего времени еще не становилась предметом специального изучения. Целью данной работы является изучение текстов свадебных *алгысов*, взятых из архива ЯНЦ СО РАН, опубликованных *алгысов*, собственных полевых записей и на основе этого исследования сделать их классификацию.

В якутской фольклористике жанры якутского фольклора были впервые классифицированы Г.У. Эргисом. Он считал, что основой ее развития были миф и обряд [1]. Обрядовую поэзию Г.У. Эргис классифицировал по этнографическому принципу и по исполнителям на следующие группы: скотоводческие, промысловые, обряды и *алгысы* кузнецов, семейно-бытовые, родовые; выделил шаманские обряды и камлания. К семейно-бытовому он относит обряды и *алгысы*, посвященные культу огня и свадьбе.

Впервые поднял вопрос о происхождении и историческом развитии *алгысов* Д.К. Сивцев и постарался на него ответить [2]. Он отметил утилитарно-бытовую установку *алгысов*, считал, что причинами их возникновения являются производственные занятия людей, мифологическое сознание и верования. Многие виды *алгысов*, по его мнению, появились вследствие веры людей в духов, поклонения им. Автором выделены два этапа в развитии *алгысов* и соответственно, два их вида по оттенкам побуждения. На первом этапе, по его мнению, человек просил духов, а на втором, по мере возрастания веры в свои силы, он приказывал им. Д.К. Сивцев полагал, что со временем менялся не только сам *алгыс*, но менялись и исполнители. Первыми певцами *алгысов* были вожди или старцы рода, их сменили определенные лица: белые шаманы, *алгысчиты*, шаманы и *удаганы*, заклинатели, провидцы, затем произошло обособление шаманских *алгысов* от народных. Отделившиеся шаманские *алгысы* Д.К. Сивцев объединил в подразделе «Культовые тойуки». Тем самым он подчеркивал взаимосвязь и различие между *алгысами* и культовыми *алгысами* [2, с. 50].

Н.А. Алексеев выделяет следующие виды произведений обрядовой поэзии у якутов: заклинания божеств и духов, в том

числе шаманских, благопожелания, благословения, гимны и оды в честь божеств или героев, запевы хороводных песен, исполняемых на праздниках и семейных торжествах, проклятия, плачи по усопшим, восхваления, заговоры и др. [3, с. 492]. Основным признаком для всех произведений обрядовой поэзии является достижение желаемого результата с помощью магии слова и ритуальных действий.

При этом Н.А. Алексеев отмечает, что эта классификация произведений обрядовой поэзии пригодна только для научного анализа обрядовой поэзии, так как указанные виды обрядовой поэзии встречаются в разных группах обрядов. Например, заклинание может быть обращено к духу-хозяину огня, к духам-хозяевам мест, к духам-покровителям рода и племени, к духам-божествам Верхнего, Среднего и Нижнего миров, шаманским духам-покровителям и духам-помощникам и т.д.

Н.Е. Петров выделяет понятие «духовно-культурная поэзия» для обозначения поэзии тенгрианства (*айыы таңара итэһэлэ*). Под этим понятием он предлагает понимать устное народное творчество, сопровождающее ритуальные действия человека, основанное на использовании магического свойства слова [4, с. 134-149]. Жанрами духовно-культурной поэзии Н.Е. Петров считает *алгыс*, *кырыыс* (проклятия), *андабар* (клятва, присяга), *тыл этии* (заговоры). Основываясь на дуалистическом принципе видения мира, по которому нормальное функционирование вселенной представлялось на основе борьбы двух начал: доброго и злого, Н.Е. Петров, *алгысы* якутов делит на:

1. *Алгысы*, посвященные солнцу, Верхним Божествам, духам-хозяевам. По его мнению, причиной их возникновения стало поклонение солнцу. Их называют «*төрүт алгыс*». Особенностью этих *алгысов* является то, что в них принято называть отдельно каждого божества, духа, перечисляя все их достоинства, угощая их и прося счастливой жизни, благополучия, удачи на охоте, счастья ребенку.

2. *Алгысы*-благопожелания людям. Их называют «*аман өс*» («*утуө тыл*») – «*доброе слово*». Каждый *алгыс* исполняется по-своему. При «*төрүт алгыс*» требуются специальные обрядовые принадлежности, одежда, когда как при исполнении первых *алгысов* они не требуются.

Отдельным видом выступают «*алгыс туһулэ*», которые исполняются белым шаманом во время *ысыаха*. Кроме этих *алгысов* существуют еще *алгыс* духу огня, *алгыс* охотников, *алгыс* кузнецов, свадебные *алгысы*, *алгыс* скотоводов, *алгыс* при строительстве дома, хлева, изгороди, *алгыс* конюшны и др.

В.А. Кондаков делит *алгысы* на :

1. *Айыы Доммноро* (Домм Айыы) – *алгысы*, посвященные Верхним Божествам.

2. *Уот алгыстара* (*алгысы*, посвященные земным божествам). Они начинаются с призывания духа огня *Хатан Тэмизрийэ*, духа земли *Аан Алахчын Хотун*, *Баай Байанай*.

3. *Ыһыах алгыстара* (*алгысы*).

4. *Дьүз-уот алгыстара* (*алгысы*, посвященные дому)

5. *Ылал буолуу алгыстара* (свадебные *алгысы*)

6. *Күһү алгыһа* (*алгысы*, посвященные людям)

7. *Оҕо алгыһа* (*алгысы*, посвященные детям)

Все эти *алгысы* объединяет ряд общих признаков, а именно вера в магию слова, исполнение во время обрядовых действий, способы достижения цели – с помощью слова и действий, свободная стихотворная форма, определенный набор общефольклорных изобразительных средств [5].

По мнению Л.С. Ефимовой, для обозначения поэтических произведений, сохранных в памяти народа и сопровождающих традиционные обряды больше подходит термин «культво-обрядовая поэзия» [6, с. 16]. Эти произведения, по ее мнению, связаны с обрядовой практикой народа, культ поклонения выражается через обрядовые действия. Понятием «культво-обрядовая поэзия» можно обозначить устные произведения, основанные на мифологические представления и сопровождающие обрядовые действия людей. В основе культво-обрядовой поэзии, по мнению Л.С. Ефимовой, стоят мифологические представления, составляющие основную, фундаментальную часть религиозного сознания народа и основанные на трехструктурном строении вселенной. По традиционной картине мира у якутов, вселенная состоит из трех миров: верхнего, среднего и нижнего. Восприятие предками древних якутов об устройности окружающего мира находит отражение в фольклоре, проявляется в обрядовой культуре народа. Такое восприятие окружающего мира служит ориентиром для классификации культво-обрядовой поэзии якутов. В ней Л.С. Ефимова выделяет три группы:

1. Культво-обрядовая поэзия, посвященная культу божеств *айыы*, ею владели *айыы удаһана*, *айыы ойууна*.

2. Культво-обрядовая поэзия, предназначенная для умиротворения сил нижнего и верхнего миров, возможностью общения с силами нижнего мира обладали *абаһылаах ойууннар* (*удаһаннар*).

3. Культво-обрядовая поэзия для общения *иччи* – покровителями среднего мира.

К первой группе культво-обрядовой поэзии относятся хороводные песни якутов, также *алгысы ысыаха*, а во вторую группу – поэзия шаманских мистерий. Первые две группы культво-обрядовой поэзии имели сакральный характер, ими владели только избранные: *удаганки* и шаманы. В третью группу относятся *алгысы*, посвященные для духов-покровителей, ими могли владеть не только избранные, но *алгыс* или мелкий обряд в честь духов-покровителей мог совершать любой человек. Но предпочтение при проведении обрядов, посвященных духам-покровителям всегда отдавалось пожилому, наделенному опытом человеку или женщине.

Свадебную обрядовую поэзию можно отнести и к первой, и к третьей группе культво-обрядовой поэзии, посвященной культу божеств *Айыы* и покровителям среднего мира.

Например, культ почитания божеств *айыы* отчетливо прослеживается в заклинии отца невесты:

Атара кутурук Растопыренный хвост,
Айыы Дьөһөгөй эйиэхэ Джесегей Айыы – к тебе

Эргийэ турдун бизэбкээм! - Пусть всегда повернутся лицом, моя милая!

В данном *алгысе* отражен поклонение культу Солнца и Неба в образе *Күн Дьөһөгөй Тойона*, которого отец заклиняет покровительствовать дочери. В следующем *алгысе* отражается поклонение культу богини-матери в образах *Айыыһыт* и *Иэйиэхсит*:

Аан Айыыһыт артыалсыга буол! Соартельщицей самой Айыысыт стань!

Дьүһэҕэйин дьүөрэлэстин! Пусть дружит с тобой Джесегей! Иэйиэхсит энэрдэстин! Пусть знает с тобой Иэйиэхсит! В следующем *алгысе* прослеживаются образы добрых духов: *уот иччитэ* – дух-хозяин домашнего очага, *дойду иччитэ* – дух-хозяин местности:

Аал уотум иччитэ Дух-хозяин священного огня
Хатан Тэмизрийэ эһэкэм! Хатан Тэмизрийэ мой дедушка!

Аан дойдум иччитэ Дух-хозяйка земли
Айыы Дархан хотун! Айыы Дархан!

Как показывает анализ, почти все обряды якутской свадьбы сопровождались благословениями *алгыс* и песнопениями.

В результате рассмотрения имеющегося в нашем распоряжении материала, мы классифицируем *алгысы* по этапам свадьбы следующим образом (табл. 1).

По тематике свадебные *алгысы* мы классифицируем.

1. *Алгыс* при угощении Духа огня. Адресат – Дух огня, Адресант – родители невесты. Большинство свадебных *алгысов* начинаются именно с обращения к духу-хозяину огня, так как он является наиболее почитаемым из духов-покровителей семьи. По представлениям якутов, каждый домашний очаг имеет своего духа-хозяина. Якуты называют его по-разному – *Аал Дархан тойон* (Изначальный важный господин), *Аал Уххан* (*Аал светлый*), *Түөнэ Монгол*, *Нохсол тойон*:

Аар холумтан иччитэ, Дух-хозяин священного шестка,
Күл тэллэх, Подстилка – зола,
Көмөр суорһан, Одевало – пепел,

Бырдья бытык, Седая боторда,
Кыырыл төбө, Сивая голова,
Көмүс урааннык, Серебряный лик,
Нохсол Тойон эһэм! Господин Нохсол Тойон, мой дедушка!

2. *Алгыс* при отправлении в свадебный путь невесты. Адресат – Дух огня, Дух-покровитель дома невесты, Дух-хозяин земли, Дух-хозяин двора, дух-хозяин хлева, родственники невесты, Адресант – невеста. По представлениям якутов, каждая юрта или дом имеет духа-хозяина. Этим духом называют: *Дьэзэ Танарата Дьэрдэ Бахсыыла* (или *Бахсы*) (домашний бог *Джизрдэ Бахсыыла*) и *Иэримэ Дьэзэ иччитэ Дьэзэ Бахсыыла хотун* (дух-хозяйка изобильного дома *Джизэ Бахсыыла* госпожа). В прошлом, якуты обращались только к духу-хозяйке дома. Например, невеста, впервые приехав в дом жениха, обращается к ней так:

Иэримэ дьэзэ иччитэ Уютного жилья хозяйка
Дьэзэ Бахсыыла хотун, Джизэ Бахсыыла госпожа,
Көрдөһүүбун көдүүстээ даа, Просьбе моей посодей-
ствуй же,

Ааттаһыбын араначчылаа даа! К мольбе моей снизойди же!

Как видно из *алгыса*, этих духов призывают с просьбой принять под покровительство, ведь из их благосклонности зависит будущая жизнь супругов. Поэтому невеста по прибытии в дом мужа, проводит специальный обряд для этих духов.

Духа-хозяйку хлева называли *Бу Богучай* или *Ньаады Дьанха хотун*. Она считалась дочерью *Улуу тойона* – грозного небесного божества. Божество, покровительствующее рогатому скоту называется *Наарай ынахсыт*. В эпической традиции ее называют *Симэхсин Эмэхсин*. Например, в благословении матери невесты говорится так:

Наарай ынахсыт От коровницы Наарай,
Ураа муостааһа, С растопыренными рогами,
Атырдах туйахтааһа, С раздвоенными копытами,
Сарбынньах саадыаһайа, Пестроузорные,
Элбэх эриэнэ, С белой полосой на спине,

Үгүс үрүңэ Без счета белые –
Үөрдүһэ турдун, бизэбкээм! Пусть в стада собираются-множатся

У тебя, родная!

Этот *алгыс* свидетельствует о том, что наличие большого количества рогатого скота считалось основой благополучия, достатка. Поэтому мать призывает богиню, покровительствующую рогатому скоту и желает дочери развести побольше рогатого скота и иметь много детей.

3. *Алгыс* родителей невесты. Адресат – невеста и жених.

4. *Алгыс* в пути с жертвоприношением богине земли. Адресат – дух-хозяин земли, Адресант – невеста. Адресатом в обязательном обряде, который называется *сиэл баайыыта*, является дух-хозяйка родовой территории – *дойду иччитэ*. Духа-хозяйку земли якуты называли по-разному: *Аан Дархан хотун* (Изначальная важная госпожа), *Аан Аалай хотун* (Изначальная Аалай госпожа), *Аан Алахчын госпожа*. Вилуйские якуты, по материалам А. А. Попова, называли ее *Аан дойду иччитэ Айыы Нэлбэрдээн* или *Ньаджай Бараан хотун* – земля хозяйка, *Айыы Нэлбэрдээн* или *Ньаджай Бараан хотун* – госпожа.

Аан дойдум иччитэ Дух-хозяйка моей родины
Аан Алахчын хотун, Аан Алахчын госпожа,
Бэттэх көрөн мичээрдээ! Улыбнись, повернувшись лицом ко мне!

Этот обряд упоминается почти во всех описаниях древне-якутских свадеб, что свидетельствует об обязательном его проведении.

5. *Алгыс* у коновязи. Адресат – Дух-хозяин коновязи, Адресант – невеста. Следующий дух-хозяин, к которому якуты обращались во время свадебных обрядов, был дух-хозяин коновязи: *Тоһуус уостаах С девятью опоясками*

Аар баһах сэргэм иччитэ, Жертвенной моей коновязи дух-хозяин

Үс булас быһаһаһа Почти в три маховые сажени
Хатын мас торуоскалаах Из березы-дерева трость имеющий

Сэргэ иччитэ Дух-хозяин сэргэ
Мотой Тойон эһэм оһонньор! Мотой Тойон-дедушка, мой старик!

Как видно из *алгыса*, духа-хозяина коновязей якуты называли *Мотой Тойон эһэм* (Мотой тойон дедушка). В некоторых *алгысах* его называют *Хаан Туһумэр тойон* (Почтенный *Тюсюмэр* господин). При описывании коновязи говорится «с девятью опоясками», что свидетельствует о том, что узор коновязи символизирует небо, которое состоит из девяти яру-

Таблица 1

Этапы свадьбы		
Этап Свадьбы	Алгыс	Исполнитель, кем, когда был написан
I этап свадьбы – кэргэн кэпсэтии – сватовство (сговор, помолвка) II этап свадьбы – түһэ барар – первый свадебный праздник в доме родителей невесты	1. Алгыс человека, сопровождающего жениха 1. Алгыс жениха в честь духа огня	Жители оз. Ессей, И.С. Гурвич, 1930 Исп. Еремеев И.О., 79 лет, Тогууский н-г Вилюйского района. Зап. А.А. Саввин 25.02.1938 А.А. Попов И.А. Худяков, Мама, Жители оз. Ессей, И.С. Гурвич, 1930
	2. Алгыс белого шамана 3. Алгыс женщины, приготавливающей постель для новобрачных 4. Алгыс распорядителя свадьбы со стороны невесты	
III этап свадьбы – второй свадебный праздник – кыыс суктэр	1. Алгыс-благопожелание невесте перед отправлением в свадебный путь 2. Алгыс невесты духу огня в доме родителей 3. Алгыс-благословение отца невесты 4. Алгыс-благословение матери невесты 5. Алгыс невесты при прощании с родными 6. Алгыс невесты духу-хозяйке местности при обряде «сиэл баайар» 7. Алгыс у коновязи дома жениха 8. Алгыс человека, высекающего огонь, над кобылами, которых жених приводил в качестве подарка 9. Алгыс невесты духу огня в доме жениха 10. Алгыс ийэ буолааччы 11. Алгыс свекра 12. Алгыс сватьев	Исп. П.И. Сергеев, Чалгасский н-г Мегино-Кангаласского улуса. Зап. И.И. Сергеев 24.02.1915 Исп. П.И. Сергеев, Чалгасский н-г Мегино-Кангаласского улуса. Зап. И.И. Сергеев 24.02.1915 Исп. Тагров Н.Г., 75 лет, Бордонский н-г ленинского района. Зап. П.Е. Ефремов 27.04.1960 Исп. Левин И.Е., 73 лет, Кобяйский н-г Кобяйского района. Зап. А.А. Саввин 06.02.1938. Исп. П.И. Сергеев, Чалгасский н-г Мегино-Кангаласского улуса. Зап. И.И. Сергеев 24.02.1915 В.М.Ионов Исп. П.И. Сергеев, Чалгасский н-г Мегино-Кангаласского улуса. Зап. И.И. Сергеев 24.02.1915 В.М.Ионов Исп. П.И. Сергеев, Чалгасский н-г Мегино-Кангаласского улуса. Зап. И.И. Сергеев 24.02.1915 И.А. Худяков И.А. Худяков Исп. Еремеев И.О., 79 лет, Тогууский н-г Вилюйского района. Зап. А.А. Саввин 25.02.1938
IV этап свадьбы – теркуттуу – возвращение молодой в дом родителей через некоторое время:	1. Алгыс духу огня 2. Алгыс Светлым Божествам 3. Алгыс бездетной женщины (испрашивание души ребенка)	С.И.Боло В.М.Ионов А.А.Попов

сов. Как видно из *алгыса*, коновязь ставили с целью охранять дом, двор, семью.

6. *Алгыс* при зажигании огня на очаге нового дома. Адресат – дух-покровитель дома и Дух-хозяин огня, Адресант – невеста.

7. *Алгыс* сватов. Адресат – невеста и жених, Адресант – сваты.

Таким образом, смысл всех этих благословений сводится к пожеланию счастья, увеличению богатства и всяческого благополучия. Роль благословения как обрядового слова в процессе ритуалов и праздников огромна. Поэтически-красочно «оформляя» обряд, благословения демонстрируют веру человека в

магию доброго слова, т.е. «настраивают» человека на самое лучшее, выражают позитивные мысли.

Введение в научный оборот новых архивных материалов, необходимых для дальнейших фольклористических, исторических и этнографических исследований, а также полевых записей должны способствовать сохранению исторической памяти народа, его духовных ценностей и национальных традиций. Все это свидетельствует о том, что исследование, научное осмысление свадебных *алгысов* выдвигается в ряд наиболее актуальных проблем якутской фольклористики и ждет своих исследователей.

Библиографический список

1. Эргис, Г.У. Очерки по якутскому фольклору. – М., 1974.
2. Сивцев, Д.К. Саха фольклора: хомуурунньук. – Якутскай, 1970.
3. Алексеев, Н.А. Этнография и фольклор народов Сибири. – Новосибирск, 2008.
4. Петров, Н.Е. Сахаба духовнай-культуовай поэзия уескээтинэ // Айыы домноро. – Дьокуускай, 1998.
5. Кондаков, В.А. Былыргы итэбэлбит хайдах этэй? Уруурҕаһыны // Кэскил. – 1993. – Сэт. 16 к.
6. Ефимова, Л.С. Коммуникативная функция алгыса якутов // Вестник Якутского государственного университета. – 2008. – Т. 5. – № 1.
7. Обрядовая поэзия саха (якутов). – Новосибирск, 2003.

Bibliography

1. Ehrgis, G.U. Ocherki po yakutskomu foljkloru. – M., 1974.
2. Sivcev, D.K. Sakha foljklora: khomuurunnjuk. – Yakutskaj, 1970.
3. Alekseev, N.A. Ehtnografiya i foljklor narodov Sibiri. – Novosibirsk, 2008.
4. Petrov, N.E. Sakhaба dukhovнай-kuljtovaj poehziya ueskehehjneeh // Ajjihih dommnoro. – Djokuuskaj, 1998.
5. Kondakov, V.A. Bihliirgih iteh5ehlbite khayjdakh ehtehyj? Uruurҕaһihih // Kehsil. – 1993. – Seht. 16 k.
6. Efimova, L.S. Kommunikativnaya funkciya algihsa yakutov // Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – T. 5. – № 1.
7. Obryadovaya poehziya sakha (yakutov). – Novosibirsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.04.12

УДК 81(075.8)

Zhatkin D.N., Bobyleva S.V. D.S. USOV AS A THEORETICIAN OF TRANSLATION STUDIES. *The article gives views of D.S. Usov as a translator and theoretician on tasks and aims of a translation. It points out that alongside with prioritizing the most exact interpretation of the form of the works being translated, the task of a translation is to be scientifically artistic, as a result it acquires cultural and culturally educational importance. D.S. Usov's work as a critic of translations which contributed to systematization the existing pieces on translation theory and informational interchange between the organizations conducting translation studies shows that D.S. Usov worked at ground zero creating translation theory as a single science.

Key words: D.S. Usov, translation theory, poetic translation, formal signs, scientifically artistic translation, tasks and aims of a translation, intercultural communication.

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

Д.С. УСОВ КАК ТЕОРЕТИК ПЕРЕВОДА*

В статье рассмотрены научно-методологические взгляды известного переводчика и теоретика перевода 1920-1930-х гг. Д.С. Усова. Отмечается, что, отдавая приоритет максимально точному воссозданию формы переводимых произведений, Д.С. Усов говорил о необходимости создания научно-художественных переводов, имеющих культурное и культурно-воспитательное значение. Изучение деятельности Д.С. Усова как критика переводных произведений, содействовавшего систематизации появившихся исследований в области теории перевода и информационному обмену между организациями, ведущими работу по изучению перевода, подтверждает его роль как одного из основоположников переводоведения как самостоятельной филологической дисциплины.

Ключевые слова: Д.С. Усов, переводоведение, поэтический перевод, формальные признаки, научно-художественный перевод, цели и задачи перевода, межкультурная коммуникация.

Конец XIX – начало XX в. характеризовались увеличением количества переводных изданий; в частности, вышли в свет собрания сочинений таких авторов, как Гёте, Шекспир, Шиллер, Гёте и многие др. Вместе с тем переводы все чаще приобретали ремесленный характер, не передавая стилистического своеобразия подлинника. Ухудшение качества переводов выражалось прежде всего в постоянном сглаживании характерных особенностей, разрушавшем единство содержания и формы произведения, когда «образы часто отрывались от контекста» [1, л. 5], а также в многословии, в особенности при переводе объемных драматических произведений. В этом многословии терялось и художественное своеобразие и, в конечном итоге, идейное содержание многих классических произведений, причем «увлечение «искусством отклонений» приводило вместо перевода к стилистической вариации» [1, л. 32]. Используя переводы в целях идеологической пропаганды, переводчики из разночинной интеллигенции не только искусно подбирали в иностранной литературе нужные им произведения, получившие новую смысловую окраску в русской социально-политической атмосфере, но и допускали в тех же целях соответственные переработки текста.

Впрочем, в ту же эпоху традиции бережного отношения к тексту, вплоть до защиты принципа дословной передачи, сохранились в дворянских писательских кругах с их наследственной культурой иностранной речи, не заинтересованных непосредственно в использовании зарубежной литературы в качестве средства идеологической пропаганды и рассматривавших ее как предмет чисто эстетического любования.

В этом смысле характерной фигурой был Дмитрий Сергеевич Усов, московский филолог, поэт и переводчик первой половины XX в. После нескольких лет полного погружения в стихию немецкой речи в детском возрасте во время научной командировки отца в Германию Д.С. Усов легко писал стихи на немецком языке, переводил произведения русских и немецких поэтов; впоследствии еще одним его увлечением стала французская литература. В составленном Е.Архипповым рукописном сборнике стихотворений Усова, хранящемся в фонде Архиппова в РГАЛИ, немало переводов, преимущественно из Рильке, а также из Верхарна, де Эредиа, Метерлинка и т. д.

Идеально знавший как немецкий, так и французский язык, Д.С. Усов, пытался воспроизводить по-русски ритмические ходы иностранного стиха, существенно опережая в этом опыты других мастеров перевода. Соответствие формы содержанию, являясь привилегией великих литературных произведений, прослеживается в оригинальном стихотворении Д.С. Усова «Переводчик» (1928), не имеющем аналогов в русской поэзии: «Недвижный вечер с книгой в руках, / И ход часов так непохож на бегство. / Передо мною в четырех строках / Расположень под-

линного текста: / «В час сумерек звучнее тишина, / И город перед ночью затихает. / Глядится в окна полная луна, / Но мне она из зеркала сияет». / От этих строк протягиваю нить; / Они даны — не уже и не шире: / Я не могу их прямо повторить, / Но все-таки их будет лишь четыре: / «В вечерний час яснее каждый звук, / И затихает в городе движенье. / Передо мной — не лунный полный круг, / А в зеркале его отображень» [2, с. 310-311].

В стихотворении показан процесс перевода: вторая строфа пересказывается в четвертой схожими, но не тождественными словами, «как бы в переводе с русского на русский. <...> Расположение материала по строфам стихотворения никак не случайно. Если мы поменяем местами «оригинал» и «перевод» — II и IV строфы, — то образы от начала к концу станут ярче, стилистика богаче, фонетика упорядоченнее, «отображень» станет выразительнее своего образца. Соответствие формы содержанию разрушится или, во всяком случае, станет сложнее и трудноупомнее. В настоящем же виде тема «перевода-зеркала» полностью определяет строение стихотворения» [3, с. 435].

Д.С. Усов весьма убедительно доказал этим стихотворением самую возможность поэтического перевода. Высокое качество переводов Д.С. Усова отмечалось на заседаниях Российской академии художественных наук, где он являлся ученым секретарем комиссии по изучению революционного искусства Октябрьской эпохи, а с 1928 г. — ученым секретарем Комиссии по изучению художественного перевода. Следуя общей тенденции к усилению интереса к передаче формы переводимых произведений, свойственному модернизму и символизму с характерной им односторонностью в выборе переводимого материала, Д.С. Усов отмечал необходимость передачи своеобразия подлинника, признавая, что «иногда мелочи показательнее» [4, л. 33] всего остального.

В своем переводе первой песни «Поэтического искусства» Н. Буало он смог точно передать не только мысли, но и форму подлинника в талантливых стихах, в чем-то превосходящих стихи Буало. Отвечая на замечания Б.И. Ярхо и М.А. Петровского относительно возможности передачи оригинала силлабическим стихом, переводчик признавал невозможность нарушения установившейся в русской поэзии традиции для воссоздания двенадцатисложного французского стиха Н. Буало, простой передачи его «на язык шестистопного ямба, избегая при этом спондеических замен» [5, л. 29]. Стремясь к уточнению рифмы и к возможному сокращению количества глагольных рифм, переводчик встретил значительную трудность в передаче собственных имен, нередко закреплявших у Буало конец стиха. Наконец, он сознательно стремился «культивировать не столько национально-французские, сколько «общечеловеческие» и общепозитивские элементы творений Буало» [5, л. 29 об.].

В рамках разных культур в различные исторические эпохи к переводам предъявлялись неодинаковые требования. Этим требованиям должен был удовлетворять не только выбор текстов для перевода, но и избираемая переводчиком стратегия. Отчасти выбор стратегии мог определяться характером переводимых текстов или теоретическими установками самих переводчиков. В первые послеоктябрьские годы в нашей стране начался новый этап в движении переводческой мысли, на котором складывалась теория перевода как таковая. В докладе «Из новейшей литературы по теории перевода (Проблема художественного перевода в трактовке В.Н. Державина)», датированном 3 мая 1928 г., Д.С. Усов находил значимые особенности работы Державина «в отчетливой систематизации и классификации различных высказываний о переводе и ряде прямых указаний, которые могут быть восприняты и разработаны практикой переводного дела», считая при этом «что теория перевода возможна» [6, л. 18, 21]. По мнению Д.С. Усова, перевод как художественной, так и научной литературы должен был, подобно всем другим отраслям культуры, встать на службу широким народным массам, которые ему предстояло знакомить с мировым литературным наследием и с лучшими произведениями современных зарубежных авторов, с иностранной научной мыслью: «Задача перевода – быть научно-художественным; тогда он только и будет иметь культурное и культурно-воспитательное значение. <...> Отсечение при переводе формальных признаков, ха-

рактерных для подлинника создаст неполное и неправильное представление о подлиннике, благодаря чему подобный перевод не будет достигать цели» [6, л. 3]. Выступая 22 ноября 1928 г. с докладом «Переводоведение в Ленинграде», Д.С. Усов отмечал, что «переводоведение перерастает в самостоятельную литературоведческую дисциплину», однако «из появившихся по нему за последние годы работ изданы <...> лишь немногие», ввиду чего «между организациями, ведущими работу по изучению перевода, желателен информационный обмен» [6, л. 17].

Как видим, Д.С. Усов стоял у истоков создания переводоведения как самостоятельной литературоведческой дисциплины. Написанная им в 1934 г. брошюра «Основные принципы переводческой работы», содержащая результаты многолетних размышлений, подвела своеобразный итог продолжающемуся спору о буквальном и вольном переводах, предложив воспринимать неточности в переводе «как грубую политическую ошибку, а в иных случаях – и как вредительство на языковом фронте» [7, с. 85]. В стране начиналась новая эпоха поиска врагов и вредителей. В скором времени Д.С. Усову было суждено стать жертвой маховика политических репрессий.

*Статья подготовлена по проекту 2010-1.2.2-303-016/7 «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствознание» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (госконтракт №14.740.11.0572 от 05 октября 2010 г.).

Библиографический список

1. РГАЛИ. Ф. 961. Оп. 6. Ед. хр. 79.
2. Стихи века – 2. Антология мировой поэзии в русских переводах XX века / Сост. Е.В. Витковский. – М., 1998.
3. Гаспаров, М.Л. «Переводчик» Д.С. Усова: с русского на русский // Сб. ст. к 70-летию проф. Ю.М. Лотмана. – Тарту, 1992.
4. РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 10. Ед. хр. 36.
5. РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 6. Ед. хр. 52.
6. РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 6. Ед. хр. 65.
7. Усов, Д.С. Основные принципы переводческой работы. – М., 1934.

Bibliography

1. RGALI. F. 961. Op. 6. Ed. khr. 79.
2. Strofihi veka – 2. Antologiya mirovoy poezii v russkikh perevodakh XX veka / Sost. E.V. Vitkovskiy. – M., 1998.
3. Gasparov, M.L. «Perevodchik» D.S. Usova: s russkogo na russkiy // Sb. st. k 70-letiyu prof. Yu.M. Lotmana. – Tartu, 1992.
4. RGALI. F. 941. Op. 10. Ed. khr. 36.
5. RGALI. F. 941. Op. 6. Ed. khr. 52.
6. RGALI. F. 941. Op. 6. Ed. khr. 65.
7. Usov, D.S. Osnovnihe principih perevodcheskoj rabotih. – M., 1934.

Статья поступила в редакцию 10.05.12

УДК 81'33

Zagorovskaya O.V., Litvinova T.A., Litvinova O.A. **ELECTRONIC CORPUS OF STUDENT ESSAYS IN RUSSIAN AND ITS POTENTIALS TO MODERN HUMAN STUDIES.** Available types of text corpora are considered. It is concluded on the basis of the analysis of scientific papers that there are only few text corpora which reflect certain linguistic or culture phenomena (genre, language and so on). The necessity of creation of the corpus of student essays in Russian is justified.

Key words: corpus linguistics, text corpus, essay, genre.

О.В. Загоровская, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: olzagor@yandex.ru;
Т.А. Литвинова, канд. филол. наук, докторант каф. русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж,
 E-mail: tanjalitvinova@rambler.ru; **О.А. Литвинова**, соискатель каф. русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж,
 E-mail: daydreamerolya@rambler.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ КОРПУС СТУДЕНЧЕСКИХ ЭССЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Рассмотрены существующие типы корпусов текстов на русском языке. На основе анализа литературы сделан вывод о недостаточном количестве корпусов текстов, отражающих тот или иной лингвистический или культурологический феномен (жанр, язык и пр.). Обоснована необходимость создания корпусов текстов студенческих эссе на русском языке.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, корпус текстов, эссе, жанр.

Работа с языковыми корпусами, то есть с массивами текстов, представленными в компьютерном виде, давно уже стала

одним из основных, если не основным методом лингвистических исследований, при помощи которого могут решаться самые

разные задачи [1]. Под **языковым корпусом** понимается массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой [2, с. 100].

Создание и исследование корпусов текстов является актуальным уже потому, что позволяет «наблюдать, синхронно регистрировать и выявлять актуальные изменения в сфере языка и в сфере сознания, что, в свою очередь, помогает понять, как происходит переосмысление окружающей действительности» [3, с. 109]. Такие корпусы могут использоваться как лингвистами-теоретиками для проверки гипотез и доказательств своих теорий, так и переводчиками, преподавателями при обучении языкам и для решения своих профессиональных задач.

Как отмечается в современной научной литературе, не только ученые-лингвисты используют корпусы текстов в своих исследованиях, но и историки, социологи, литературоведы, специалисты по разработке и настройке различных автоматизированных систем (машинный перевод, распознавание речи, информационный поиск) [4, с. 7]. Таким образом, корпусы текстов имеют важное значение как для прикладных, так и для теоретических исследований в различных областях знаний.

Важной характеристикой корпусов текстов является их доступность, что в настоящее время обеспечивается размещением корпуса в сети Интернет. Однако необходимо различать имеющиеся в достаточном количестве в сети электронные библиотеки и корпусы текстов. Основное отличие названных текстовых массивов, по мнению исследователей, состоит в том, что тексты в корпусах рассматриваются прежде всего как образцы текстов, а тексты в электронных библиотеках, исходя из их назначения, правильнее всего называть *произведениями* со всеми характерными для них атрибутами [4].

Также к отличительным особенностям корпусов текстов относят наличие лингвистической разметки, лингвостатистической информации, отбор языкового материала на основе критериев репрезентативности, лингвистической и историко-культурной значимости [4].

1. Типы корпусов текстов на русском языке. По критериям репрезентативности и отбора текстов различаются два основных типа языковых корпусов:

- 1) корпусы, относящиеся ко всему национальному языку;
- 2) корпусы, относящиеся к какому-либо подязыку (жанр, стиль, язык определенной возрастной или социальной группы, язык писателя или ученого и т.п.), или, по иной терминологии, «сознательно смещенные корпусы» (У. Э. Френсис) [4].

1.1. Корпусы, относящиеся ко всему языку. Они универсальны и имеют целью отражение всего многообразия речевой деятельности, существующей независимо от исследователя. Одним из крупнейших корпусов русского языка такого типа является Национальный корпус русского языка (см. подробнее [5]).

1.2. Корпусы, относящиеся к какому-либо подязыку. Подобные собрания текстов строятся специально для отражения некоторого лингвистического или культурного феномена. Здесь критерий отбора языкового материала для корпуса задается его создателем в зависимости от целей практической или научной деятельности. Методология построения данного типа корпусов индуктивна и ориентирована на корректность отражения описываемого феномена в корпусе текстов, призванном отразить в себе этот феномен [4]. К русскоязычным корпусам данного типа можно отнести, например, Компьютерный корпус текстов русских газет конца XX-го века (<http://www.philol.msu.ru/~lex/corpus>) и Корпус политических метафор.

2. Электронный корпус студенческих эссе. Анализ научной литературы позволяет говорить о недостаточной представленности в современной корпусной лингвистике «сознательно смещенных» корпусов русского языка, включающих тексты, которые отражают определенный культурологический или лингвистический феномен, например, жанр.

Общепризнанным является мнение о том, что особенности речевых произведений, обусловленные контекстом и ситуацией употребления, во многом, хотя и не полностью, находят отражение в понятии жанра текста. Именно поэтому в исследованиях по корпусной лингвистике постоянно дается ссылка на жанровую представленность языка в корпусе [6], а сама жанровая представленность речевых произведений во многом определяет репрезентативность корпуса текстов, под которой понимается «способность ограниченного количества текстов, отобранных на данном языке согласно установленным критериям, и называемым корпусом, в удовлетворительной для каждой данной цели степени отражать закономерности языкового употребления, характеризующие данный язык в целом» [7, с. 31].

В настоящее время в Центре русского языка Воронежского государственного педагогического университета ведется работа по созданию электронного корпуса студенческих эссе (ЭКСЭ) «Россия и мир глазами российской молодежи». Названный корпус проектируется как справочно-информационная система, включающая в себя представленные в электронной форме тематически организованные тексты-эссе на русском языке, снабженные научным аппаратом и отражающие мысли российской молодежи второго десятилетия XXI века.

В структуру проектируемого ЭКСЭ входят:

- специализированная текстовая база данных;
- справочно-информационная база данных об авторах представленных текстов;
- комплекс лингвистических алгоритмов и программ.

Специализированная база данных представляет собой упорядоченную совокупность текстов-эссе, созданных российскими студентами во втором десятилетии XXI века и объединенных единой темой «Россия и мир глазами российской молодежи».

Внутри единой тематической базы данных выделяются отдельные модули и их составляющие, формирующиеся по общности заданных микротем: «Экономическая система в современной России», «Духовная культура в современной России», «Массовая культура в современной России», «Будущее России», «Образование в современной России» и пр. Список микротем и их составляющих является открытым.

Источником текстов-эссе для ЭКСЭ являются речевые произведения, написанные студентами различных российских вузов во время специально проведенных опросов, ориентированных на получение спонтанного письменного самовыражения личности.

В настоящее время сбор материала производится в традиционном, бумажном виде, но уже сейчас ставится задача создания специализированного сайта, на котором данные тексты будут представлены в электронной форме. Очевидно, что подобные тексты представляют собой гибрид письменной и устной речи.

Справочно-информационная база данных представляет собой совокупность данных об авторах текстов, содержащую социобиографическую информацию (пол, возраст, родной язык, специальность), а также результаты психологического тестирования (многофакторный опросник Кеттела, тесты на скрытую агрессию, депрессию и пр.)

ЭКСЭ также содержит комплекс стандартных для текстовых корпусов набор лингвистических алгоритмов и программ.

Исходная текстовая база создаваемого ЭКСЭ составляет около 1 млн словоупотреблений и постоянно расширяется. Объем одного текста колеблется от 5-6 до 200 словоупотреблений, в среднем насчитывает 100 слов. Планируется расширение материала ЭКСЭ как в количественном, так и в тематическом отношении, а также совершенствование лингвистических алгоритмов и программ.

Предполагается также расширение текстовой базы данных самими студентами за счет добавления ими ссылок на созданные ими тексты в соцсетях, блогах и пр.

Создаваемый ЭКСЭ может найти применение не только в лингвистических исследованиях (например, при изучении проблем текстоведения, неологии, стилистики и культуры речи, авторствения), но и в культурологии, социологии, психологии, истории и пр. областях современного гуманитарного знания, а также в лексикографической практике, практике преподавания русского языка как родного и иностранного, при разработке вопросов психологической и лингвистической судебной экспертиз.

Создаваемый ЭКСЭ в значительной степени ориентирован на решение проблем взаимосвязи языка и культуры народа и отражения в языке мировосприятия современной российской молодежи. В силу того что названный корпус планируется как массив образцов реальных речевых произведений современной российской молодежи, в которых отражаются размышления современных молодых россиян на актуальные темы, как общечеловеческие, так и национально-специфические, материалы создаваемого ЭКСЭ, несомненно, будут способствовать распространению объективных знаний о России, покажут реальный облик современной российской молодежи, дадут представление об устремлениях, ориентациях и морально-нравственных ценностях молодых россиян и будут способствовать формированию положительного образа России и лучшему пониманию между молодыми поколениями граждан различных стран.

Библиографический список

1. Баранов, А.Н. Корпусная лингвистика // Введение в прикладную лингвистику. – М., 2001.
2. Сысоев, П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. – 2010. – №1 (9).
3. Авдеева, Ю.А. Инновационные технологии в современной неологии: от картотеки к лингвистическому корпусу // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2010. – Вып. 2 (58).
4. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика. – СПб., 2005.
5. Национальный корпус русского языка: 2003-2005. Результаты и перспективы. – М., 2005.
6. Мамонтова, В.В. Корпусная лингвистика и лингвистические корпусы // Язык. Текст. Дискурс: науч. альманах Ставропольского отделения РАЛК / под ред. проф. Г.Н. Манаенко. – Ставрополь, 2007. – Вып. 5.
7. Мордовин, А.Ю. К вопросу о понятии репрезентативности корпуса текстов // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 1. – Серия: Филология.

Bibliography

1. Baranov, A.N. Korpusnaya lingvistika // Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku. – M., 2001.
2. Sisojev, P.V. Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannim yazykam // Yazyk i kuljtura. – 2010. – №1 (9).
3. Avdeeva, Yu.A. Innovatsionnye tekhnologii v sovremennoj neologii: ot kartoteki k lingvisticheskomu korpusu // Vestnik Adighejskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – Vihp. 2 (58).
4. Zakharov, V.P. Korpusnaya lingvistika. – SPb., 2005.
5. Nacionaljnijnyj korpus russkogo yazyhka: 2003-2005. Rezuljtatih i perspektivih. – M., 2005.
6. Mamontova, V.V. Korpusnaya lingvistika i lingvisticheskie korpusih // Yazyhk. Tekst. Diskurs: nauch. aljmanakh Stavropoljskogo otdeleniya RALK / pod red. prof. G.N. Manaenko. – Stavropolj, 2007. – Vihp. 5.
7. Mordovin, A.Yu. K voprosu o ponyatii reprezentativnosti korpusa tekstov // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2009. – № 1. – Seriya: Filologiya.

Статья поступила в редакцию 22.04.12

УДК 81'276.6:62

Ivanova E.V. THE LEXIS OF THE REFINING INDUSTRY IN THE ASPECT OF FIELD THEORY. The article reveals the main approaches of the terminology field research; it also identifies the characteristics of the terminology field of the refining industry.

Key words: terminology field, terminology macrofield, terminology microfield, paradigmatic relations.

Е.В. Иванова, аспирант каф. русского языка и речевой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: lenahe@mail.ru

ЛЕКСИКА АФФИНАЖНОГО ПРОИЗВОДСТВА В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ

В статье раскрываются основные подходы исследования терминологических полей, выявляются особенности полевого устройства специальной лексики аффинажного производства, анализируется терминологическое микрополе «Сырье аффинажного производства».

Ключевые слова: терминологическое поле, терминологическое макрополе, терминологическое микрополе, парадигматические отношения.

Подъязыки современных наук, промыслов и производств включают в себя многие тысячи специальных наименований, значительная часть которых относится к терминологической лексике. В количественном отношении термины не только намного превосходят общеупотребительные лексические средства языка, но и представляют сверхсложные системы. Именно поэтому изучение стихийно складывающихся терминологий и упорядоченных терминосистем с помощью традиционных методов малоэффективно. В лингвистике для их анализа широко используется полевой метод, суть которого заключается в рассмотрении термина как компонента профессиональной деятельности и элемента сложной системы, все части которой объединены языковыми и логическими связями.

В задачи данной статьи входит анализ лексики аффинажного производства в свете теории поля. Полевой подход позволяет рассмотреть системные связи между единицами специальной лексики аффинажного производства, а также получить целостное представление об одной из наименее изученных терминологий национального языка.

Теория терминологического поля базируется на полевой концепции языка, основные положения которой в разное время были сформулированы такими зарубежными учеными, как Г. Ипсен [1]; И. Трир [2; 3; 4], Л. Вайсгербер [5] и отечественными профессорами А.А. Уфимцевой [6; 7; 8]; Г.С. Щуром [9]; Ю.Н. Карауловым [10]; И.А. Стерниным и З.Д. Поповой [11] и др.

В русском языкознании одним из первых понятие «терминологическое поле» предложил А.А. Реформатский, который отметил, что «для понимания терминологии как структурного элемента языка, прежде всего, необходимо различать поля: терминологическое, где термин принципиально нейтрален, и нетерминологическое, где термин обязательно теряет свою нейтральность» [12, с. 14]. Ученый полагал, что вне терминологического

поля специальное наименование теряет свойство термина. Впоследствии эту идею развила И.В. Арнольд, которая утверждала, что вне пределов терминопольа термин не только детерминологизируется, но и может приобретать коннотативное значение, при этом сам термин может стать обычной единицей языка с достаточным расплывчатым денотатом [13, р. 230].

В современном терминоведении существуют несколько подходов к определению сущности терминологического поля. Одни исследователи полагают, что его природа экстралингвистическая. В частности, А.В. Суперанская называет терминологическое поле «экстралингвистической данностью», говорит о том, что «терминологическое поле создаёт условие для формирования и функционирования терминологических систем как определённых языковых категорий» [14, с. 113-114]. Другие отмечают собственно лингвистическую природу терминологического поля [15, с. 275]. Третьи склоняются к мысли, что суть терминологического поля – в органической взаимосвязи экстралингвистических и собственно лингвистических феноменов [16, с. 139]. Есть и такие исследователи, которые рассматривают терминологическое поле как особый вид семантического поля, то есть как компактную часть словаря, охватывающую определённую понятийную сферу [17, с. 24; 18, с. 38]. Многие ученые акцентируют внимание на специфических особенностях терминологического поля, подробно останавливаются на сходствах и различиях терминологического поля и других видов полей (лексико-семантических, понятийных, мотивационных). В частности, такие исследователи, как З.Д. Попова, И.А. Стернин [11], О.В. Борхвальдт (Фельде) [16] полагают, что основными критериями разграничения типов полевых структур является языковая – неязыковая обусловленность лексических связей; месторасположение идентификатора поля; тип структурных отношений внутри микросистемы.

В настоящем исследовании мы разделяем позицию ученых, которые признают специфичность терминологического поля по сравнению с другими полями, в том числе и с понятийными. Понятийное и терминологическое поля могут различаться по составу входящих в них единиц. Терминологическое поле помимо терминов, которые выражают понятия, включает также термины и предтермины, передающие не понятия, а представления, формирующиеся понятия. Оно может заимствовать новые слова извне или производить их с помощью собственных языковых средств. За основу берется тезис о том, что терминологическое поле – это унифицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины однородной профессиональной сферы деятельности. Аналогично: [19, с. 89].

Основные признаки терминологических полей не раз становились предметом исследования. Так, Л.А. Морозова отмечает такие специфические признаки терминологического поля, как концептуальность, целостность, динамичность, эволюционность, упорядоченность, устойчивость, непрерывность, смысловая аттракция, полнота и размытость границ [20, с. 50]. Полагаем, что к терминологическому полю вполне применимы также признаки семантического поля, выделенные И.М. Кобозевой: 1) наличие семантических корреляций между составляющими его словами; 2) системный характер этих отношений; 3) взаимозависимость и взаимопределяемость названных единиц; 4) относительную автономность поля; 5) непрерывность обозначения его смыслового пространства; 6) взаимосвязь семантических полей в пределах всей лексической системы [21, с. 99].

Организация терминологического поля может быть вертикальной и горизонтальной. При вертикальной организации выделяются микрополя и тематические группы, которые входят в их состав. При горизонтальной структуре поля выявляются терминологические группы и множества, в которые входят специальные наименования, объединенные общей семой, образующие эквиполентные семантические оппозиции. Именно горизонтальная структура поля делает возможными связи между различными полями. Границы терминологических полей нечеткие; поля могут накладываться друг на друга, пересекаться. Отметим также, что термины способны входить одновременно в несколько полей, принадлежать к ядру одного поля и к периферии другого.

При изучении терминологических полей преобладает структурно-семантический подход. Все исследователи отмечают важность анализа разнообразных системных отношений в пределах поля (парадигматических, деривационных, синтагматических, мотивационных и других). В терминоведении используется также метод тезаурусного моделирования. Этот метод позволяет представить терминополь как некое семантическое пространство, которое является лингвистическим аналогом предметной области, а также членить терминополь на микрополя вплоть до выделения отдельных точек, соответствующих семантическим признакам [22, с. 123]. В результате такого многоступенчатого деления выстраивается иерархическая система терминополь, терминологические единицы которого связаны сетью семантических отношений, характерных для исследуемой предметной области.

В настоящем исследовании используется традиционная методика полевого анализа, которая предполагает составление общей картотеки специальных наименований, которые составляют основу подъязыка (гиперполя). На втором этапе выделяется «ядерная зона гиперполя, в центре которой находятся слова-доминанты, то есть такие специальные наименования, которые наиболее специализированы для выражения лексического значения, обладают большой частотностью употребления и многообразными связями с другими наименованиями» [16, с. 135]. На следующем этапе определяется структура гиперполя (макрополя, микрополя, терминологические группы), а также характеризуются все типы системных отношений между терминами и их множествами.

Рассмотрим особенности полевого устройства лексики аффинажного производства. **Гиперполе** «Металлургия благородных металлов» включает в свой состав **макрополе** «Аффинаж драгоценных металлов», которое, в свою очередь, включает такие терминологические микрополя, как **ТМП** «Сырье», **ТМП** «Технология» «Оборудование»; **ТМП** «Конечный продукт»; **ТМП** «Помещения специального назначения»; **ТМП** «Работники аффинажного производства».

При более детальном рассмотрении терминологических микрополей в их структуре представляется возможным выделить терминологические группы специальных наименований, то есть объединение специальных единиц на основании общности

внеязыковых реалий, которые они обозначают. В составе большинства терминологических групп возможно выделить терминологические подгруппы. Единицы этих подгрупп вступают между собой в гиперо-гипонимические, синонимичные, вариативные и антонимические отношения.

Рассмотрим терминологическое микрополе «Сырье» подробнее. Классификация ТМП «Сырье» по терминологическим группам учитывает как экстралингвистические, так и собственно лингвистические критерии. В ТМП «Сырье» входит **97** единиц, которые объединяются в терминологические группы (далее – ТГ) и терминологические подгруппы (далее – ТПГ) по семантическим и родовидовым признакам. Родовым является термин «сырье» (синтаксические варианты: сырье металлургического производства, сырье аффинажного производства), т.е. материал, из которого путем различных технологических операций получается полезный продукт, содержащий драгоценный металл. Гипонимы: *минеральное сырье, первичное сырье* (профессиональный вариант – *первичка*) и *вторичное сырье* (профессиональный вариант – *вторичка*). Данная ТГ включает антонимическую пару: *высокосортное сырье и низкосортное сырье*.

В составе ТМП «Сырье» выделяются ТГ, называемые **разновидности минерального сырья: природные концентраты, концентраты минерального сырья, шихтовое золото, шихтовая платина**. В составе ТГ «первичное сырье» выделяют большую группу терминосоочетаний, предтерминов и номенов, опорным компонентом которых являются термины *концентрат* – «продукт обогащения руды, содержащий драгоценный металл и пригодный для переработки» и *сплав* – «продукт плавки, отплавляемый на аффинажном заводе для последующей очистки, состоящий из двух и более металлов, как минимум один из которых – драгоценный». Рассмотрим состав ТГ «Первичное сырье» подробнее. Материалы нашей картотеки позволяют выделить 3 ТПГ: 1. ТПГ «**Наименования концентратов и сплавов (первичного сырья для аффинажного производства) по химическому составу преобладающего в них драгоценного металла**»: *рудные концентраты; золотосодержащие концентраты; платиносодержащие концентраты (концентрат КП-1; концентрат КП-2; концентрат КП-3); серебросодержащие концентраты; концентрат платино-палладиевый (КПП); концентрат металло-спутников (КМСП); концентрат серебряно-палладиевый (КСП); концентрат осмиевый селективный (КОС); концентрат золота; золото-серебряный сплав; сплав серебряно-золотой – сплав Доре; сложный концентрат; объединенный концентрат*. 2. ТПГ «**Наименования концентратов по количеству содержащегося в них драгоценного металла**»: *богатый концентрат; бедный концентрат; обычный концентрат*. 3. ТПГ «**Наименования концентратов по месту их производства**»: *норильский концентрат, екатеринбургский концентрат, южноафриканский концентрат*.

В составе ТГ «Вторичное сырье», т.е. «отходы металлообработывающей промышленности, то есть бракованные и /или отслужившие срок металлические изделия и детали, повторно используемые для получения металлов и сплавов» также выделяются отдельные терминологические подгруппы: 1. ТПГ «**Наименования вторичного сырья по его физическому состоянию (порошок-жидкость-твердое вещество)**»: *паста; пыль; отходы; растворы; растворы весовые; смывные воды; тигельный бой, содержащий драгоценные металлы; зола; порошок; кек; фильтр; шлак; гипсовая масса; магнетитовые капеллы; шлам; штейн; губка; нерастворимые осадки*. 2. ТПГ «**Наименования вторичного сырья по его химическому составу**»: *лом платиновый; лом платиновый с неблагородными металлами; лом палладиевый; лом палладиевый с неблагородными металлами; лом родиевый; лом родиевый с неблагородными металлами; лом иридиевый; лом родиевый с неблагородными металлами; лом рутениевый; лом рутениевый с неблагородными металлами; лом осмия; лом золотой; лом золотой с неблагородными металлами; лом серебряный; лом серебряный с неблагородными металлами; зола от сжигания материалов, содержащих драгметаллы; соли, содержащие драгоценные металлы*. 3. ТПГ «**Наименования вторичного сырья по источнику поступления**»: *ювелирный лом; шлам азотной промышленности; строительные выломки; шлам золотого электролиза; зола фарфоровых производств; отходы шлифовально-полировальных отделений ювелирных производств; строительные выломки; катализаторы химии и нефтехимии; катализаторы азотной промышленности; отходы производства ювелирных изделий; пристеночные слои футеровки стеклоплавильных аппаратов*.

Распространенным видом системных отношений внутри терминологического поля «Сырье АП» являются гиперо-гипони-

мические, синонимичные, вариативные и антонимические отношения. Среди синонимов рассматриваемого ТМК выделяются:

а) *семантические синонимы* – специальные наименования, которые различаются компонентами лексического значения. Например: *сплав серебряно-золотой – сплав Доре*. Термином *сплав Доре* имеет дополнительную сему «золото-серебряный сплав, получаемый на золоторудных месторождениях и отправляемый на аффинажные заводы для последующей очистки»;

б) *синтаксические синонимы* – специальные наименования, которые совпадают по своему значению при различии формального построения, выраженные единицами одинакового синтаксического уровня. Например: *первый раствор – первей; черновой раствор – черновой*;

в) *стилистические синонимы* – специальные наименования, которые обозначают один денотат, но различаются стилистически. Например: *идеальный раствор* (терм.) – *чистый раствор* (проф.) (оба специальных наименования используются в значении «раствор переменного состава, образованный двумя и более компонентами, при смешивании которых его энергия и объем не изменяются»).

В составе терминологического микрополя «Сырье» нами выделены также специальные наименования, вступающие в отношения вариативности. Исследователи единодушны в том, что варианты являются признаком незрелой терминологии. В подязыке аффинажного производства, активное образование которого пришлось на XX век, выделяются следующие варианты:

а) *акцентологические варианты* – равнозначные варианты, которые различаются только постановкой ударения. На-

пример: *аффинажа – аффинажа (проф.)*; б) *словообразовательные варианты* – равнозначные наименования, которые различаются лишь аффиксами, варьирование или выпадение которых не приводит к изменению грамматического значения слова. Например: *брак – брачок (проф. жарг.) – брачокс (проф. жарг.)*; в) *морфологические, морфолого-словообразовательные*. Морфологические варианты – равнозначные варианты, которые различаются грамматическими значениями, такими как число, род, склонение и вариативным написанием. Например: *аффинаж (м.р.) – аффинирование (с.р.)*; г) *морфолого-синтаксические варианты* – варианты, один из которых термин-словосочетание или сложный термин, а другой его краткий вариант: *аббревиатурные* – образованные сложением частей речи слов многокомпонентного термина: *концентратор платиновый – КП; нерастворимый осадок – НО*.

Перспективным является сопоставительный анализ терминологических полей в разных языках, а также терминологических полей смежных производств одного языка. Это позволит получить объективные сведения об устройстве и специфических особенностях терминологий наук, производств, промыслов, социально значимых сфер жизни; понять систему языка в тесной связи с реальными объектами, представить ее в виде совокупности полей во всем многообразии их взаимодействий, установить межполевые связи. Важно также осуществить практическое исследование различных терминологических полей в рамках когнитивной парадигмы, выявляя в их структуре базовые фреймы и домены.

Библиографический список

1. Ipsen, G. Der alte Orient und die Indogermanen // Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft: Festschrift für W. Streitberg. – Heidelberg, 1924.
2. Trier, I. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes // Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Band I. – Heidelberg, 1931.
3. Trier, J. Sprachliche Felder // Zeitschrift für Deutsche Bildung 8, 1932.
4. Trier, J. Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung // Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 10, 1934.
5. Weisgerber, L. Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik. – Düsseldorf, 1962.
6. Уфимцева, А.А. Теории «семантического поля» и возможности их применения при изучении словарного состава языка // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – М., 1961.
7. Уфимцева, А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. – М., 1968.
8. Уфимцева, А.А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики. – М., 1986.
9. Щур, Г.С. Теория поля в лингвистике. – М., 1974.
10. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография. – М., 1976.
11. Полевые структуры в системе языка: сб. статей / под ред. З.Д. Поповой. – Воронеж, 1989.
12. Реформатский, А.А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии: материалы Всесоюз. терминолог. совещ. – М., 1961.
13. Arnold, I.V. The English Word. – М., 1986.
14. Суперанская, А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М., 1989.
15. Татарин, В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь. – М., 2006.
16. Борхвальдт, (Фельде) О.В. Лексика русской золотопромышленности в историческом освещении. – Красноярск, 2000.
17. Акимова, О.В. Термин как единица терминополья и профессионального дискурса в разноструктурных языках: дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2004.
18. Захарчук, О.Е. Функционально-семантические особенности понятийно-терминологического поля стилистики: дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2008.
19. Морозова, Л.А. Теоретические основы и принципы построения терминологических полей // Проблемы номинации и речевой коммуникации в профессиональной среде: сб. науч. тр. в честь профессора Л.А. Шкатовой. – Челябинск, 2009.
20. Морозова, Л.А. Теория и практика построения терминологических полей // Терминоведение. – 1996. – № 1 – 3.
21. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика. – М., 2004.
22. Горбунов, Ю.И. Тезаурусное моделирование французской грамматической терминологии: дис. ... д-ра филол. наук. – Тольятти, 2005.

Bibliography

1. Ipsen, G. Der alte Orient und die Indogermanen // Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft: Festschrift für W. Streitberg. – Heidelberg, 1924.
2. Trier, I. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes // Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Band I. – Heidelberg, 1931.
3. Trier, J. Sprachliche Felder // Zeitschrift für Deutsche Bildung 8, 1932.
4. Trier, J. Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung // Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 10, 1934.
5. Weisgerber, L. Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik. – Dusseldorf, 1962.
6. Ufimceva, A.A. Teorii «semanticheskogo polya» i vozmozhnosti ikh primeneniya pri izuchenii slovarnogo sostava yazhka // Voprosih teorii yazhka v sovremennoj zarubezhnoj lingvistike. – М., 1961.
7. Ufimceva, A.A. Slovo v leksiko-semanticheskoy sisteme yazhka. – М., 1968.
8. Ufimceva, A.A. Leksicheskoe znachenie. Princip semiologicheskogo opisaniya leksiki. – М., 1986.
9. Thur, G.S. Teoriya polya v lingvistike. – М., 1974.
10. Karaulov, Yu.N. Obthaya i russkaya ideografiya. – М., 1976.
11. Polevihe strukturih v sisteme yazhka: sb. statej / pod red. Z.D. Popovoy. – Voronezh, 1989.
12. Reformatskiy, A.A. Chto takoe termin i terminologiya // Voprosih terminologii: materialih Vsesoyuz. terminolog. soveth. – М., 1961.
13. Arnold, I.V. The English Word. – М., 1986.
14. Superanskaya, A.V. Obthaya terminologiya: voprosih teorii / A.V. Superanskaya, N.V. Podoljskaya, N.V. Vasiljeva. – М., 1989.
15. Tatarinov, V.A. Obthee terminovedenie: Ehnciklopedicheskij slovarj. – М., 2006.
16. Borkhvaljdt, (Feljde) O.V. Leksika russkoj zolotopromishlennosti v istoricheskom osvethenii. – Krasnoyarsk, 2000.
17. Akimova, O.V. Termin kak edinica terminopolya i professionaljnogo diskursa v raznostrukturnihkh yazhkhakh: dis. ... kand. filol. nauk. – Kazanj, 2004.
18. Zakharchuk, O.E. Funkcionaljno-semanticheskie osobennosti ponyatiyjno-terminologicheskogo polya stilistiki: dis. ... kand. filol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2008.
19. Morozova, L.A. Teoreticheskie osnovih i principih postroeniya terminologicheskikh polej // Problemih nominacii i rechevoj kommunikacii v professionaljnnoj srede: sb. nauch. tr. v chestj professora L.A. Shkatovoj. – Chelyabinsk, 2009.

20. Morozova, L.A. Teoriya i praktika postroeniya terminologicheskikh polej // Terminovedenie. – 1996. – № 1 – 3.

21. Kobozeva, I.M. Lingvisticheskaya semantika. – M., 2004.

22. Gorbunov, Yu.I. Tezaurusnoe modelirovanie francuzskoj grammaticheskoy terminologii: dis. ... d-ra filol. nauk. – Toljatti, 2005.

Статья поступила в редакцию 4.05.12

УДК 81' 337

Litvinova U.A. NATIONAL SPECIFIC FEATURES OF THE WORD «CITY» MEANINGS IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The goal of this research is the contrastive comparison of the generalized lexicographical meanings of the lexeme «gorod» in the Russian language and the lexeme «city» in the English language. The research was based on the analysis of explanatory and encyclopedic dictionaries' definitions of both languages with application of the algorithm of lexicographical definitions' generalization. As a result of this research the enhanced and enlarged lexicographical meanings of the given lexemes were compared to reveal their national specific features.

Key words: lexicographical meaning, a lexeme, generalization method of lexicographical definitions, the principle of complementariness of lexicographical definitions.

Ю.А. Литвинова, ассистент каф. иностранных языков Воронежской гос. лесотехнической академии, г. Воронеж, E-mail: Uliyalitviniva@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ «ГОРОД» И «CITY» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Целью данного исследования является контрастивное сопоставление обобщенных лексикографических значений лексем «город» в русском языке и «city» в английском языке. Исследование проводилось на основе анализа дефиниций толковых и энциклопедических словарей в двух языках с применением алгоритма обобщения словарных дефиниций. Выделенные в результате исследования более объемные лексикографические значения данных лексем были сопоставлены с целью выявления их национальной специфики.

Ключевые слова: лексикографическое значение, лексема, метод обобщения словарных дефиниций, принцип дополнительности словарных дефиниций.

Лексикографы обычно описывают значение слова в объеме небольшого количества основных семантических компонентов. Однако общеизвестно, что анализ значений слова в контексте всегда выявляет семы, которые не входят в словарное толкование слова в словарях. Значение, выявляемое психолингвистическими экспериментами, практически также всегда оказывается намного объемнее и глубже, чем описание этого значения в толковом словаре. Эти факты позволяют говорить о разных объемах представления значения в разных исследовательских парадигмах, а также о разных типах значений и соответственно формах, способах описания значений лексических единиц как элементов языкового сознания носителей языка: лексикографическое значение, коммуникативное значение, психолингвистическое значение [1, с. 23-26].

Лексикографическое значение слова представлено по-разному в разных словарях. Это обусловлено лексикографическими традициями, типом словаря, индивидуальным опытом лексикографа и многими другими факторами [2, с. 29]. Возникает проблема обобщения описаний слова в разных лексикографических источниках для повышения объективности описания слова как словарной (системной) единицы языка. С этой целью должны быть разработаны принципы обобщения словарных дефиниций и создан алгоритм обобщения лексикографических данных, в результате которого может быть получено лексикографическое описание слова, учитывающее результаты работы группы авторов имеющих словари, что позволит существенно повысить объективность отражения значений в словарных дефинициях.

Метод обобщения словарных дефиниций направлен на получение максимально полного описания значения исследуемого слова в системе языка на базе совокупности имеющихся толковых и энциклопедических словарей с дифференциацией современных и устаревших значений в его смысловой структуре. Данный метод основан на *принципе дополнительности словарных дефиниций* разных словарей, каждая из которых отражает некоторые существенные признаки значения, но наиболее полное описание осуществляется лишь совокупностью дефиниций разных словарей, которые дополняют друг друга [1, с. 27-29].

Целью данной статьи является выявление национальной специфики значений слов «город» и «city» в русском и английском языках с помощью алгоритма обобщения лексикографических значений [3, с. 69-72].

Покажем применение алгоритма обобщения словарных дефиниций при описании лексикографических значений слова *город*.

Словарные дефиниции лексикографических значений слова *город*

1. Крупный населенный пункт, управляемый по особому положению, административный, промышленный и торговый центр [5; 6; 7]; крупный населенный пункт, являющийся административным, промышленным, торговым и культурным центром района, области, округа и т.п. [8; 9]; населенное место, признанное за город, которому правительство дало городское управление [4].

Обобщающая дефиниция:

Крупный населенный пункт, управляемый по особому положению, административный, торговый, промышленный и культурный центр района, области, округа и т.п.;

Портный город. Областной город. За городом жить. За город поехать. Важнейшие города РСФСР – Москва и Ленинград. Столичный город. Губернский город. Уездный город.

2. Селение, обнесенное городьбой, городок (*устар.*) [4]; в старину на Руси: огражденное стеной, валом поселение; крепость (Китай-город в центре Москвы) [6]; (*истор.*) населенное место, огороженное и укрепленное стеной; крепость [7]; (*ист.*) древнее поселение, огороженное укрепленной стеной; крепость [8]; (*устар.*) древнее поселение, огороженное, укрепленное стеной для защиты от неприятеля, как центр ремесла и торговли [9].

Обобщающая дефиниция:

Древнее поселение, огражденное стеной, валом и укрепленные стенами для защиты от неприятеля, как центр ремесла и торговли; (*истор.*), (*устар.*).

Средневековый город складывался вокруг крепости.

3. Центральная, главная часть крупного населенного пункта в отличие от окраин и пригородов (*разг.*) [6; 7]; центральная часть крупного населенного пункта (в отличие от удаленных его частей, окраин) (*разг.*) [8; 9].

Обобщающая дефиниция:

Центральная, главная часть крупного населенного пункта в отличие от удаленных его частей, окраин и пригородов (*разг.*).

Из нового района приходится в магазин ездить в город. Не забыть бы чего! Сначала в город... Ты все записала, что купить-то надо?

4. Все общество или все обыватели города [4]; (*разг.*) о жителях подобного населенного пункта [7; 8; 9].

Обобщающая дефиниция:

Жители города (*разг.*).

В малыгинском доме перебивал весь город.

5. Ограда около жилья, населения; (*устар.*) [4]; ограда, стена, окружающая древнее поселение (*уст.*) [8]; стена, окружающая древнее поселение (*устар.*) [9]; Обобщающая дефиниция: **Ограда, стена, окружающая древнее поселение (*уст.*), (*устар.*)**.

Земляной город.

6. Крепость, крепостца, укрепленное стенами место внутри селения; кремль [4]; центральная часть древнего поселения; кремль, крепость (*истор.*) [9]. Обобщающая дефиниция:

Укрепленное место внутри древнего поселения; крепость (*истор.*).

Городские укрепления состояли из нескольких оборонительных линий, из которых одна окружала центральную часть древнего поселения, а вторая линия защищала окольную территорию.

7. **Городская местность в отличие от сельской, деревенской** [6].

Он живет в городе, на природе бывает редко.

Исследование показало, что важную информацию о значении слова может дать также дефиниция слова в энциклопедическом словаре.

Так, в Большой Советской Энциклопедии под редакцией А.М. Прохорова представлена информация о городе, которая позволяет выделить следующие дифференциальные семантические компоненты исследуемого значения [10]:

- 1) крупный;
- 2) населенный пункт;
- 3) население более 12 тыс. человек;
- 4) не менее 85% населения занято вне сельского хозяйства;
- 5) ведется интенсивная торговля;
- 6) имеются культурные учреждения;
- 7) имеются оздоровительные учреждения;
- 8) интенсивность различных форм социального общения;
- 9) населяют люди разных профессий;
- 10) концентрация квалифицированной рабочей силы;
- 11) повышенная доля занятости людей в сферах науки, культуры, управления;
- 12) отличается жизненными укладами, потребностями, вкусами, привычками от деревни;
- 13) имеется система инженерных сооружений и коммуникаций (водопровод, канализация, тепло- и газопроводы, кабели, наземные линии электропередач);
- 14) наличие сети коммунально-бытовых учреждений;
- 15) предпринимаются мероприятия по озеленению и очистке города;
- 16) недостаток чистого воздуха;
- 17) повышенная запыленность;
- 18) шум;
- 19) нервные перегрузки;
- 20) легко распространяются болезни;
- 21) имеет богатое историко-архитектурное наследие;
- 22) наличие административных учреждений;
- 23) постоянно развивается;
- 24) наличие городских зон (центр, жилая зона, промышленная и др.);
- 25) наличие научно-исследовательских учреждений;
- 26) имеется транспорт;
- 27) наличие потоков автомобилей;
- 28) наличие автостоянки;
- 29) наличие авто- и ж/д вокзалов;
- 30) наличие парков, скверов, бульваров;
- 31) сосредоточено промышленное производство;
- 32) происходит циркуляция значительных масс товаров;
- 33) может со временем потерять свое значение;
- 34) играет важную роль в жизни страны.

Таким образом, энциклопедическая информация позволяет внести дополнительные коррективы в описание семантики слова при его лексикографическом обобщении, добавить дополнительные семантические компоненты в описание значений. С учетом энциклопедической информации лексикографические значения слова «город» могут быть представлены в следующем виде:

Город

1. Постоянно развивающийся крупный населенный пункт, имеющий богатое историко-архитектурное наследие и играющий важную роль в жизни страны, с населением более 12 тыс. человек, где не менее 85% населения занято вне сельского хозяйства, где ведется интенсивная торговля, предпринимаются мероприятия по озеленению и очистке города; является местом средоточия промышленного производства и циркуляции значи-

тельных масс товаров, имеется транспорт, автостоянки, авто- и ж/д вокзалы, парки, скверы, бульвары, а также культурные, научно-исследовательские, административные, оздоровительные учреждения, сеть коммунально-бытовых учреждений, система инженерных сооружений и коммуникаций (водопровод, канализация, тепло- и газопроводы, кабели, наземные линии электропередач); наличие городских зон (центр, жилая зона, промышленная и др.), концентрация квалифицированной рабочей силы и повышенная доля занятости людей в сферах науки, культуры, управления; здесь недостаток чистого воздуха, повышенная запыленность, шум, нервные перегрузки и легко распространяются болезни.

Москва и Санкт-Петербург являются важнейшими городами Российской Федерации.

2. В старину на Руси: древнее поселение, огражденное стеной, валом и укрепленное стенами для защиты от неприятеля, как центр ремесла и торговли; крепость (*истор.*), (*устар.*).

Китай-город (в центре Москвы).

3. Центральная, главная часть крупного населенного пункта в отличие от удаленных его частей, окраин и пригородов (разг.).

Из нового района приходится в магазин ездить в город. Не забыть бы чего! Сначала в город... Ты все записала, что купить-то надо?

4. Все жители города (разг.).

В малыгинском доме перебивал весь город.

5. Ограда, стена, окружающая древнее поселение (*уст.*), (*устар.*).

Земляной город.

6. Укрепленное место внутри древнего поселения; кремль (*истор.*).

Городские укрепления состояли из нескольких оборонительных линий, из которых одна окружала центральную часть древнего поселения, а вторая линия защищала окольную территорию.

7. **Городская местность в отличие от сельской, деревенской. Он живет в городе, на природе бывает редко.**

Выявлены устойчивые сочетания со словом *город*:

Город-спутник – населенный пункт, расположенный вблизи очень крупного населенного пункта и связанный с ним в хозяйственном и культурно-бытовом отношении [8];

В Липецке сейчас возводится город-спутник областного центра Романово.

Старый город – старая часть, район старой застройки крупного населенного пункта [8; 9];

Застраиваются окраины, а старый город сохраняется в неизменном виде.

Город-республика – феодальное государство на территории северо-запада и севера Руси в 12-15 вв. (*истор.*) [8];

Рост городов-республик привел к росту влияния сословий, не участвовавших в феодальных отношениях: мастеровых и ремесленников, торговцев, банкиров.

Породненные города – населенные пункты различных стран, установившие непосредственные дружеские связи в целях укрепления сотрудничества между народами [8];

В числе 22 городов СССР Ярославль стал членом Всемирной Федерации породненных городов.

Вечный город (о Риме) – единственный город в мире, который заслужил этот своеобразный почетный титул. Так стали называть Рим в 1 веке до н.э., когда он был уже очень старым, но не стареющим городом [8];

Немного же времени вам понадобится, чтобы окунуться в волнующую часть Вечного города.

Город-крепость – город, который окружен крепостной стеной [9];

На путях наиболее частых вторжений татар в Русское государство строились города-крепости.

«Город науки» – город, в котором сосредоточены научные институты и учреждения, ведущие исследования в разных отраслях науки [9];

Один из самых старых городов науки – город Апатиты в Заполярье, который возник в связи с необходимостью изучения недр Мурманской области.

С целью обобщенного описания лексикографических значений лексемы «city» были проанализированы следующие словари: Webster's New World College Dictionary [11], Collins Cobuild English Language Dictionary [12], Longman Dictionary of Contemporary English [13].

Словарные дефиниции лексикографических значений слова «city»

1. A center of population larger or more important than a town or village [11]; a large town where there are many houses, offices,

factories, shops, theatres etc. and where many people live and work [12]; a large important town, especially one with a cathedral [13]. Обобщающая дефиниция:

Важный большой город, главным образом, с Кафедральным Собором, где есть много домов, офисов, фабрик, магазинов, театров и многого другого, где живет и работает много людей и, который больше, важнее поселка городского типа и деревни.

New York city; capital city

2. All the people of a city; the city is used to refer to the people who live there; the people who live in a city [11; 12; 13]. Обобщающая дефиниция:

Люди, которые живут в городе.

The city has been leaving in fear since last week's earthquake.

3. A part of London where many important financial institutions, for example, the Bank of England and the Stock Exchange have their main offices [12]; the area of London which is Britain's financial center, and the important institutions there [13]. Обобщающая дефиниция:

Финансовый центр Лондона, где расположены основные офисы важных ведомств.

City banker.

4. **Местная самоуправляющаяся административно-территориальная единица, чьи границы и права самоуправления определяются уставом штата, в котором она расположена (в США) [11].**

5. **Любой большой городской муниципалитет в провинции (в Канаде) [11].**

6. **Небольшой населенный пункт с королевским уставом, где был или есть Епископальный престол (в Великобритании) [11].**

7. **Город-государство в древней Греции [11].**

Лингвострановедческий словарь «Американа» под ред. Г.В. Чернова представляет лексему «city» как 1) большой город \ Юридически (согласно законам США), муниципальную корпорацию со своим уставом («charter»), регистрируемым властями штата, обычно больше поселка городского типа («town»), поселка («township»), деревни («village») или округа («borough»). Как правило, статус города основывается на численности населения, но конкретно определяется законами каждого штата. В США существует около 19 тыс. крупных городов [14, с. 178].

Населенный пункт «city» – это самоуправляемая территория, то есть территория, которая обладает правовым статусом города, который считается частью США. На него в полной мере распространяются положения Конституции США. Он пользуется правами самоуправления на основании устава (регистрационный документ, определяющий статус и характер управления корпорацией, включая муниципальную корпорацию «municipal corporation»), утверждаемого в рамках федерального законодательства или законов данного штата, или же является самоуправляющейся административной единицей – «home rule» («home rule» – вид самоуправления муниципальной корпорацией, при котором устав муниципальной корпорации разрабатывается непосредственно в городе или поселке специально избранной комиссией и утверждается не властями штата, а избирателями – жителями города. Примерно половина муниципалитетов США получили от властей штата такое право). Самоуправляемые территории (обычно это крупный город «city», деревня «village», и в некоторых штатах поселок городского типа «town» или район города «borough»), как правило, создаются по инициативе жителей района. Именуются также муниципальными корпорациями – «municipal corporation». Муниципальная корпорация – местная самоуправляющаяся административно-территориальная единица, которая имеет свой утвержденный устав и обладает правами юридического лица.

Итак, информация, представленная в лингвострановедческом словаре, позволяет выделить следующие компоненты значения лексемы «city»:

1) юридически (согласно законам США) муниципальная корпорация;

2) есть свой устав, регистрируемый властями штата или утвержденный жителями города;

3) больше поселка городского типа, поселка, деревни или округа;

Библиографический список

1. Стернин, И.А., Саломатина, М.А. Семантический анализ слова в контексте / И.А. Стернин, М.А. Саломатина. – Воронеж, 2011.
2. Контрастная лексикология и лексикография: монография / под ред. И.А. Стернина и Т.А. Чубур. – Воронеж, 2006.
3. Стернин, И.А. Контрастная лингвистика. – М., 2006.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого и великорусского языка: в 4 т. – М., 1998.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1935. – Т. 1.

4) обладает правами самоуправления на основании устава. Таким образом, информация, полученная в результате исследования лингвострановедческого словаря, позволяет дополнить описание семантики слова при обобщении лексикографических значений.

С учетом лингвострановедческой информации значения слова «city» могут быть представлены в следующем виде:

1. **Важный большой город, главным образом, с Кафедральным Собором, где есть много домов, офисов, фабрик, магазинов, театров и многого другого, где живет и работает много людей и, который больше, важнее поселка городского типа и деревни.**

2. **Люди, которые живут в городе.**

3. **Финансовый центр Лондона, где расположены основные офисы важных ведомств (Брит.).**

4. **Самоуправляемая территория, чьи границы и права самоуправления определяются уставом штата, где она расположена. Права самоуправления могут также определяться уставом, разработанным непосредственно в городе и утвержденным жителями данного города. Статус основывается на численности населения, но конкретно определяется законами каждого штата (в США).**

5. **Любой большой городской муниципалитет в провинции (в Канаде).**

6. **Небольшой населенный пункт с королевским уставом, где был или есть Епископальный престол (в Великобритании).**

7. **Город-государство (в древней Греции).**

При обобщении лексикографических значений лексем «город» и «city» выявляется, что обобщенных значений в обоих языках оказывается больше, чем в каком-либо отдельно взятом словаре-источнике (7 против максимально 5 в русских словарях, 7 против максимально 6 в англоязычных словарях); что в русском языке лексема *город* описывается в смысловом отношении более подробно и содержательно, чем в английском, в особенности основное значение, что отражает, по-видимому, более заметное значение города в противопоставлении деревне в русской культуре и русском сознании.

Кроме того, в русском языке исследуемая лексема содержит больше устаревших значений, а в английском языке – больше региональных семем (брит., канадск., амер.). Первое значение лексемы «город» представлено большим набором сем, которые отсутствуют в первом и других значениях в английском языке. Такие семы как *постоянно развивающийся, имеющий население более 12 тыс. человек, где не менее 85 % населения занято вне с/х, имеющий богатое историко-архитектурное наследие, концентрацию квалифицированной рабочей силы и повышенную долю занятости населения в сферах науки, наличие вокзалов, парков, скверов, бульваров, транспорта, шума, повышенной запыленности, нервных перегрузок и недостатка чистого воздуха* являются типичными описательными признаками данного населенного пункта в русском сознании. В первом значении лексемы «city» есть единственная сема, которая отсутствует в основном значении русского языка – это наличие Кафедрального Собора в данном населенном пункте. Если анализировать региональные семемы, то в США отсутствуют описательные признаки данного населенного пункта, а большое внимание уделяется его административному статусу. Такой населенный пункт обладает правами самоуправления на основании устава, регистрируемого в рамках федерального законодательства или же законов данного штата, или же является самоуправляющейся административной единицей со своим собственным уставом, разработанным в данном населенном пункте и утвержденным его жителями. В Канаде – это любой большой городской муниципалитет в провинции. В Великобритании – это небольшой населенный пункт («town» или «borough») с королевским уставом, обычно данный населенный пункт является Епископальным престолом.

Таким образом, анализ дефиниций толковых словарей и обобщение их данных по специальному алгоритму позволяет даже в условиях использования только словарной информации значительно углубить описание семантики слова и выявить национальные особенности их семантики. Обобщенное лексикографическое значение слова является основой описания семантики слова в языковом сознании языка, но требует пополнения описания текстовыми и психолингвистическими методиками.

6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2005.
7. Словарь русского языка: в 4-х т./ под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1999.
8. Большой толковый словарь русского языка / сост., гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2000.
9. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. – М., 2006.
10. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1972.
11. Webster's New World College Dictionary. – Gramercy Books, New York. 1997.
12. Collins Cobuild English Language Dictionary. – HarperCollins, 2008.
13. Longman Dictionary of Contemporary English: The complete guide to written and spoken English. – International students edition. – Harlow. Longman, 1999.
14. Америка: Англо-русский лингвострановедческий словарь / под. ред. Г.В. Чернова. – Смоленск, 1996.

Bibliography

1. Sternin, I.A., Salomatina, M.A. Semanticheskiy analiz slova v kontekste / I.A. Sternin, M.A. Salomatina. – Voronezh, 2011.
2. Kontrastivnaya leksikologiya i leksikografiya: monografiya / pod red. I.A. Sternina i T.A. Chubur. – Voronezh, 2006.
3. Sternin, I.A. Kontrastivnaya lingvistika. – М., 2006.
4. Dal', V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo i velikorussskogo yazihka: v 4 t. – М., 1998.
5. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / pod red. D.N. Ushakova. – М., 1935. – Т. 1.
6. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – М., 2005.
7. Slovarj russkogo yazihka: v 4-kh t./ pod red. A.P. Evgenjevovj. – М., 1999.
8. Boljshojj tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / sost., gl. red. S.A. Kuznecov. – SPb., 2000.
9. Efreмова, T.F. Sovremennijj tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: v 3 t. – М., 2006.
10. Boljshaya Sovetskaya Ehnciklopediya / gl. red. A.M. Prokhorov. – М., 1972.
11. Webster's New World College Dictionary. – Gramercy Books, New York. 1997.
12. Collins Cobuild English Language Dictionary. – HarperCollins, 2008.
13. Longman Dictionary of Contemporary English: The complete guide to written and spoken English. – International students edition. – Harlow. Longman, 1999.
14. Amerikana: Anglo-russkiy lingvostranovedcheskiy slovarj / pod. red. G.V. Chernova. – Smolensk, 1996.

Статья поступила в редакцию 15.05.12

УДК 821.161.1

Kondratyev B.S. BIBLICAL MOTIFS IN A.S. PUSHKIN'S ECCLESIASTICAL LYRICS. The paper deals with A.S. Pushkin's lyrics in its ecclesiastical orthodox aspect. The main motifs coming from evangelic plots are underlined and analysed. Special attention is paid to the series of "stone island" as the concluding one in the evolution of A.S. Pushkin's lyric character. The offered conception of ecclesiastical point in A.S. Pushkin's artistic consciousness as dialectics of relation between mundane and sacred helps the modern understanding of the poet's work.

Key words: A.S. Pushkin, Christianity, the Bible, artistic consciousness, mythology, symbol, lyrics, Russian literature, motif, series of poems, literary traditions.

Б.С. Кондратьев, д-р филол. наук, проф. АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: kobos52@mail.ru

БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ДУХОВНОЙ ЛИРИКЕ А.С. ПУШКИНА

В статье рассматривается лирика А.С.Пушкина в её духовно-православном аспекте. Выделены и проанализированы основные мотивы, восходящие к евангельским сюжетам. Особое внимание уделено «каменноостровскому» циклу как итоговому в эволюции пушкинского лирического героя. Предложенная концепция духовного в художественном сознании Пушкина как диалектики отношений мирского и священного способствует современному прочтению творчества поэта.

Ключевые слова: Пушкин, христианство, Библия, духовность, художественное сознание, мифология, символ, лирика, русская литература, мотив, стихотворный цикл, литературная традиция.

Проблема христианства (православия) у Пушкина, как в лично-биографическом, так и в художественном ее аспекте, всегда была актуальной. Пожалуй, одним из первых к этой теме прикоснулся в 1887 году Архиепископ Никанор. Размышляя о «душевном и духовном» в Пушкине, богослов видит в нем «двойственного человека», который «глубоко постигал и неверие, и веру, и не только постигал, но и чувствовал, вмещая в себя и то, и другое» [1, с. 192]. Не случайно святой отец в своей «беседе» вспоминает и Пушкинскую речь Достоевского, в которой великий писатель, хотя и косвенно, но тем не менее именно из Пушкина выводит свою идею о грядущем «окончательном согласии всех племен по Христову евангельскому закону» [2, с. 536] Однако, на рубеже XX-XXI веков мы наблюдаем явное усиление этого интереса. И причина здесь, видимо, не только в освобождении от былых идеологических ограничений, но и в очевидности выхода нашего пушкиноведения на новый концептуальный уровень, прямо связанный с православным кодом отечественной культуры. «Может быть, одной из актуальнейших проблем теоретического литературоведения, отмечает И.А. Есаулов, является осознание христианского (а именно – православного) подтекста русской литературы как особого предмета изучения» [3, с. 5].

Несмотря на то, что поток исследований по теме «Пушкин и христианство» быстро растет, все-таки пока еще трудно говорить о какой-то единой методологии, которая бы позволила соотнести две в общем-то разные сферы – чисто духовную и чисто эстетическую, найти тот необходимый уровень, на котором

эти сферы воспринимались бы в их внутреннем единстве. Выработка методологии – это, конечно же, дело будущего. Однако в плане обоснования заявленной темы позволим себе высказать несколько общих замечаний. Как нам представляется, духовно-эстетическая целостность художественного сознания Пушкина станет очевидной в том случае, если мы священное и мирское, религиозное и светское обозначим как *реальности*, но реальности соответственно двух порядков: высшую, идеальную и «действительную», предметно-вещественную. Соответственно и эволюция поэта в онтологическом плане будет представлять собой художественный акт Пушкина как целеустремление постигнуть и выразить в слове и образе высшую, духовную реальность. В результате, текст произведения, сохраняя свое реально-эстетическое значение, одновременно, благодаря символизации и мифологизации, наполнится реально-духовным, сакральным смыслом. Думается, что именно при таком подходе анализ православного подтекста пушкинских произведений обретает конкретность, ибо базируется на единственности-множественности слова. Слово, в этом случае, становится у Пушкина поступком, *со-бытием*, начинает претендовать на то, чтобы быть последней инстанцией, определять все остальное, подчиняя его себе. Слово выходит за пределы языка, сливается с мыслью и действием, акцентирует свои внеязыковые потенции.

В русле предложенных размышлений конкретизируется, становится *определением* и само понятие *духовной лирики* Пушкина, основанной на переживании сверхличностного как личного. И по такому определению собственно духов-

ная лирика хронологически зарождается у Пушкина, пожалуй, в «Страннике», а реализуется в полном объеме в каменноостровском цикле и, наконец, в «Памятнике». Отнесение «Пророка» к духовной лирике (именно *лирике*) вряд ли правомерно, это скорее духовные стихи в религиозном понимании жанра, а в художественном плане – гениальная поэтическая декларация в форме аллегии.

Почему же именно «Странник» можно взять за точку отсчета? На наш взгляд, в этом стихотворении впервые у Пушкина четко определен «онтологический порог» между двумя реальностями, выраженный через поэтический образ «тесных врат». В этом плане обратим внимание и на одну важную деталь: работая над текстом, поэт заменил первоначальное «он» на «я», четко обозначив тем самым как принципиально *личностный* образ скитальца и определив доминанту своей духовной лирики: «спасенья верный путь» через странничество и духовное воскресенье [4, с. 979].

Священное бытие начинает восприниматься Пушкиным как реальность с ее иными параметрами времени и пространства, исключая условно-поэтическое понимание изображенной в ней картины, поскольку оказывается очевидной включенность лирического «я» в мифологический сюжет общехристианского учения о Спасении души. И как следствие – ценностная система мирского, явленная в тексте «Странника» через символические образы жены, детей, города, оказывается несостоятельной перед внезапно открывшейся реальностью духовного бытия. Потому так и отличны в пушкинском стихотворении оценки случившегося: для лирического героя – это единственный путь спасения через самопожертвование, для его семьи – это бессмысленный уход из дома, практически, аморальный поступок. Вот это соотношение мирского и священного, столь драматично намеченного в «Страннике», в завершеном виде, как мы полагаем, развернуто в так называемом каменноостровском цикле. Не случайно Пушкин именно в этот период переписал заново рукопись «Странника», что делает вполне вероятным стремление поэта включить это стихотворение в названный цикл.

В аспекте нашего понимания движения художественного сознания Пушкина от мирского к священному, от скитальчества к странничеству, *поэтическая логика* каменноостровского цикла, а соответственно и порядок расположения стихотворений, выглядит несколько иначе, чем в уже сложившейся в пушкиннике позиции относительно этого цикла [6; 7]. А именно, 1) «Мирская власть», 2) «Подражание итальянскому», 3) «Из Пиндемонта», 4) «Отцы пустынноики и жены непорочны...», 5) «Когда за городом задумчив я брожу...» (Что в целом отражает и хронологию написания этих стихотворений).

В «Мирской власти» довольно отчетливо дает себя знать абсурдность мирского перед священным, что и подчеркивается субъектом лирического повествования в финале стихотворения. Сам высший духовный акт Воскресения приобретает в мирском пространстве приземленно-бытовой характер:

Но у подножия теперь креста честнаго,

Как будто у крыльца правителя градскаго... [5, с. 417].

И в этой абсурдности имплицитно проявляется тема предательства как отпадения от животворящего древа, получающая свое образно-символическое воплощение в изображенном мире стихотворения «Подражание итальянскому» с его драматическим центром, заключенном в мифообразе «предателя ученика».

В третьем произведении цикла, «Из Пиндемонта», священное и мирское проецируются на *личностное* сознание поэтического «Я», в сердцевине цикла начинает звучать тема выбо-

ра, внутренне связанная с понятием свободы в *координатах разных реальностей*. И, с одной стороны, декларируемая свобода предстает как «*прихоть скитаться*», тем самым оставаясь в границах опять-таки мирского, а с другой стороны, у этого скитальчества отнюдь не мирская цель: дивиться «*божественным природой красотам...*», трепеща радостно в «*восторгах умиления*» [5, с. 420]. Таким образом «Из Пиндемонта» можно считать поэтическим выражением «онтологического порога», одновременно и разъединяющего и соединяющего две реальности бытия.

Если учесть, что «*восторги умиления*» в следующем стихотворении «Отцы пустынноики и жены непорочны...» зримо существуют в молитвенном слове:

Но ни одна из них меня не умиляет,

Как та, которую священник повторяет

Во дни печальные великого поста [5, с. 421].

Вполне можно говорить о преодолении онтологического порога и в сознании субъекта речи, и в художественном сознании цикла. Поэтическое «Я» оказывается как бы внутри священной реальности, где само явление молитвы предполагает вневременное переживание сверхличностно божественного, как глубоко личного. Как справедливо отмечает В.А.Котельников, «собственно «переложения» у Пушкина нет; молитвенная речь Ефрема Сирина субъектно присвоена Пушкиным и входит в его лирический дискурс» [8, с. 25].

Последнее стихотворение цикла «Когда за городом, задумчив я брожу...» завершает сюжетное движение словесно-образных тем предыдущих стихотворений. Здесь, в противопоставлении двух поэтических изображений кладбищ, угадывается та же абсурдность, что художественно воплощена в «Мирской власти». Критика городского кладбища в своем образном выражении отсылает нас к «Подражанию итальянскому», а картина сельского кладбища – и к евангельской сцене в «Мирской власти», и к «Отцам пустынноикам...». Особую же циклическую завершенность «каменноостровским» стихотворениям придает символический образ *древа-древа*.

Некоторые пушкинники пытаются в каменноостровском цикле, скажем так, найти место и стихотворению «Я памятник себе воздвиг» [7; 9]. Вряд ли это правомерно – уже по той причине, что пушкинский «Памятник» являет собой творческий итог духовных исканий поэта. Фактически все стихотворения каменноостровского цикла (как, впрочем, и цикл в целом) построены на оппозиции двух обозначенных нами реальностей, хотя стремление к ее преодолению вполне ощутимо (молитва «падшего крепит»). И только в «Памятнике» эта оппозиционность преодолевается полностью: бессмертие мирское (родовая память) «снимается» бессмертием священным (жизнь в вечности). Пятая строфа – не просто завершение данного поэтического текста, но – сакральный центр всей пушкинской поэзии, символическое обозначение искомого и обретенного «покоя» как духовно-творческого делания. Дух движется в слове, поэт восходит от телесно-чувственного слова (познание человека) к слову духовному (богопознание). И в свете нашей проблемы кажется очевидным, что именно в «Памятнике» Пушкин, быть может, впервые в русской литературе, приходит к пониманию творчества как высшего *духовного послушания*, аскетически отринув все мирское как праздную суету.

Именно образ-символ покоя, центральный для Пушкина, парадигмально связывая его творчество со всей русской культурой, позволяет нам увидеть художественный мир поэта не просто сквозь призму общечеловеческих (общехристианских) этических ценностей, но прежде всего в свете русского православного идеала.

Библиографический список

1. Архиепископ Никанор (Бровкович) Беседа в Неделю блудного сына, при поминании раба Божия Александра (поэта Пушкина), по истечении пятидесятилетия по смерти его // А.С. Пушкин: путь к Православию. – М., 1996.
2. Достоевский, Ф.М. Дневник писателя. Избранные страницы. – М., 1989.
3. Есаулов, И.А. Категория соборности в русской литературе. – Петрозаводск, 1995.
4. Пушкин, А.С. Полн. собр. соч.: в 16 т. – М.; Л., 1937-1959. – Т. 3. – кн. 2. Стихотворения, 1826—1836. Сказки. — 1949.
5. Пушкин, А.С. Полн. собр. соч.: в 16 т. – М.; Л., 1937-1959. – Т. 3, кн. 1. Стихотворения, 1826—1836. Сказки. — 1948.
6. Старк, В.П. Стихотворение «Отцы-пустынноики и жены непорочны...» и цикл Пушкина 1836 г. // Пушкин: исследования и материалы. – Л., 1982. – Т. 10.
7. Майкльсон, Дж. «Памятник» Пушкина в свете его медитативной лирики 1836 г. // Концепция и смысл. – СПб., 1996.
8. Котельников, В.А. Язык Церкви и язык литературы // Русская литература. – 1995. – № 1.
9. Фомичев, С.А. О лирике Пушкина // Русская литература. – 1974. – № 2.

Bibliography

1. Arkhiepiskop Nikanor (Brovkovich) Beseda v Nedelyu bludnogo sihna, pri pominoventii raba Bozhiya Aleksandra (poehta Pushkina), po istechenii pyatidesyatiletija po smerti ego // A.S. Pushkin: putj k Pravoslaviyu. – M., 1996.
2. Dostoevskij, F.M. Dnevnik pisatelya. Izbrannihe stranicah. – M., 1989.

3. Esaulov, I.A. *Kategoriya sobornosti v russkoy literature*. – Petrozavodsk, 1995.
4. Pushkin, A.S. *Poln. sobr. soch.: v 16 t. – M.; L., 1937-1959. – T. 3. – kn. 2. Stikhotvoreniya, 1826—1836. Skazki. — 1949.*
5. Pushkin, A.S. *Poln. sobr. soch.: v 16 t. – M.; L., 1937-1959. – T. 3, kn. 1. Stikhotvoreniya, 1826—1836. Skazki. — 1948.*
6. Stark, V.P. *Stikhotvorenie «Otcih-pustihniki i zhenih neporochnih...» i cikli Pushkina 1836 g. // Pushkin: issledovaniya i materialih. – L., 1982. – T. 10.*
7. Mayjkljson, Dzh. «Pamyatnik» Pushkina v svete ego meditativnoy liriki 1836 g. // *Koncepciya i smihsl. – SPb., 1996.*
8. Kotel'nikov, V.A. *Yazikh Cerkvi i yazikh literaturih // Russkaya literatura. – 1995. – № 1.*
9. Fomichev, S.A. *O lirike Pushkina // Russkaya literatura. – 1974. – № 2.*

Статья поступила в редакцию 28.04.12

УДК 482-56

Pryanicov A.V. SUBSTANTIVE PREDICATES IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE: SEMANTIC ASPECT. In the article the semantic groups of the substantive predicates are described and the conditions of formation of predicative function of case-prepositional combinations are analysed.

Key words: semantics of the parts, substantive predicates, nominative predicate.

A.V. Пряников, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания Арзамасского гос. педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: Pryanikoff14@yandex.ru

СУБСТАНТИВНЫЕ ПРЕДИКАТЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе рассматриваются семантические группы именных предикатов и анализируются условия становления у предложно-падежных сочетаний имени существительного предикативной функции.

Ключевые слова: семантика членов предложения, субстантивные предикаты, именное сказуемое.

Именные предикативные (бисубстантивные) конструкции представляют собой одну из основных синтаксических структур современного русского языка. Анализ семантических, конструктивных и функциональных свойств именного сказуемого является существенным аспектом изучения простого предложения и его компонентов.

В современной синтаксической науке можно выделить два тесно связанных между собой направления в изучении именного сказуемого. Внимание исследователей привлекают, с одной стороны, особенности связки, выражающей грамматическое значение сказуемого, оформляющей его связь с подлежащим, а также способной вносить дополнительные оттенки в семантику сказуемого. С другой стороны, изучаются конструктивные, функциональные и семантические свойства присвязочной части составного именного сказуемого.

При рассмотрении семантических групп сказуемого, выраженного предложно-падежными сочетаниями, мы опираемся на утверждение П.А. Леканта о том, что семантика члена предложения формируется в результате взаимодействия следующих грамматических значений различной степени отвлеченности: а) категориального значения части речи (частеречная семантика), б) значения тех или иных разрядов, классов в пределах части речи (разрядная семантика), в) значения словоформы, в первую очередь – падежной формы (падежная, предложно-падежная семантика и пр.), г) содержания синтаксических отношений между словоформами, грамматически связанными в пределах предложения (семантика отношений), то есть семантика члена предложения не сводима к семантике слова (словоформы), хотя и опирается на нее, решающая роль отводится семантике отношений [1, с. 278]. Таким образом, семантика сказуемого, выраженного предложно-падежными сочетаниями, определяется: 1) частеречной семантикой слов, входящих в состав сказуемого; 2) разрядной семантикой (принадлежность имени существительного к определенному лексико-грамматическому разряду); 3) семантикой предложно-падежного сочетания, включающей собственное лексическое значение предлогов и существительных, а также семантику их отношений, сложившуюся в процессе функционирования в составе предикативного компонента и приводящую зачастую к изменению первоначальных значений; 4) семантикой и грамматическими свойствами вспомогательного компонента (связки) составного именного сказуемого.

По наблюдению В.В. Виноградова, «предложно-именные сочетания, первоначально связанные с глаголами и зависевшие от них, с развитием и усложнением грамматического строя русского языка, особенно с XIX века, стали непосредственно присоединяться к именам существительным, напр.: *мандарины из Грузии, рамки из сосновых шишек, коренные поморы с севера* и т.д.» [2, с. 225]. Происходит переосмысление существовавших ранее отношений: от обстоятельственных и объектных – к определительным, а, как считал А.А. Шахматов, «всякие атрибутивные отношения могут мыслиться предикативно» [3, с. 179].

Формально однотипные предложно-падежные сочетания имени существительного могут выражать в сказуемом разные значения, имея разные синтаксические свойства, различную степень лексикализации значения, различия в синонимических связях. Расхождения в семантике предложно-падежного сочетания бывают настолько велики, что речь идет уже об омонимичных синтаксемах. Это можно проиллюстрировать отрывком из стихотворения М. Цветаевой: *Я вижу: мачта корабля, И вы – на палубе... Вы – в дыме поезда... Поля В вечерней жалобе... Вечерние поля в росе, Над ними – вороны...* (М. Цветаева. Подруга), – в котором сочетания предложного падежа имени существительного с предлогами *в* и *на* реализуют в сказуемом значения: 1) местонахождения лица (*на палубе*), 2) состояния лица, обусловленного внешней ситуацией (*в дыме*), 3) внутреннего состояния (в персонифицированной конструкции – *в вечерней жалобе*), 4) внешней характеристики предмета (*в росе*).

Как известно, предложно-падежные сочетания, являющиеся неспециализированными (неморфологизованными) средствами выражения сказуемого, неспособны самостоятельно оформлять его грамматическое значение, отношение к подлежащему. В этом плане решающая роль отводится вспомогательному компоненту – связке, выражающей основные предикативные значения модальности и синтаксического времени.

Отвлеченная связка *быть* передает «чистое» отношение признака к субъекту, не осложненное дополнительными семантическими оттенками. Она способна употребляться во всех своих модальных и временных вариантах, образующих парадигматический ряд предложения. Однако не во всех случаях парадигма предложения обладает полнотой: решающее воздействие на состав синтаксического парадигматического ряда, на наличие тех или иных его компонентов оказывает семантика предложно-падежного сочетания, его синтагматические потенции по отношению к связке, ее модальным и временным вариациям, а также к другим составляющим предложения. К примеру, неполную парадигму имеют предложения с сочетанием родительного падежа имени существительного (или субстантивата) и предлога *из* в предикативной функции, которое заключает в сказуемом значение происхождения, территориальной или социальной принадлежности. Поскольку сказуемое называется здесь предикативный признак, характеризующийся неизменностью, изначальной объективной заданностью, независимостью от воли и желаний его носителя, эти предложения не имеют форм будущего времени и не употребляются также в долженствовательном и повелительном наклонениях. (Ср.: *Он из Сибири* – при невозможности **Будь ты из Сибири!*).

Для большинства предложений, предикативную функцию в которых выполняют предложно-падежные формы имени существительного, характерна непродуктивность и нерегулярность в употреблении форм ирреальных наклонений, или, по крайней мере, как справедливо отмечает Н.Ю. Шведова, письменные

фиксации их достаточно редки, что, по ее мнению, можно объяснить, во-первых, тем, что «эти формы явно связаны прежде всего с разговорной речью» и, во-вторых, что «лица, «правящие» тексты для печати, склонны изгонять эти формы как «неправильные» или просторечные» [4, с. 119]. В первую очередь это относится к формам должностного наклонения, например: – *Нет, сударь, Голован не лыгенда, а правда, и память его будь с похвалою. Дядя пошутил: и с путаницей* (Н. Лесков).

Наряду с отвлеченной связкой **быть** в сказуемом, выраженном предложно-падежным сочетанием, функционируют и связочные глаголы. В связи с этим встает вопрос об отношении вспомогательного компонента к семантике сказуемого. Как отмечает П.А. Лекант, этот вопрос является одним из самых основных и самых сложных, так как на общие модальные квалификации, содержащиеся в связке, накладывается индивидуальная семантика связочных глаголов. По выражению В.В. Виноградова, эти вспомогательные компоненты представляют собой «гибридный тип слов, совмещающих функции глагола и связки» [2, с. 258]. Собственное лексическое значение у них в значительной степени стирается, они уже не называют действия, а оформляют в сказуемом обобщенные значения, то есть происходит грамматизация семантики связок. Однако процесс грамматизации не у всех связок характеризуется завершенностью. И это связано не только с наличием у них «остаточных» значений, но и с особенностями сочетаемости с именным компонентом. На этом основании П.А. Лекант делит все связки на **специализированные** и **неспециализированные**. Для специализированных связок характерен высокий уровень грамматизации, заключающийся в отсутствии «остаточных» оттенков и в обладании неограниченной сочетаемостью и стилистической нейтральностью (связки **быть, являться, казаться, становиться, оставаться, считаться** и под.). Неспециализированные связки (**заклещаться, состоять, находиться, походить, превращаться, выделяться** и мн. др.) имеют более узкую семантическую сочетаемость и отличаются способностью предопределять форму и семантику именного компонента. К примеру, в сказуемых с каузативной семантикой могут употребляться связки **происходить** и **проистекать**, являющиеся синонимами в значении «возникать вследствие чего-нибудь, оказаться порождением чего-нибудь», которые не только обуславливают форму именного компонента (форма родительного падежа имени существительного с предлогом **от**), но и предваряют, актуализируют причинное значение предложно-падежного сочетания (ср.: *Все зло от денег. – Все зло происходит (проистекает) от денег.*).

Связки, как специализированные, так и неспециализированные, оформляют в именном сказуемом обобщенные значения, характеризующие отношения «предмет – признак». Среди выполняемых связками функций П.А. Лекант выделяет: 1) оформление предикативного значения предложения посредством формальных глагольных показателей (наклонение, время, возможно – лицо); 2) функция «посредника» – формирование отношений «предмет – признак» соотносением именных словосформ (подлежащее – основной компонент сказуемого); 3) квалификация предикативных отношений, определение их характера с помощью собственной (грамматизованной) семантики; 4) реализация грамматической связи, формальной зависимости от подлежащего в виде уподобления, согласования форм рода и числа. В самом обобщенном виде типовые значения вспомогательного компонента, квалифицирующие характер отношений «предмет – признак», сводятся к трем: «а) фазисные, б) модальные, в) логические» (там же).

Говоря о синтагматических отношениях в сказуемом, выражаемом вспомогательным компонентом и предложно-падежным сочетанием в качестве именной части, следует учитывать, что не только степень грамматизации значения связки обуславливает особенности этих отношений. В целом они носят взаимобусловленный характер: семантика конкретного предложно-падежного сочетания, в свою очередь, предопределяет его синтагматические потенции по отношению к разным связкам.

Как уже отмечалось, наиболее продуктивно предложно-падежные формы имени существительного сочетаются в именном сказуемом с отвлеченной, «идеальной» связкой **быть**, констатирующей нейтральное значение наличия признака и его отношение к предмету. Возможность сочетаемости предложно-падежной формы с другими связками определяется ее значением. Так, предложно-падежные сочетания, заключающиеся в сказуемом значении **состояния**, могут употребляться с различными модальными (**казаться, показаться, чувствовать себя** и под.) и фазисными (**оказаться, находиться, остаться, очутиться, сделаться** и под.) связками. Ср., например: *Военные, по вторю, чувствовали себя тогда в большом авантаже и, по современному выражению, «сильно форсили»* (Н. Лесков); *А с севером Сибири антициклон находится в самых замеча-*

тельных отношениях – плюс 27-32 градуса и дожди редкие и кратковременные (из газет); Первые месяцы работы он (Амелька) находился в каком-то опьяненном состоянии (В. Шишков); *Право, некоторые из нас так и остались в уверенности, что негодяй просто насмеялся над всеми* (Ф. Достоевский); *Чичиков сделался совершенно не в духе и швырнул на пол саблю* (Н. Гоголь); *Так обе дамы и остались во взаимном нерасположении, по выражению городского света* (Н. Гоголь); *После чая я оказался в затруднительном положении* (Р. Ивнев); *Скоро Магна очутилась в бедности, и проходили слухи, будто она терпит жестокою долю от мужа* (Н. Лесков).

Предложно-падежные формы с другими значениями сочетаются в сказуемом с более ограниченным кругом связок. К примеру, формы со значением «происхождения лица» употребляются (наряду с отвлеченной связкой **быть**) лишь с несколькими неспециализированными связками (**произойти, выйти, оказаться**); употребление других связок, и прежде всего фазисных, здесь логически необосновано (ср.: *Он с Волги; Он происходил от древнего боярского рода...* (А. Пушкин).

В целом зависимость сочетаемости связочного компонента и предложно-падежной формы от семантики последней носит закономерный характер: чем выше степень абстрактности значения предложно-падежного сочетания, обуславливаемая процессами грамматизации предлога и лексикализации всего сочетания, тем выше возможности его сочетаемости с разными связками. Сочетания, в значительной мере сохраняющие самостоятельное значение своих составляющих (предлога и падежной формы), характеризуются ограниченной сочетаемостью практически со всеми связками, кроме **быть** и некоторых неспециализированных связок.

Предикативная функция, как известно, не является основной для предложно-падежных сочетаний имени существительного. Предикативное функционирование их является следствием изменения или переосмысления первоначальных отношений в именном или глагольном словосочетании. На этом основании все многочисленные предложно-падежные сочетания и выражаемые ими в сказуемом значения считаем возможным объединить в три группы.

Во-первых, это предложно-падежные сочетания, сказуемостная функция которых – результат преобразования глагольно-именных словосочетаний с обстоятельственными значениями. Это преимущественно свободные сочетания, характеризующиеся отсутствием тесной связи между предлогом и падежной формой имени существительного, сохранением их первичных значений. Данные сочетания выражают в сказуемом значения местонахождения, происхождения, причины и некоторые другие: *Вот я кинул. Я в стране далекой* (С. Есенин); *Этот старик, Соснин Михай, был из Баклани* (В. Шукшин); *Ведь все наши недоразумения и ссоры из-за твоего упряма* (Л. Авилова).

Во-вторых, это предикативные предложно-падежные сочетания, возникшие в результате преобразования именных и глагольных словосочетаний с атрибутивными и объектными отношениями. Такие сочетания выражают в сказуемом разнообразные значения внешней и внутренней характеристики: *Приезжие были в сапогах* (В. Шукшин); *«Буду весь в синяках!» – подумал с отчаянием г-н Немирович-Данченко* (В. Дорошевич); *Первая глава в «Записках» будет... о листовом железе* (В. Шукшин). Они характеризуются ослабленным значением предлога, более тесной связью его с падежной формой.

Наконец, третью группу составляют предложно-падежные сочетания, выражающие в сказуемом разнообразные оттенки значения состояния. Отличие значения состояния от других частных значений, выражаемых неспециализированными формами, заключается в имеющейся у него тенденции выделиться в качестве особого, присущего только определенному кругу неспециализированных форм имени существительного. Для предлогов, функционирующих в составе предикативных сочетаний, характерна утрата первичного пространственного значения, приводящая к его лексикализации: *Когда килит морская гладь, Корабль в плачевном состоянии* (С. Есенин); *Степан Астахов был в отпуске осенью этого года* (М. Шолохов); *Он (Шатов) был в исступлении, в отчаянии, в поту* (Ф. Достоевский).

Естественно, что четкие границы выделенных групп не могут быть установлены, поскольку развитая у предложно-падежных сочетаний имени существительного система синонимических и омонимических отношений вызывает большое количество переходных случаев. Однако положенные в основу данной классификации общие принципы (общность становления предикативной функции и вызванная ею общность семантических и синтаксических признаков) позволяют рассматривать многочисленные предложно-падежные сочетания, выполняющие функцию сказуемого, как системно организованные синтаксические единицы.

Библиографический список

1. Лекант, П.А. Очерки по русской грамматике. – М., 2002.
2. Виноградов, В.В. Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка) // Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975.
3. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. – Л., 1941.
4. Шведова, Н.Ю. О должностователном наклонении // Синтаксис и норма / отв. ред. Г.А. Золотова. – М., 1974.

Bibliography

1. Lekant, P.A. Ocherki po russkoj grammatike. – M., 2002.
2. Vinogradov, V.V. Voprosih izucheniya slovosochetaniy (na materiale russkogo yazihka) ?? Vinogradov V.V. Izbranniye trudih. Issledovaniya po russkoj grammatike. – M., 1975.
3. Shakhmatov, A.A. Sintaksis russkogo yazihka. – L., 1941.
4. Shvedova, N.Yu. O dolzhenstvovatel'nom naklonenii // Sintaksis i norma / отв. red. G.A. Zolotova. – M., 1974.

Статья поступила в редакцию 14.05.12

УДК 821.111

Shipilova N.V. DOUBLE PLOT IN ENGLISH RENAISSANCE DRAMA. The work is dedicated to the problem of the so-called 'double plot' in English Renaissance drama. The sources that have influenced the development of the English double plot are analysed in the article, including ancient, medieval and Italian Renaissance theatre, the characteristic features of the English double plot are observed.

Key words: Renaissance, Elisabethan drama, double plot, subplot.

Н.В. Шипилова, аспирант каф. истории зарубежной литературы Московского гос. университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mezora@mail.ru

ДВОЙНОЙ СЮЖЕТ В ДРАМАТУРГИИ АНГЛИЙСКОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ

Работа посвящена проблеме так называемого «двойного сюжета» в драматургии английского Возрождения. В статье анализируются источники, оказавшие влияние на развитие английского двойного сюжета, в том числе античный, средневековый и итальянский ренессансный театр, выделены характерные черты английского двойного сюжета.

Ключевые слова: Ренессанс, елизаветинская драматургия, двойной сюжет, второстепенный сюжет.

Принцип построения фабулы в ренессансной драматургии в корне отличается от античного. В классической драме события начинают разворачиваться сразу с середины, с самого напряженного момента. Кризис уже произошел до начала действия.

Такому «искусственному» порядку событий елизаветинская драматургия противопоставляет порядок «естественный», унаследованный от религиозной драмы, опиравшейся на библейские и житийные последовательные сюжеты: действие развивается постепенно, от начала к концу, строго в соответствии с хронологией. По сути, драматургия Ренессанса пользуется порядком, который Аристотель считал возможным только для исторического повествования.

Особенность античной драматургии в том, что главное событие оказывалось в фокусе внимания; драматурги имели возможность представить основное действие концентрированно и сжато. Елизаветинская же драма, напротив, часто оказывалась рыхлой, состоящей из отдельных эпизодов, но поражала многообразием и красочностью действия. Английская драматургия отказывается от введения ретроспективы: речи посланников, разговоры со слугами, воспоминания и прочие классические приемы отсутствуют, все действия не рассказываются, а показываются.

Даже в трагедиях, основанных, как и полагается в классицизме, на легендарно-исторических источниках, действие организовано не по классическому принципу, а согласно средневековой драматургической формуле *de casibus* («о падении»). Более того, этот сюжет-парабола о пути к вершинам и крахе властителя описывает практически всю его жизнь от юности до смерти или, по крайней мере, длится долгие годы. С пространством при этом драматург обращается так же свободно, как со временем. Однако в строгом смысле двойного сюжета в трагедиях *de casibus*, вершиной которых считается «Тамерлан» Кристофера Марло, нет, это единый сюжет, растянутый во времени и пространстве так, что становится с классической точки зрения рыхлым, диффузным, хотя и разнообразным.

Находящиеся как бы на другом полюсе бытовая городская комедия и семейная пьеса (как романтическая комедия, так и трагедия, которую правильнее было бы назвать мелодрамой) напротив, часто строго ограничены во времени. Действие и «Варфоломеевской ярмарки», и «Женоненавистника» строго укладывается в сутки. Место действия ограничено если не одним зданием, то, по крайней мере, городом. Зато именно в бытовой комедии постоянно нарушается единство действия: параллель-

ные сюжетные линии занимают так много места, а порой еще и так мало связаны с основным сюжетом, что возникает второй сюжет в полном смысле этого слова, а иногда еще и третий. Маньеристы семнадцатого века начинают смешивать жанры и нарушать все три единства, заботясь уже не о гармоничности пьес, а о броской театральности. Они стремятся поразить зрителей фантазией и парадоксом.

Возникновение в английской драматургии такого явления, как двойной сюжет (в английской традиции *double plot*, иногда *multiple plot*), и его необычная распространенность закономерны и обусловлены тем разнообразием влияний, которые испытал театр Ренессанса.

Первое, что назовет любой человек, характеризуя искусство эпохи Возрождения, – это отказ от средневековой традиции и возвращение к традиции классической, античной. Строго говоря, это не так. Средневековые оказало огромное влияние на формирование европейской культуры, и люди эпохи Возрождения не могли читать классиков иначе как сквозь призму средневекового опыта. Можно сказать, что Возрождение стало продолжением средневековья в не меньшей степени, чем продолжением античности.

В искусстве сочетание этих двух традиций всегда было необыкновенно важно: именно оно, в конечном итоге, дало тот синтез, который породил великое искусство Ренессанса. И история двойного сюжета в английской драматургии показательна как типично ренессансная история противоборства и одновременно слияния двух, казалось бы, противоположных взглядов на литературу вообще и драматургию в частности.

С одной стороны, существовала классическая, ставшая впоследствии классицистской, традиция: «Поэтика» Аристотеля, переведенная сначала на латынь (в 1498 году), а потом на итальянский (первый перевод 1549 года был выполнен Бернардо Сеньи), вместе с давно известной «Наукой поэзии» Горация стали для гуманистов самыми важными и авторитетными теориями создания литературного произведения. Аристотелевская поэтика категорически не признает многосюжетности: «...фабула, служащая подражанием действию, должна быть изображением одного и притом цельного действия...» [1, с. 35].

С другой стороны, существовала живая и непрерывная средневековая традиция постановки мистерий, сюжет которых основывался на библейском предании, и мираклей, повествующих о чудесах святых. Уже начиная с двенадцатого века, с тех пор, как латынь в религиозной драматургии начала сменяться наци-

ональными языками, в основной сюжет мистерий вводятся бытовые сцены, часто комического характера. В пьесах возникают дополнительные сюжетные линии, не связанные с основным действием: так, в английском миракле пятнадцатого века, повествующем о Марии Магдалине, помимо сцен собственно из жизни показаны еще сцены с участием Тиберия, Пилата и Ирода, воскрешение Лазаря, Сошествие Христа во ад, аллегорические сцены, представляющие Мир, Плоть и Дьявола, и даже история путешествия паломников в Святую Землю.

Похожие сцены присутствуют в ранних пьесах английского Возрождения, так называемых «народных» трагедиях, представляющих собой промежуточное звено между средневековой драмой и пьесой Нового Времени. В «Камбизе» Томаса Престона компания солдат ссорится из-за проститутки, а двое крестьян (с далеко не античными именами Хоб и Лоб) дерутся, пока их не разнимает вооруженная метлой жена.

Средневековая традиция не только не порицала существование второстепенных сюжетных линий, но даже превратила их в некоторой степени в обязательный элемент пьесы. Казалось бы, в шестнадцатом веке, когда гуманисты заново открывают и ставят на сцене античную драму, две традиции обязательно должны были вступить в противоречие, но этого не произошло. Если обратиться к римской комедии, на которую опиралось Возрождение, можно увидеть, что сюжет ее далеко не всегда отличается строгостью или стройностью, в отличие от трагедии, действии которой концентрируется вокруг фигуры главного героя. Это закономерно: во времена Плавта и Теренция царил мода на хитроумную интригу и развлекательность. Драматургии приходилось соревноваться с эллинистическим романом, славившимся хитросплетениями сюжета. Несмотря на стандартность приключений (кораблекрушение, рабство, принесение в жертву), постоянная смена событий позволяла следить за историей главных героев с неослабевающим интересом.

Привычка наблюдать за калейдоскопом происшествий совершенно испортила вкус публики, и драматурги вынуждены были потворствовать зрителям. Да и прочих зрелищ, помимо театра, хватало; приходилось соревноваться еще и с ними. «Когда Плавт пытался быть правильным», — пишет М. Позднев, — «зрители убежали с его спектаклей смотреть кулачных бойцов» [2, с. 13].

Связно изложить сюжеты многих пьесы Плавта нелегко; и сам он после синопсиса грядущих событий в прологе к «Пунийцу» иронически вопрошал: «Схватили все? Поймали? Так тяните же, // Не разорвите!» [3, с. 151].

Но собственно двойного сюжета у Плавта нет. Есть, конечно, «Менехмы», но в этой идеальной комедии положений мы имеем дело скорее с удвоением персонажа. В сюжетах Плавта можно увидеть обрывки других, но вычленив их сложно, и это скорее не сколько взаимодействие, сколько механическая контаминация, которая нужна была драматургу для увеличения числа комических ситуаций.

Удвоение персонажей часто наблюдается и в комедиях Теренция: старики-отцы или рабы с противоположными характерами составляют здесь контрастные пары. Можно вспомнить, например, отцов из «Самоистязателя» — крутого нравом Менедема и более мягкого Хремета. Теренций также не избежал и заимствований, в чем признается, например, в прологе к «Самоистязателю», но сумел наполнить привычные маски человеческим содержанием, а стереотипному сюжету придать внутреннюю логику. В пьесах Теренция встречается элемент, который можно назвать двойным сюжетом в том смысле, в каком этот термин применяется к драме английского Возрождения: несколько сюжетных линий, неразрывно связанных друг с другом так, что ни одна не поддается изъятию без ущерба для пьесы в целом.

Так, в «Евнухе» вычленяются три сюжетных мотива: любовный треугольник гетеры Фаиды, юноши Федрии и воина Фрасона; стремление Фаиды отыскать родных подаренной ей девушки Памфилы (которая на самом деле гречанка, а не рабыня); страсть Хереи, младшего брата Федрии, к Памфиле. Ни одна из сюжетных линий не является в полной мере самостоятельной, но нет здесь и лишних элементов. В. Ярхо пишет: «... пьеса заканчивается тогда, когда возможности каждого из мотивов в отдельности и всех вместе оказываются полностью исчерпаны» [4, с. 133].

Помимо средневековой и античной, на английский театр Возрождения влияет также и современная ему итальянская драматургия, которая хоть и была многим обязана тем же римлянам, но имела все-таки и собственные характерные черты. Наряду с популярнейшим штампом «Италия — страна беспринципной политики и сексуального разврата» в Англии шестнадцатого века процветала и мода на все итальянское; разумеется,

Италия, первая из европейских стран создавшая свой театр Нового Времени, не могла не повлиять на драматургию других государств. Исследования последних тридцати лет показали, что связи между итальянским и английским театром в эпоху Возрождения были прочнее, чем полагали раньше [5, р. 6-15]. Собственно английские переводы пьес действительно единичны: в среднем переводилась одна пьеса в десять лет. В подлинном духе итальянской «ученой комедии» исполнены разве что «Подмененные» Джорджа Гаскойна (переложение пьесы Ариосто) и сюжет Бьянки в «Укрошении строптивой».

Но это что касается текстов; связь же между театром английским и театром итальянским на протяжении шестнадцатого века удивительно стабильна. Труппы комедии дель арте регулярно посещают Британские острова, добрая часть даже до Шотландии (чаще всего они исполняли пьесы Джамбаттисты Делла Порта). В свою очередь, англичане участвуют в театральных состязаниях на континенте. Плавта и Теренция в эпоху Ренессанса трактуют примерно одинаково и на континенте, и на Британских островах. Схожи сами принципы постановки пьес, организация действия, сценические условности. Среди схожих черт Дэниел Орр называет калейдоскопичность действия в сжатые промежутки времени [6, р. 90].

Итальянский и английский театры имеют также общий источник сюжетов: итальянская новеллистика Боккаччо, Банделло, Чинтио, Страрпарола хорошо известны елизаветинцам, как во французских переложениях, так и в полноценных переводах с итальянского. Возникают и собственно английские сборники новелл, написанные в подражание итальянцам, такие, как двухтомный «Дворец наслаждений» Уильяма Пейнтера (1566-67), сборники Барнеби Рича и Джеффри Фентона.

Из новеллистики многие английские драматурги черпают сюжеты для своих произведений, заодно перенимая и повествовательную манеру. Отдельные сюжетные микромотивы постоянно циркулируют в европейской драматургии — это знаменитые итальянские *beffe*, в английской традиции *granks* (шутки, розыгрыши), например, спрятавшийся в сумке любовник или мальчик, переодетый невестой. Луиза Джордж Клабб для обозначения этих повторяющихся сюжетных мотивов в 1989 году ввела термин «театрограмма» [7, pp. 1-26].

Beffe вовсе не обязательно комичны по своей сути, главное здесь — неожиданность ситуации. Известный мотив — человек, похороненный заживо, который спасается лишь благодаря случайности: его могилу пытаются ограбить кладбищенские воры.

Дух итальянской коммун, города-государства, отчасти сравнимого с античным, влиял на строгое соблюдение единства места, но действие при этом отличалось высокой дискретностью. Даже стиснутая узкими рамками городской улицы и двадцати четырех часов, интрига продолжала бурлить, а сцены сменяли друг друга с калейдоскопической быстротой. Логические связи в таком разнообразии могли пропасть вовсе, но зрителей это, по-видимому, не смущало. Показательно, что «Мандрагору» Макиавелли, самую совершенную по замыслу из итальянских пьес, с логически выверенным, сконцентрированным сюжетом и ведущим интригу трикстером, по-настоящему оценили уже в наше время. Зрителю Ренессанса она казалась скучноватой — «Мандрагору» ставили на сцене вместе с «Совой» Чекии, причем не одну за другой, а чередуя акты, словно бы нарочно запутывая восприятие. Антрактов в современном понимании не существовало, представление на сцене шло непрерывно. Между актами выступали музыканты, танцоры, мимы.

Следует отметить, что в эпоху Возрождения в Италии существовал еще один жанр, для которого наличие нескольких сюжетов было необходимым условием, — это героическая рыцарская поэма. Ариосто в «Неистовом Роланде» достиг таких высот, что назвать поэму неудачной (несмотря на расхождение с аристотелевской теорией) ни один критик не посмел бы. Приходилось дополнять Аристотеля, дабы оправдать Ариосто.

Итальянские теоретики Ренессанса, не решаясь открыто спорить с великим греком, начали отыскивать возможности для оправдания существования многих сюжетов в одном произведении. Джиральди, а вслед за ним его ученик Пинья утверждали, что рыцарская поэма — совершенно новая форма, а потому законы эпоса, сформулированные Аристотелем, не могут быть к ней применены. Главная характеристика поэмы — подражание многим действиям многих людей.

Необходимо заметить, что разнообразие — одно из важных понятий образной системы Возрождения. Разнообразие должно доставлять наслаждение, но это совершенно особый вид наслаждения — восторг, испытываемый при виде интеллектуального богатства, которое может позволить себе литература,

радость при виде изобилия, которое позволяет выбирать из множества вариантов [8, pp. 118-122]. Двойной сюжет в драматургическом произведении, так же, как метафора в тексте поэтическом, воплотил идею разнообразия — именно поэтому критикам необходимо было оправдать его существование.

Нельзя достоверно утверждать, что труды итальянских теоретиков Ренессанса были известны в Англии, но общая тенденция — опора на Аристотеля в сочетании с попытками несколько осовременить его теорию и приспособить ее к современным условиям — очевидна.

Примером может служить «Эссе о драматической поэзии» Джона Драйдена. Оно было написано уже заметно позже итальянских работ и через полвека после окончания елизаветинской эпохи — при Карле Втором в 1668. Но опирается Драйден на работы именно елизаветинских драматургов. Строение английских пьес Драйден сравнивает с небесной космогонией: «Наши пьесы помимо основного имеют еще и побочные действия, разыгрываемые второстепенными персонажами и захватываемые движением основного сюжета подобно тому, как орбиты неподвижных звезд и вращающихся планет, несмотря на наличие собственного движения, вращаются еще и вместе с *primum mobile*. Это сравнение хорошо выражает характер английской сцены; ибо если в природе противоположные движения могут быть согласованы между собой, если планета в одно и то же время может двигаться и на запад, благодаря собственному движению, и на восток, вместе с девятой сферой, то нетрудно себе представить, каким образом побочная интрига, которая лишь отличается от основной, а не противоположна ей, может быть естественным образом развита параллельно основной» [9, с. 227]. Гармония в пьесах с подобным сложно организованным действием достижима: в доказательство Драйден приводит такие пьесы, как «Трагедия девушки» Бомонта и Флетчера, «Алхимик» и «Молчаливая женщина» Бена Джонсона.

Подводя итог, нужно сказать, что двойной сюжет в первую очередь следует отличать от механической контаминации сюжетов, как в некоторых пьесах Плавта. Главная и второстепенная линии действия могли заимствоваться английскими драматургами из различных источников, как это делал Плавт, но в окончательном варианте пьесы они должны постоянно взаимодействовать. В самых удачных вариантах не только главный сюжет полностью определяет побочный, но и второстепенные сюжеты хотя бы до определенной степени влияют на главный.

Внутренняя связь сюжетов предполагает в них наличие общих персонажей, хотя это условие соблюдается не всегда. Если в пьесе существуют две зеркальные системы персонажей (в каждом из сюжетов — своя), то один и тот же герой может исполнять разные роли в главном и побочном сюжетах.

Для того, чтобы присоединить второй сюжет к первому так, чтобы он не выглядел чем-то инородным, драматург нуждался в единстве, которое относилось бы не только к структуре произведения, но и пронизывало бы всю его атмосферу и создавало бы определенное настроение. Для этого используется прием контраста или дополнения, а также чисто поэтические приемы — образный ряд, пейзаж, лексика, тропы, просодика.

Мэдлин Доран особо отмечает важность места действия, под которым подразумеваются не декорации, а образ пейзажа, который создается в пьесе. Во многих произведениях пасторальный деревенский или, наоборот, лондонский пейзаж задает общую атмосферу. «Варфоломеевская ярмарка» Бена Джонсона одновременно и место, и идея, символ плотской жизни и безумия [10, p. 293].

Важнейшим фактором, который следует учитывать при рассмотрении двойного сюжета, становится эмоциональная окраска отдельных драматургических линий; важно не только то, как соединены сюжеты, но и то, что они из себя представляют.

Оба сюжета могут оказаться трагическими или комическими, но в елизаветинской драме очень часто встречается комбинация трагического и комического («Оборотень» Мидлтона и Роули, «Мера за меру» Шекспира). Подобные случаи очень негативно воспринимались критиками начала прошлого века, не видевшими никакой формальной логической связи между сюжетами. Отдельный комический сюжет в серьезном произведении воспринимался с трудом, казался лишним, не гармонирующим с основной частью пьесы.

Случаи, прежде приводившиеся критиками как пример удачного соединения двух сюжетов, то есть комбинации сюжетов, совершенно одинаковых по жанру, встречаются не так уж и часто; да и в подобных случаях сюжеты обычно различаются по общему тону и настроению, в противном случае вся пьеса оказывается попросту невыразительным соединением однородных частей. Но такие неудачи, к счастью, редки в ренессансной драматургии. Двойной или тройной сюжет не просто позволяет нарисовать более широкую картину действительности; существует и окончательный синтез — не сумма отдельных частей, но общее впечатление, возникающее, в том числе, благодаря разности в эмоциональной окраске различных сюжетов.

Двойной сюжет античности использовался, в первую очередь, в комедии или же комедийной мелодраме, как у Теренция. Явственно комический оттенок имеет двойной сюжет и в средневековой пьесе, и у итальянцев, и это неудивительно: комедия всегда была более свободным жанром, позволявшим допущения, для трагедии неприемлемые. Удвоение персонажей (близнецы или просто пара людей, схожих по возрасту, полу, социальному положению) — один из древнейших комических приемов. Очень часто он вызывал и удвоение сюжетных линий, когда с каждым из пары героев связывалась своя собственная линия действия.

Развитие драматургии в Англии проходило в русле общеевропейского Ренессанса; с другой стороны, настоящего классицизма со сводом правил и жесткими рамками допустимого-недопустимого на Британских островах в шестнадцатом веке так и не возникло. Большая свобода позволила драматургам использовать двойной сюжет там, где до англичан он практически не использовался, — в так и не получивших пока точного жанрового определения «мрачных» комедиях или «проблемных пьесах» и, более того, в трагедиях. Анализ шекспировских пьес позволяет проследить эволюцию двойного сюжета в британской драматургии от характерно комедийного итальянизированного варианта («Укрощение строптивой») до всеобъемлющего приема трагической поэтики («Король Лир»).

Библиографический список

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. — СПб., 2007.
2. Позднев М. Театр Плавта. Традиции и своеобразие // Тит Макций Плавт. Комедии. — М., 1997. — Т. 1
3. Плавт. Комедии. — М., 1997. — Т. 3.
4. Ярхо, В.Н. Античная драма. Технология мастерства. — М., 1990.
5. Beecher, Donald. From Italy to England: The Sources, Conventions, and Influences of 'Erudite' Comedy // Renaissance Comedy: the Italian Masters. Volume II. — Toronto, 2009.
6. Orr, Daniel. Italian Renaissance drama in England before 1625: the influence of erudite tragedy, comedy, and pastoral on Elizabethan and Jacobean drama. — Chapel Hill, 1970.
7. George Clubb, Louise. Italian drama in Shakespeare's Time. — Yale, 1989.
8. Tuve, Rosemond. Elizabethan and Metaphysical Imagery. Renaissance Poetic and Twentieth-century Critics. — Chicago, 1947.
9. Драйден, Джон Эссе о драматической поэзии // Литературные манифесты западноевропейских классицистов. — М., 1980.
10. Doran, Madeleine. Endeavors of art: a study of form in Elizabethan drama. — Madison, 1954.

Bibliography

1. Aristotelj, Poehatika. Ritorika. — SPb., 2007.
2. Pozdnev M. Teatr Plavta. Tradicii i svoeobrazie // Tit Makcij Plavt. Komedii. — M., 1997. — T. 1
3. Plavt. Komedii. — M., 1997. — T. 3.
4. Yarkho, V.N. Antichnaya drama. Tekhnologiya masterstva. — M., 1990.
5. Beecher, Donald. From Italy to England: The Sources, Conventions, and Influences of 'Erudite' Comedy // Renaissance Comedy: the Italian Masters. Volume II. — Toronto, 2009.
6. Orr, Daniel. Italian Renaissance drama in England before 1625: the influence of erudite tragedy, comedy, and pastoral on Elizabethan and Jacobean drama. — Chapel Hill, 1970.
7. George Clubb, Louise. Italian drama in Shakespeare's Time. — Yale, 1989.
8. Tuve, Rosemond. Elizabethan and Metaphysical Imagery. Renaissance Poetic and Twentieth-century Critics. — Chicago, 1947.
9. Drayden, Dzhon Ehsse o dramaticheskoy poehzii // Literaturniye manifesti zapadnoevropejskikh klassicistov. — M., 1980.
10. Doran, Madeleine. Endeavors of art: a study of form in Elizabethan drama. — Madison, 1954.

Статья поступила в редакцию 25.04.12

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	2	РАСКРЫТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ	54	БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	96
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ					
А.В. Кузьмин ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	3	В.А. Колосова ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	57	А.А. Кузнецова ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	98
О.Ю. Мацукевич СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	6	М.С. Помелова, О.И. Артюхин ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ	59	Н.А. Куликова, Т.Н. Никонова ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ СТАРООБРЯДЦЕВ ГОРНОГО АЛТАЯ (ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ)	100
Н.И. Рыжова, П.В. Медянова СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ	8	И.В. Арябкина КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	61	Д.В. Легенчук, Е.А. Легенчук ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
Е.С. Демина РОЛЬ НАГЛЯДНО-СХЕМАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАЗВИТИИ ОБЩИХ УМСТВЕННЫХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	12	О.С. Бобина РЕСУРСЫ КОЛЛЕДЖА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	64	М.Г. Макаrenchенко, И.Е. Перебайлова СИСТЕМА КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ» КАК СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	104
А.Ф. Белобородов СТРУКТУРА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТРАНСПОРТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ...	14	Д.А. Примеров, З.М. Большакова НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	67	С.Е. Мансурова ПРЕДМЕТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ	108
Ю.В. Алеева МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	17	В.Н. Бутырин КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	69	М.М. Миннегалеев НЕБЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ...	110
Е.Э. Кригер ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ	20	Ван Дань НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ОДЕЖДЫ В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	73	С.А. Осинская, Н.А. Кравцова ОБРАЗ ОТЦА КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЗВАВИМОСТИ	112
Е.Г. Вдовина, А.Н. Шадрин ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КЛАССОМ	24	Б.В. Семкин, М.И. Стальная, А.В. Ведманкин ИНФОРМАЦИОННО-ЭНТРОПИЙНЫЙ МЕТОД ШКАЛИРОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ	75	С.Б. Серякова ПЕРЕХОД ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕВУЮ ПОДГОТОВКУ: РАЗРАБОТКА, БАРЬЕРЫ	116
Е.В. Некрасова ОБРАЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЖИЗНИ И РАЗВИТИЯ	28	М.В. Виноградова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ГЛАГОЛОВ РЕЧИ, ХАРАКТЕРИЗУЕМОЙ ПО ЗВУЧАНИЮ И ПРОИЗНЕСЕНИЮ, В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ .	77	В.И. Павлов ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА	118
Е.В. Жилкина ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	30	Е.К. Гулова ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ АРГУМЕНТАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	80	В.Н. Петров ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГИКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	122
Н.В. Медведевко ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА, КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	33	Ю.А. Гусев ДИНАМИКА МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	82	А.В. Петров, А.А. Петров СВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПРОПЕДЕВТИКИ, ОТРАЖАЮЩАЯ СУЩНОСТНУЮ СТОРОНУ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ	125
С.М. Погодаев СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА	37	Д.В. Декерт МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	85	В.И. Плюхин, Н.М. Дувакина ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТВОРЧЕСТВА В. ЛИЧУТИНА (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ «СКИТАЛЬЦЫ», «РАСКОЛ») В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ПРОЗЫ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА	130
Т.Т. Фисюк К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	41	И.О. Логинова, Ю.В. Живаева, Е.И. Чернова ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	89	Ю.С. Пяшкур ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ И ПУТИ ЕГО КОРРЕКЦИИ ..	133
С.Б. Брижатова ГОСУДАРСТВЕННАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА: СТРАТЕГИЯ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕГИОНОВ 45		Т.А. Иванова РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	94	С.В. Рослякова ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ	136
Н.В. Серегин СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ	49	Э.М. Киселева РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ		Вакджира Мергия Балча ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	139
С.А. Атрощенко, Л.Ю. Нестерова ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ПЕДВУЗ – ШКОЛА»	51			С. К. Карауылбаев ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНО-ДЕЛОВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	141
Н.В. Гусева, М.И. Зайкин, Е.В. Баранова					

Ням Нгок Тан ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 143	Э.Ю. Сарсембаева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ И СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 182	И.В. Гринченко ИСТОКИ ХОРОВОЙ МИНИАТЮРЫ ЭПОХИ РОМАНТИЗМА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО ИСКУССТВА 226
К.В. Скворцов ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 144	М.Н. Чаркова МОНИТОРИНГ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 185	Л.Р. Золотарева ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА: ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСКУССТВ В ПОЭТИКЕ ИМПРЕССИОНИЗМА 229
Э.А. Сокальский ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО-КРЕАТИВНОСТЬ» В ЗЕРКАЛЕ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ 146	М.Г. Чухрова, О.А. Белобрыкина, В.В. Колыхневич ЛЖИВОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ 186	Е.Г. Назимко СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ИНТАГЛИО В ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКЕ .. 231
О.А. Стычева НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ: ВОПРОСЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ 150	О.А. Белобрыкина, Г.А. Горшечникова, М.Г. Чухрова ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ПОМОЩЬЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДЕТСКОЙ ОДЕЖДЫ 190	Л.А. Брагина МЕМОРИАЛЬНЫЙ ПЕЙЗАЖ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АЛТАЙСКИХ ХУДОЖНИКОВ 233
З.Р. Танаева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ) 152	Л.И. Козлова, М.Г. Чухрова ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ РОЛЕВЫХ ОНЛАЙН ИГР 193	Н.В. Гречнева СОВРЕМЕННЫЕ ПРАВОСЛАВНЫЕ ХРАМЫ ГОРОДА НОВОАЛТАЙСКА 235
В.М. Торбогошева КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ 155	Б.В. Федотов ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ И ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 196	С.А. Жук СИМВОЛЫ И ОБРАЗЫ АЛТАЙСКОЙ МИФОЛОГИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА З.М. ИБРАГИМОВА 238
Б.Т. Тухватуллин КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 157	Е.М. Снигирева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 198	С.А. Прохоров ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ИСКУССТВА – ВАЖНЕЙШИЕ КОМПОНЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 241
А.В. Усова ИСТОКИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ 160	М.Г. Соколова ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА В ССУЗЕ 200	М.Ю. Шишин, Е.А. Мушникова ТЕОРЕТИКО-ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г.Ф. БОРУНОВА 243
М.В. Ухтинская ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ 163	С.А. Алешина РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЗЕМСТВАМИ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ (1913–1917 ГГ.) 203	ИСТОРИЯ
А.А. Фортунатов ЦЕЛЬ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ 164	Н.Г. Тагильцева РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 206	А.Ю. Юдина ЗДРАВООХРАНЕНИЕ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ДО 3 ЛЕТ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ Г. БИЙСКА АЛТАЙСКОГО КРАЯ) 246
Г.Г. Ханцева, Н.С. Зорина ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ 168	Т.В. Кокколова РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ 208	О.В. Воробьева ЮРИДИЧЕСКИЙ И КОНСАЛТИНГОВЫЙ БИЗНЕС В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США: СТРУКТУРА И СОЦИАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА 249
В.С. Чернявская, А.А. Чернявский ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ 170	Т.А. Брагина, С.И. Коржнева ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 210	Б.А. Муратов ТЕЛЕСКИЕ ПРЕДКИ БАШКИР В КИТАЙСКОЙ ХРОНИКЕ «СУЙ ШУ» 251
О.А. Яворук ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЭЛЕКТРОННЫХ РИДЕРОВ 172	Н.И. Фомина АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГЕОМЕТРИИ 212	Р.Д. Назимов ЗОРОАСТРИЙСКИЕ ОБРЯДЫ ЗАХОРОНЕНИЯ В МЕЧЕТСАЙСКОМ КУРГАНЕ 252
Т.Э. Доценко, Е.Э. Норина ИДЕАЛЬНОЕ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО 174	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	Р.В. Мезенцев, Н.С. Модоров, Д.И. Сидоренко ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА И СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В 30-Е ГГ. XX В. (НА ПРИМЕРЕ БИЙСКОЙ ЕПАРХИИ) 254
С.Р. Матвеева, Н.А. Першина ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОАБОРТНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА 176	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	В.Э. Полетаев ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ДЕЛОВАЯ РОССИЯ» В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ГОСУДАРСТВА И БИЗНЕСА. 2001–2010 ГГ. 258
Э.Б. Дунаевская ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 178	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	КУЛЬТУРОЛОГИЯ
Т.В. Лоза СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 180	Н.В. Веницкая МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ЖАНР В ТВОРЧЕСТВЕ МИРОСЛАВА ЧЕВАЛКОВА 218	В.Е. Солдаткин ВОЗМОЖНОСТИ ГАРМОНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА: ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В ТЕКСТЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ЮБИЛЕЯ 261
	Е.Г. Назимко НЕКОТОРЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ УТОЧНЕНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ГРАФИКИ 220	Л.Ш. Арипбаева ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ КАЗАХСТАНА 263
	Л.Г. Гейбатова ОТРАЖЕНИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ТЕМЫ В РУССКОЙ И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ГРАФИКЕ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА 223	

И.Н. Дюсупова НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ОБРАЗНОЙ ТКАНИ СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ 266	НАСТОЯЩЕЕ КАК ОСНОВА ВРЕМЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ 308	Л.Л. Закамская, О.В. Секлецова, О.С. Кузнецова ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНА 361	
А.А. Тимофеева АДАПТАЦИЯ ДЕТСКИХ СКАЗОК ДЛЯ РОССИЙСКОГО ЗРИТЕЛЯ И ЧИТАТЕЛЯ 269	Г.В. Рыбинцева КОНЦЕПЦИИ ПРОСТРАНСТВА XVII – XVIII СТОЛЕТИИ И МУЗЫКА БАРОККО 311	А.Г. Коряков ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ 364	
МЕДИЦИНА			
Е.А. Мышкина К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ И МЕХАНИЗМАХ АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ 271	ЮРИСПРУДЕНЦИЯ		
А.В. Басов, К.С. Казанин, М.С. Шпаковский, А.А. Гришанов, И.П. Ардашев ПРИМЕНЕНИЯ БИОАКТИВНЫХ ИМПЛАНТАТОВ С КАЛЬЦИЙФОСФАТНЫМ ПОКРЫТИЕМ ДЛЯ ХИРУРГИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ ПЕРЕЛОМОВ ШЕЙКИ БЕДРА В ЭКСПЕРИМЕНТЕ 274	Б. Сафар кызы Исмаилова ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ 317	ФИЛОЛОГИЯ	
С.А. Фросин, О.Н. Рагозин, Е.Ю. Исакова, А.Н. Хабаров ЭКСТРАКОРПОРАЛЬНАЯ СЕРДЕЧНАЯ УДАРНО-ВОЛНОВАЯ ТЕРАПИЯ: ИЗУЧЕНИЕ АНТИАРИТМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА У ПАЦИЕНТОВ СО СТЕНОКАРДИЕЙ НАПРЯЖЕНИЯ II-IV В СОЧЕТАНИИ С НАРУШЕНИЯМИ РИТМА ПРИ ЛОКАЛИЗОВАННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ НА МЕЖЖЕЛУДОЧКОВУЮ ПЕРЕГОРОДКУ МИОКАРДА 278	А.М. Васильев, А.А. Васильев ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА 319	Т.Г. Утробина ВЕРБАЛЬНО-АССОЦИАТИВНЫЙ ФАКТОР ЦЕЛОСТНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЫ 368	
СОЦИОЛОГИЯ			
Н.Н. Мещерякова ПРОЯВЛЕНИЯ АНОМИИ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ 281	Е.И. Майстренко ПРАВОВАЯ КОЛЛИЗИЯ КАК ПРИЧИНА ПРАВОВОГО КОНФЛИКТА 322	М.С. Власов ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНО ЭКСТРЕМИСТСКОГО РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ 370	
А.А. Копытов СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА «МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА» УЧАСТНИКАМИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ 283	В.А. Середнеев ПРОБЛЕМЫ ДОПУСТИМОСТИ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ 324	И.В. Баженова К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КАТЕГОРИИ «ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ» 373	
ФИЛОСОФИЯ			
С.А. Ан ПСИХОЛОГИЯ РАЦИОНАЛИЗМА В ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ЖИВОПИСИ КИТАЯ 287	ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ		
В.Ю. Балабушевич ФАЛЬСИФИКАЦИЯ ИСТОРИИ (ОПЫТ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ) ... 289	В.П. Галахов, О.В. Ловцкая, С.Ю. Самойлова, Д. Отгонбаяр, Ч. Аюрзана СРЕДНИЕ МНОГОЛЕТНИЕ ОСАДКИ БАСЕЙНА РЕКИ ХОВД (ЗАПАДНАЯ МОНГОЛИЯ) 332	Е.С. Баландина СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ СЕМЬИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА) 374	
И.Г. Багно ТЕХНИЧЕСКОЕ МИРООТНОШЕНИЕ – СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОДА «ЧЕЛОВЕК» 292	Е.Г. Парамонов, М.С. Ртищев ФОРМИРОВАНИЕ ИСКУССТВЕННЫХ МОЛОДНЯКОВ СОСНЫ В СУХОЙ СТЕПИ 335	Р.А. Вафеев ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ 377	
Е.В. Благовская ИННОВАЦИОННЫЕ ИНСТИТУТЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ 295	Е.Г. Парамонов, А.Н. Шульц ЛЕСОВОДСТВЕННОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЧЕРЕСПОЛОСНЫХ ПОСТЕПЕННЫХ РУБОК В ПРИРЕЧНЫХ СОСНЯКАХ 338	А.А. Громыхина СПОРНЫЕ СЛУЧАИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ КАК ЕДИНИЦ НОМИНАЦИИ 380	
М.А. Жданов ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ 297	П.А. Попов К ЭКОЛОГИИ СИГА-ПЬЖЬЯНА ИЗ ВОДОЕМОВ ЯМАЛО-ГЫДАНСКОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ 340	О.Н. Дмитриева КЛАССИФИКАЦИЯ СВАДЕБНЫХ АЛГЫСОВ САХА 383	
Е.А. Земляная КОНЦЕПЦИЯ ТРЕХ ГУН КАК ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ЭТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ «БХАГАВАДГИТЫ» 299	Л.К. Будук-оол, С.К. Сарыг, А.М. Ховалыг ЭКОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА «АДАПТИВНОГО ПОРТРЕТА» СТУДЕНТОВ ТУВИНСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ 343	Д.Н. Жаткин, С.В. Бобылева Д.С. УСОВ КАК ТЕОРЕТИК ПЕРЕВОДА 386	
С.С. Касимова, К.В. Ушакова ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЯ ИДЕИ 302	Е.В. Врагова ОПРЕДЕЛЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НЕКОТОРЫХ ОБРАЗЦОВ ГУМАТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ СУБСТРАТАХ 349	О.В. Загоровская, Т.А. Литвинова, О.А. Литвинова ЭЛЕКТРОННЫЙ КОРПУС СТУДЕНЧЕСКИХ ЭССЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 387	
И.А. Сечина, П.И. Балабанов ТЕОРЕТИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ 306	М.К. Карибаева ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА СПОСОБА ОЧИСТКИ ПОДЗЕМНЫХ ВОД Г. УСТЬ-КАМЕННОГОРСКА И ПРИЛЕГАЮЩИХ ТЕРРИТОРИЙ 353	Е.В. Иванова ЛЕКСИКА АФФИНАЖНОГО ПРОИЗВОДСТВА В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ 389	
К.С. Мочалов ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦИИ ВРЕМЕННЫХ ИЗМЕРЕНИЙ: ОПЫТ ПРОШЛОГО В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩЕГО.	Т.А. Эрдыниева, Т.А. Обут ДЕГИДРОЭПИАНДРОСТЕРОН-СУЛЬФАТ, СТРЕСС-ОБУСЛОВЛЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЕЙ АЛЬДОСТЕРОНА И АРТЕРИАЛЬНОГО ДАВЛЕНИЯ 356	Ю.А. Литвинова НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ «ГОРОД» И «CITY» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 392	
	ЭКОНОМИКА		
	А.В. Вусов РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СТОИМОСТИ НЕДВИЖИМОСТИ С УЧЕТОМ ВЛИЯНИЯ ФАКТОРОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕДА 359	Б.С. Кондратьев БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ДУХОВНОЙ ЛИРИКЕ А.С. ПУШКИНА 395	
		А.В. Пряников СУБСТАНТИВНЫЕ ПРЕДИКАТЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 397	
		Н.В. Шипилова ДВОЙНОЙ СЮЖЕТ В ДРАМАТУРГИИ АНГЛИЙСКОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ 399	
		ИНФОРМАЦИЯ 408	

ALPHABETICAL INDEX	451	POTENTIAL OF SCHOOL MATHEMATICS	54	COMMUNICATIVE CULTURE OF OLD BELIEVERS OF THE ALTAI (THE INTERPRETATION OF HIDDEN MEANINGS)	100
PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY		Kolosova V.A. THE PAPER DEALS WITH TOPICAL ISSUE OTECHESTVENNOY METHODICAL APPROACH IN PREPARING STUDENTS IN MATHEMATICS ACCORDING TO THE NEW EDUCATIONAL STANDARDS	57	Legenchuk D.V. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF THE SUCCESSION OF MULTILEVEL CONTINUOUS EDUCATION	102
Kuzmin A.V. PREVENTION OF EXTREMIST BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE IN THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES	3	Pomelova M.S., Artyukhin O.I. INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION IN SYSTEM OF ELECTIVE COURSES	59	Macarchenko M.G., Perebaylova I.E. THE SYSTEM OF CONTEXTUAL TASKS ON DISCIPLINE "METHODS OF MATHEMATICS TEACHING" ASSEMANTIC BASIS OF INDEPENDENT WORK OF SELF MATH TEACHERS	104
Matsukevich O.Ju SOCIO-CULTURAL YOUNG DISABLED RESOCIALIZATION AS A PEDAGOGICAL PROCESS	6	Aryabkina I.V. CULTURAL AND AESTHETIC COMPONENT IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION SYSTEM OF A JUNIOR SCHOOL TEACHER	61	Mansurova S.E. PREDMETOTSENTRICHESKY APPROACH TO THE STUDY MAN IN THE MIDDLE SCHOOL AND METHODOLOGICAL CONCEPT AS A FACTOR OF INTEGRATION	108
Ryzhova N.I., Medyanova P.V. STRUCTURE AND COMPONENTS OF THE LANGUAGE CONSTITUENT PART IN SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE A SPECIALIST OF TOURIST INDUSTRY	8	Bobina O.S. COLLEGE RESOURCES FOR THE IMPROVEMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS	64	Minnegaliev M.M. NOT SUCCESSFUL FAMILY AS FACTOR OF THE ORIGIN DEVIATION BEHAVIORS TEENAGERS	110
Demina E.S. THE ROLE OF THE VISUAL SCHEMATIC FUNDS IN THE DEVELOPMENT OF COMMON MENTAL AND MATHEMATICAL ABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOLAGE	12	Primerov D.A., Bolshakova Z.M. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE BUILDING OF EVALUATION COMPETENCE FORMATION SYSTEM IN FUTURE TEACHERS' EDUCATION	67	Osinskaya S.A., Kravzova N.A. FATHER'S IMAGE AS A DETERMINANT OF CODEPENDENTS	112
Beloborodov A.F. STRUCTURE OF EDUCATION OF CULTURE OF TRANSPORT SAFETY	14	Butyrin V.N. COMPLEX OF ORGANISING AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MODERN ENGINEERS TRAINING ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH	69	Seryakova S.B. THE TRANSITION OF HIGHER EDUCATION ON THE LEVEL ГОДГОТОВКЫ: DEVELOPMENT, BARRIERS	116
Aleeva Y.V. METHODICAL PROVISION OF TRAINING FOR FUTURE TEACHERS TO FOSTER A CULTURE OF TEACHING JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS	17	Wang Dan. NATIONAL CULTURAL SPECIFICITY OF LEXICO-SEMANTIC GROUP NAMES OF CLOTHES IN THE FRAMEWORK OF LINGUISTIC-CULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR THE CHINESE STUDENTS	73	Pavlov V.I. INFORMATION CULTURE IN FORMATION OF SPIRITUALITY AT STUDENTS OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY	118
Kruger E.E. TEACHERS' PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH RISKS	20	Semkin B.V, Stalnaya M.I., Vedmankin A.V. THE SCALING OF RESULTS OF TESTING OF THE STUDENTS AN INFORMATION-ENTROPIC INTERVAL	75	Petrov V.N. CORRESPONDENCE STUDENTS' SELF-WORK ORGANIZATION IN THE FRAMEWORK OF COMPETENCE APPROACH	122
Vdovina E.G., Shadrin A.N. ESTIMATION PROFESSIONAL COMPETENCE CLASS TEACHERS ON THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK WITH A CLASS	23	Vinogradova M.V. LEXICO-SEMANTIC GROUP OF VERBS OF A SPEECH CHARACTERIZED BY ITS PHONATION AND PRONOUNCING IN LINGUOMETHODICAL AND LINGUOCULTURAL ASPECTS	77	Petrov A.V., Petrov A.A. COMMUNICATION OF VARIOUS TYPES OF PREEMSTVENKNOSTI AND THE PROPAAEDEUTICS, REFLECTING THE INTRINSIC PARTY OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE	125
Nekrasova E.V. FORMATION OF SPACE FOR LIFE AND DEVELOPMENT	28	Gulova E.K. FORMING OF THE ARGUMENTATION TECHNIQUES	80	Plyukhin V.I., Duvakina N.M. GENRE AND STYLISTIC ORIGINALITY OF CREATIVITY OF V. LICHUTIN (ON THE WORKS "WANDERERS", "SPLIT") IN A CONTEXT OF RUSSIAN PROSE OF THE EUROPEAN NORTH	130
Zhilkina E.V. PECULIARITIES OF PERSON'S MEANING-MOTIVATING FORMATION OF STUDENT'S AGE	30	Gusev Yu.A. THE DUNAMICS OF MORPHOFUNCTIONAL AND PSUCHOLOGICAL STUDENTS DATA IN TEACHING PROCESS	82	Pyashkyr Y.S. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS WITH THE BROKEN HEARING AND WAYS OF ITS CORRECTION	133
Medvedenko N.V. DEFINITIONS OF THE TERMS COMPETENT APPROACH, COMPETITIVENESS AND COMPETENCES IN MODERN EDUCATION	33	Dekkert D.V. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF EMPLOYEES GPS THE MINISTRY OF EMERGENCY MEASURES OF RUSSIA IN SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING	85	Roslyakova S.V. FEATURES OF THE FORMATION OF THE PROBLEM AND THEORETICAL STUDY OF FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENT ADOLESCENT TRAINING COURSE AT THE PRESENT STAGE OF ITS DEVELOPMENT	136
Pogodaev S.M. SOCIALLY-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MAINTENANCE OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON IN THE CONDITIONS OF LEISURE	37	Ivanova T.A. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF THE COLLEGE STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.	94	Wakjira Mergia Balcha THE ORGANIZATION SCIENTIFICALLY – RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS	139
Fisyuk T.T. ON THE STRUCTURE OF THE PROCESS IN SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES	41	Kiseleva E.M. RESEARCH INTELLECTUAL SKILLS DEVELOPMENT AS PART OF LIFE SAFETY MASTERS PROFESSIONAL COMPETENCE	96	Karauylbayev S.K. FEATURES OF APPLICATION OF EDUCATIONAL AND BUSINESS GAMES IN TRAINING OF STUDENTS	141
Brizhatova S.B. STATE CULTURAL POLICY: STRATEGY AND SOCIAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF REGIONAL	45	Kuznetsova A.A. STUDY OF CHARACTERISTICS OF ADOLESCENT RUNNING PEDAGOGICALLY	98	Nyam Ngok Tan THEORETICAL BASES OF SELF-EDUCATION OF THE BEING TRAINED	142
Seregin N.V. THE STRUCTURE OF COMPETENTLY IMPORTANT QUALITIES OF MUSICIAN-EXECUTOR	49	Kulikova N.A., Nikonova T.N. PROVERBS AND SAYINGS IN THE			
Atroshchenko S.A., Nesterova L.U. THE INTERFERENCE PHENOMENON OF MATHEMATICAL COMPETENCES IN THE SYSTEM "SCHOOL – TEACHER TRAINING UNIVERSITY – SCHOOL". ...	51				
Guseva N.V., Zajkin M.I., Baranova E.V. DISCLOSURE OF AESTHETIC					

Skvortsov K.V. THE HUMANISTIC GOALS OF MODERNIZATION OF EDUCATION 144	OF A SPECIALIST IN CONDITIONS OF HIGH SCHOOL 185	OF ART HISTORY STUDY: INTERRELATION OF ARTS IN POETICS OF IMPRESSIONISM 228
Sokalskiy E.A. THE NOTION OF «CREATION – CREATIVITY» IN THE MIRROR OF SCIENTIFIC CONCEPTS AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH 146	Chukhrova M.G., Belobrykina O.A., Kolyhnevich V.V. FALSITY SYMPTOM COMMUNICATION AS A COMPONENT OF THE PERSONALITY CHARACTERISTICS 186	Nazimko E.G. MODERN PROBLEMS OF DEFINITIONS AND CLASSIFICATION OF TECHNICS INTAGLIO IN THE PRINTING DRAWING 231
Sticheva O.A. SCIENTIFIC SPEECH STYLE: DIDACTIC PROVISION PROBLEMS 150	Belobrykina O.A., Gorshechnikova G.A., Chukhrova M.G. PREVENTION OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS IN PRESCHOOL AGE WITH FUNCTIONAL CHILDREN'S CLOTHING 189	Bragina L.A. MEMORIAL LANDSCAPE IN WORKS OF ALTAI PAINTERS 233
Tanaeva Z.R. USING OF THEORY OF DECISION OF INVENTIVE TASKS TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM (UPON THE EXAMPLE OF SPECIALISTS' TRAINING FOR WORK WITH JUVENILE DELINQUENTS) 152	Kozlova L.I. Chukhrova M.G. PERSONALITY CHARACTERISTICS OF INTERNET USERS WITH RISK OF MASSIVELY MULTIPLAYER ONLINE ROLE-PLAYING GAMES ADDICTION .. 193	Grechneva N.V. THE MODERN ORTHODOX CHURCHES OF THE NOVOALTAYSKTOWN 235
Torbogosheva V.M. KOMPETENTNOSTNY APPROACH IN TRAINING OF STUDENTS TO THE GENERAL PHYSICS 155	Fedotov B.V. ADDITIONAL EDUCATION YOUTH AND PROBLEMS PATRIOTIC EDUCATION . 195	Zhuk S.A. SYMBOLS ANDIMAGES OF ALTAI MYTHOLOGY IN THE WORK OF THE ARTIST-TEACHER Z.M. IBRAGIMOV .. 238
Tukhvatullin B.T. AN APPROACH OF COMPLEX USE TECHNICAL MEANS TRAINING IN MILITARY PREPARATION STUDENT MILITARY INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION 157	Snigireva E.M. FEATURES OF DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHER IN SYSTEM OF ADDITIONAL TRADE EDUCATION 198	Prokhorov S.A. THE THEORY AND ART HISTORY – THE MAJOR COMPONENTS OF THE ART EDUCATION 241
Usova A.V. SOURCES OF DEVELOPING TRAINING 160	Sokolova M.G. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF FORESTRY IN SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION 200	Shishin M.Y., Mushnikova E.A. THEORRETIKAL AND ART-HISTORICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS G.F. BORUNOV'S OF WORKS 243
Ukhtinskaya M.V. HE TIMELINESS OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF ADOLESCENTS IN THE MODERNIZATION OF RUSSIA 163	Aleshina S.A. ADDRESSING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS ZEMSTVOS ORENBURG PROVINCE (1913-1917 GG.) 203	HISTORY
Fortunatov A.A. GOAL AND PRINCIPLES OF EXPERIMENTAL WORK WITHIN TEACHING ECOLOGICAL CULTURE TO STUDENTS 164	Tagiltseva N.G. DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN IS IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL AND SCHOOL MUSICAL EDUCATION 206	Yudina A. Yu. THE HEALTH PROTECTION OF CHILDREN UNDER THREE YEARS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (WITH THE TOWN OF BIYSK AS AN EXAMPLE) 246
Khantseva G.G., Zorina N.S. EDUCATIONAL SYSTEM IN PRISON FOR FEMALE OFFENDERS 168	Kokolova T.V. REFLEXIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS, PSYCHOLOGISTS, AND THEIR FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICE 208	Vorobyova O.V. LEGAL AND CONSULTING BUSINESS IN THE RUSSIAN-LANGUAGE SPACE OF THE USA: STRUCTURE AND SOCIAL SPECIFICITY 248
Chernyavskaya V.S., Chernyavskiy A.A. PSIHOLOGO-PEDAGOGICAL MECHANISMS RACE-CULTURAL INTEGRATIONS YOUTH IN PROCESS FORMATION: POSSIBILITY NEW INFORMATION CROSS-COUNTRY RACE-TECHNOLOGY 170	Bragina T.A., Korzhneva S.I. HEPROB LEMOF PERCEPTIONOF LITERARY WORKS' IDEOLOGICAL CONTENTS BY JUNIOR SCHOOL PUPILS 210	Muratov B.A. TIELE – ONE OF THE BASHKIR ANCESTORS IN THE CHINESE CHRONICLE "SUI SHU" 250
Yavoruk O. DIDACTICAL PERSPECTIVES OF THE E- BOOK READERS 172	Fomina N.I. AN ALGORITHMIC APPROACH AS A WAY TO IMPLEMENT TASK-S TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS GEOMETRY 212	Nagimov R.D. THE ELEMENTS OF ZOROASTRIANISM CEREMONIES IN THE ARCHAEOLOGIC BURIAL PLACE OF THE MECHETSAY'S BARROW 252
Dotsenko T.E., Norina E.E. THE IDEAL IN HUMANISTIC PEDAGOGICS OF V.A. SUKHOMLINSKIY 174	Vinitskaya N.V. THE MYTHOLOGICAL GENRE IN THE WORKS OF MIROSLAV CHEVALKOV 218	Mezencev R.V., Modorov N.S., Sidorenko D.I. RELATIONS OF ORTHODOX CLERGY AND SOVIETSTATE IN 30TH YEARS (ON THE EXAMPLE OF THE BIYSKOY DIOCESE) 253
Pershina N.A., Matveeva S.R. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONSULTATION BEFORE ABORTION OF WOMEN OF REPRODUCTIVE AGE 176	Nazimko E.G. SOME TERMINOLOGICAL SPECIFICATIONS AND MODERN PROBLEMS OF CLASSIFICATION OF TECHNICS OF THE DRAWING 220	Poletaev V.E. THE ACTIVITY OF THE ALL-RUSSIAN PUBLIC ORGANIZATION "BUSINESS RUSSIA" IN THE SPHERE OF DEVELOPMENT OF COOPERATION BETWEEN THE STATE AND BUSINESS 257
Dunaevskaya E.B. IDEAS ABOUT THE MEANING OF LIFE AND VALUE ORIENTATION OF THE TEACHERS, WORKING WITH CHILDREN WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH 178	Geybatova L.G. REFLECTION OF THE DAGESTAN THEME IN THE RUSSIAN AND WEST EUROPEAN DRAWING OF THE MIDDLE OF A XIX-TH CENTURY 223	CULTUROLOGY
Loza T.V. STYLES FAMILY EDUCATION IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES 180	Grinchenko I.V. THE ORIGIN OF CHORAL MINIATURE OF ROMANTICISM EPOCH IN CONTEXT OF RUSSIAN ART TRADITIONS 226	Soldatkin V.E. POSSIBILITIES FOR HUMAN HARMONIZATION: TECHNOLOGY OF USING MUSICAL AND CULTUROLOGICAL METAPHOR IN THE TEXT OF PERSONALIZED ANNIVERSARY 261
Sarsembeyeva E. PSYCHOLOGICAL CRITERIA AND MEANS OF MANAGEMENT ACTIVITY OPTIMIZATION. 182	Zolotareva L.R. ARTISTIC INTERRELATIONS IN CONTEXT	Aripbaeva L. ETHNOGRAPHIC RESEARCHES AND ETHNOCULTURAL EDUCATION OF MODERN REALSES IN KAZAKHSTAN 263
Charkova M.N. MONITORING OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY		Dyusupova I.N. MORAL VALUES IN THE LITERAL IMAGES OF THE CONTEMPORARY ARTISTIC CULTURE 266
		Timofeeva A.A. ADAPTATION OF THE CHILDREN'S BOOK

FOR RUSSIAN AUDIENCE AND THE READER	269		
MEDICINE			
Myshkina E.A.	TO THE QUESTION OF THE REASONS AND MECHANISMS OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOUR	271	
Basov A.V., Kazanin K.S., Shpakovskiy M.S., Grishanov A.A., Ardashiev I.P.	APPLICATION OF BIOACTIVE CALCIUM PHOSPHATE IMPLANTS COATED SURGICAL TREATMENT OF HIP FRACTURES IN THE EXPERIMENT ...	274	
Frosin S.A., Ragozin O.N., Isakova E.YU., Habarov A.V.	EXTRACORPOREAL CARDIAC SHOCK - WAVE THERAPY: STUDY OF THE ANTIARRHYTHMIC EFFECT IN PATIENTS WITH ANGINA II-IV, COMBINED WITH RHYTHM DISTURBANCES IN LOCALIZED EFFECTS ON THE INTERVENTRICULAR SEPTUM INFARCTION	278	
SOCIOLOGY			
Meshcheryakova N.N.	MANIFESTATIONS OF ANOMIE IN RUSSIAN SOCIETY	281	
Kopitov A.A.	COMPARATIVE ANALYSIS OF UNDERSTANDING CATEGORICAL APPARATUS «MODELS OF EDUCATION SPECIALIST» PARTIES OF LEARNING	283	
PHILOSOPHY			
An S.A.	PSYCHOLOGY OF RATIONALISM IN CHINESE TRADITIONAL AND CONTEMPORARY PAINTING	287	
Balabushevich V.Y.	FALSIFICATION OF THE HISTORY (EXPERIENCE OF PHILOSOPHICAL JUDGEMENT)	289	
Bagno I.G.	TECHNICAL THE RELATION OF MAN TO THE WORLD – THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE HUMAN RACE	292	
Blagovskaya E.V.	INNOVATIVE INSTITUTES OF ETHNIC IDENTIFICATION IN REPUBLIC ALTAI	294	
Zhdanov M.A.	PHILOSOPHICAL AND CULTUROLOGICAL PROBLEMS OF PROVIDING OF MEDICAL CARE	297	
Zemlyanaya E.A.	CONCEPTION OF GUNAS AS AN ONTOLOGICAL BASIS OF ETHICAL THEORY OF THE “BHAGAVADGITA” ...	299	
Kasimova S.S., Ushakova K.V.	CIVIL SOCIETY: THE HISTORY OF IDEA	302	
Sechina I.A., Balabanov P.I.	THEORETICAL AND COGNITIVE, METHODOLOGICAL COMPREHENSION OF MUSICAL REALITY	305	
Mochalov K.S.	THE PROBLEM OF TRANSFORMATIONS OF TIME'S DIMENSIONS: THE EXPERIENCE OF THE PAST IN THE FORMATION OF THE FUTURE. THE PRESENT AS THE BASIS OF TEMPORAL TRANSFORMATIONS	307	
Galina V.R.	CONCEPTIONS OF SPACE IN THE 17TH 18TH CENTURIES AND BAROQUE MUSIC	310	
Tabylginova L.A.	THE PARTICULARITIES OF SOCIAL TOURISM IN SOCIAL INTEGRATION OF THE PERSONS WITH DISABILITIES ...	313	
JURISPRUDENCE			
Ismailova B. With.	THE PROBLEM OF CORRELATION OF NATIONAL AND INTERNATIONAL LAW IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN	317	
Vasilyev A.M., Vasilyev A.A.	LEGAL REGULATION OF INDIVIDUAL ENTERPRISE	319	
Maistrenko E.I.	LEGAL COLLISION AS REASON OF THE LEGAL CONFLICT	322	
Serednev V.A.	PROBLEMS OF EVIDENCE IN CRIMINAL PROCEEDINGS	324	
ECOLOGY.			
ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT			
Galakhov V.P., Lovtskaya O.V., Samoilova S.Yu., Otgonbayar D., Aurzana Ch.	AVERAGE ANNUAL PRECIPITATION IN THE RIVER KHOVD BASIN (WEST MONGOLIA)	332	
Paramonov E.G., Rtishchev M.S.	FORMATION OF MAN-MADE YOUNG PINE GROWTH IN DRY STEPPE	335	
E.G. Paramonov, A.N. Shul'ts	SYLVICULTURAL SUBSTANTIATION OF STRIP SUCCESSIVE FELLING IN RIVERAIN PINE FORESTS	338	
Popov P.A.	ECOLOGY OF THE COREGONUS LAVARETUS PIDSCHIAN FROM RESERVOIRS OF THE JAMALOGYDANSKY GEOGRAPHICAL REGION	339	
Buduk-ool L.K., Saryg S.K., Hovalyg A.M.	ECOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE “ADAPTIVE PORTRAIT” TUVA STUDENTS AND RUSSIAN NATIONALITY	343	
Vragova E.V.	EXPERT ASSESSMENT TO THE EVALUATION PROCESS LIMITATIONS OF ENVIRONMENTAL TECHNOLOGIES ..	349	
Karibaeva M.K.	SUBSTANTIATION OF THE CHOICE OF THE WAY OF CLEARING OF UNDERGROUND WATERS UST-KAMENOGORSK AND ADJOINING TERRITORIES	353	
Erdynieva T.A., Obut T.A.	DEHYDROEPIANDROSTERONE SULFATE, THE STRESS INDUCED ENHANCES OF ALDOSTERONE LEVEL AND ARTERIAL PRESS	356	
ECONOMICS			
Vusov A.V.	METHODOLOGY FOR THE EVALUATION OF VALUE OF PROPERTY, TAKING INTO ACCOUNT THE INFLUENCE OF FACTORS OF ENVIRONMENTAL HARM IN THE ARTICLE THE POSSIBILITY OF APPLYING THE ESTIMATION OF REAL ESTATE VALUE IN MOSCOW, TAKING INTO ACCOUNT THE INFLUENCE OF ECOLOGICAL FACTORS	359	
Zakamskaya L.L., Sekletsova O.V., Kuznetsova O.S.	ECOLOGICAL TOURISM AS A FACTOR OF DEVELOPMENT	361	
Koryakov A.P.	CHANGING THE PARADIGM OF DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION: MAINSTREAMING THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT	364	
FILOLOGY			
Utrobina T.G.	THE VERBAL-ASSOCIATIVE FACTOR OF THE INTEGRITY OF PERCEPTION OF THE PRINTED ADVERTISING	368	
Vlasov M.S.	EXPERIMENTAL STUDY OF A POTENTIALLY EXTREMIST SPEECH PRODUCT IN PERCEPTION AND INTERPRETATION	370	
Bazhenova I.V.	TO THE QUESTION ABOUT THE CONTENT OF THE CATEGORY «LANGUAGE ABILITY»	372	
Balandina E.S.	THE MODERN FAMILY IMAGE IN RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS	374	
Vafeev R.A.	ETHNOLINGVOPSYCHOLOGICAL BASES OF INTERETHNIC COMMUNICATION ..	377	
Gromykhina A.	DISPUTABLE CASES OF USE OF SYNTACTIC CONSTRUCTIONS AS NOMINATION UNITS	380	
Dmitrieva O.N.	CLASSIFICATION OF WEDDING ALGYS SAKHA.	383	
Zhatkin D.N., Bobyleva S.V.	D.S. USOV AS A THEORETICIAN OF TRANSLATION STUDIES	386	
Zagorovskaya O.V., Litvinova T.A., Litvinova O.A.	ELECTRONIC CORPUS OF STUDENT ESSAYS IN RUSSIAN AND ITS POTENTIALS TO MODERN HUMAN STUDIES	387	
Ivanova E.V.	THE LEXIS OF THE REFINING INDUSTRY IN THE ASPECT OF FIELD THEORY ...	389	
Litvinova U.A.	NATIONAL SPECIFIC FEATURES OF THE WORD «CITY» MEANINGS IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES	392	
Kondratyev B.S.	BIBLICAL MOTIFS IN A.S. PUSHKIN'S ECCLESIASTICAL LYRICS	395	
Pryanicov A.V.	SUBSTANTIVE PREDICATES IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE: SEMANTIC ASPECT	397	
Shipilova N.V.	DOUBLE PLOT IN ENGLISH RENAISSANCE DRAMA	399	
	THE INFORMATION FOR AUTORS	408	

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: Valbarmin@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), АГУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАН, , 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-Петербурга), E-mail: kafedrapr@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р 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 ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АлтГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаульской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. 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 культурологии, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: tra@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т_м: 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 адаптации 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@iwer.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@iwer.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)
- **ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА** – канд. экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)
- **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"> • «Искусствоведение» • «История» • «Культурология» • «Медицина» • «Педагогика» • «Психология» | <ul style="list-style-type: none"> • «Социология» • «Филология» • «Философия» • «Экология» • «Экономика» • «Юриспруденция» |
|--|--|

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию 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).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
геогр.	– географических наук	пед. наук.	– педагогических наук
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	проф.	– профессор
дис.	– диссертация	психол. наук.	– психологических наук
доц.	– доцент	Р/д	– режим доступа
д-р.	– доктор	ред.	– редактор
журн.	– журнал	рис.	– рисунок
зав. каф.	– заведующий кафедрой	сельхоз. наук	– сельскохозяйственных наук
изд-во	– издательство	социол. наук	– социологических наук
ист.	– исторических	ст. преп.	– старший преподаватель
канд.	– кандидат	тех. наук	– технических наук
каф.	– кафедра	филол. наук	– филологических наук
мед. наук	– медицинских наук	филос. наук	– философских наук
н.с.	– научный сотрудник	Э/р	– электронный ресурс
		эконом. наук	– экономических наук
		юр. наук	– юридических наук

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

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, 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.

А.П. Иванова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; **А.Е. Колосов**, д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... [1, с. 14].
Текст... [2; 3]¹.
Текст... [3, р. 35].

Библиографический список²

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: mpko@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).

¹ Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

² Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «[RusTranslit](#)».