

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (14)

Май 2009

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

*Главный редактор* А.В. Петров —  
доктор педагогических наук,  
профессор ГАГУ, член международного  
союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

*Зам. главного редактора* А.И. Гурьев —  
доктор педагогических наук,  
профессор ГАГУ, член международного  
союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ  
Редакция журнала «МНКО»

ИЗДАТЕЛИ:  
АлтГАКИ, ГАГУ, ИВЭП СО РАН,  
ЧИРПО, АлтГПА

АДРЕС РЕДАКЦИИ  
649000, г. Горно-Алтайск,  
ул. Ленкина, 1. Университет,  
редколлегия журнала  
«Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44  
Факс: 8 (388-22) 2-67-35  
e-mail: [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru)  
<http://e-lib.gasu.ru/MNKO>  
<http://iwep.asu.ru>

Индекс научного цитирования:  
<http://elibrary.ru>

Журнал зарегистрирован:  
в Министерстве РФ по делам  
печати и телерадиокоммуникаций.  
Свидетельство о регистрации  
№ПИ 77-14649;  
в международном издательском  
центре Centre International de  
TISSN 20 rue Bachaumont  
75002 Paris France

Подписано в печать 04.05.2009.  
Формат 60x84/8. Усл.печ.л. 27,9.  
Тираж 500 экз. Зак. № 109

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2006

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ю.В. Табакаев** (*председатель совета*) — доктор философских наук,  
профессор, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)

**В.Г. Бабин** (зам. председателя совета) — кандидат исторических  
наук, проректор ГАГУ по научной работе (г. Горно-Алтайск)

**Ю.И. Винокуров** — доктор географических наук, профессор,  
директор института водных и экологических проблем СО РАН  
(г. Барнаул)

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

**Ф.М. Клюев** — профессор, ректор ЧИРПОЦ (г. Челябинск)

**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. Майкельсон** — доктор филологических наук, профессор (США)

**Ионеску Сербан** — доктор психологии, доктор медицины, профессор  
университета Париж 8 (Франция)

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

**У. Грисволд** — доктор наук, профессор университета штата Канзас (США)

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

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

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

**С.Д. Каракозов** — доктор педагогических наук, проректор АлтГПА (г. Барнаул)

**А.В. Пузанов** — доктор биологических наук, профессор ИВЭП СО РАН  
(г. Барнаул)

**Г.Л. Оленина** — кандидат педагогических наук, доцент АлтГАКИ (г. Барнаул)

**М.Г. Сухова** — кандидат географических наук, доцент ГАГУ  
(г. Горно-Алтайск)

**Н.С. Гребеникова** — кандидат филологических наук, профессор ГАГУ  
(г. Горно-Алтайск)

**С.Х. Марбаев** (*ведущий менеджер журнала*) — член-корр. ПАНИ  
(г. Горно-Алтайск)

**М.А. Останина** (*редактор английской версии*) — преподаватель ГАГУ  
(г. Горно-Алтайск)

*На обложке использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.*

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

<b>ЭКОЛОГИЯ</b>	ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКОВ ..... 87	<i>Л.В. Секретова</i>	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ЭЛИТАРНОГО КЛУБА ..... 171
Г.С. САМОЙЛОВА	<i>Е.П. Маточкин</i>		
ЛАНДШАФТЫ ЭТНО-ПРИРОДНОГО ПАРКА «УЧ-ЭНМЕК» ..... 4	ИСКУССТВО АЛТАЙСКИХ ЧАБАНОВ ..... 90	<i>А.М. Якулов</i>	НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ..... 174
<i>М.В. Ключников</i>	<i>Е.В. Михайлова</i>		
ГОРНО-ЛЕСНЫЕ ЧЕРНОЗЕМОВИДНЫЕ ПОЧВЫ ПАРКОВЫХ ЛИСТВЕННИЧНЫХ ЛЕСОВ ЦЕНТРАЛЬНОГО АЛТАЯ ..... 9	ОФОРМЛЕНИЕ САКРАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЗАИЧЕСКИХ ЖАНРАХ ФОЛЬКЛОРА ..... 93	<i>О.Г. Усанова</i>	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ..... 178
<i>А.В. Пузанов, Т.А. Рождественская, И.В. Горбачев</i>	<i>А.А. Чертыкова</i>	<i>Е.В. Ивченко</i>	РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА ..... 181
ТЯЖЕЛЫЕ МЕТАЛЛЫ В КОМПОНЕНТАХ ТЕХНОГЕННЫХ ОЗЕР РАЙОНА АЛТАЙСКОГО ГОКА ..... 11	ТИПОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА ПОЭТОВ-СОВРЕМЕННИКОВ М. БАИНОВА И Б. УКАЧИНА ..... 96	<i>Л.А. Закирова</i>	ЗАКОНОМЕРНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 185
<i>Н.П. Белецкая, А.В. Пузанов, И.Н. Лиходумова, С.В. Бабошкина, И.В. Горбачев, Д.Н. Балыкин,</i>	<b>КУЛЬТУРОЛОГИЯ</b>	<i>О.И. Статирова</i>	МОДЕЛИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ..... 188
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХИМИЧЕСКОГО СОСТАВА ПИТЬЕВЫХ ВОД СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ ..... 13	<i>А.В. Смелякова</i>	<i>Р.В. Опарин</i>	ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ..... 192
<i>Е.И. Третьякова, А.Н. Эйрих, Т.С. Папина</i>	ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ЦЕННОСТЬ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ..... 102	<i>В.Ю. Мелихов</i>	УЧЕТНАЯ ПОЛИТИКА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ..... 195
ОРГАНИЧЕСКОЕ ВЕЩЕСТВО В АБИОТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТАХ РЕКИ ОБЬ ..... 17	<i>Л.С. Зорилова</i>	<i>Н.Ю. Королева, Н.И. Рыжова</i>	ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ КАК ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИКТ-НАСЫЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ..... 196
<i>Д.М. Безматерных, О.Н. Жукова, Л.А. Долматова</i>	СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНОГО МИРА ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ..... 106	<i>Н.Б. Печатнова</i>	ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ В ВУЗЕ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 200
СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООБЕНТОСА РАЗНОТИПНЫХ ОЗЕР СТЕПНОЙ И ЛЕСОСТЕПНОЙ ЗОНЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И ФАКТОРЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ. ЧАСТЬ 1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ ..... 20	<i>Е.И. Григорьева</i>	<i>В.Н. Подковырова</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ЦОР) ..... 202
<i>И.Н. Ротанова, В.Г. Ведухина, Ю.М. Цимбалей</i>	ВОЗРОЖДЕНИЕ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ – МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ? ..... 107	<i>О.Н. Козел</i>	ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ: СТРУКТУРА, СОСТАВЛЯЮЩИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ ..... 204
ВОДНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ КАРТОГРАФИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ГИС-ТЕХНОЛОГИИ ..... 23	<i>Наваанзоч Х. Цэдэв</i>	<i>Н.В. Медведев</i>	ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЛЕМЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 212
<i>И.Д. Рыбкина,</i>	КОНСТАНТЫ «БОГ» И «РОДИТЕЛИ» В РУССКОЙ И МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ..... 112	<i>Е.В. Дудышева</i>	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА МЛАДШИХ КУРСАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ ..... 215
РОЛЬ ГОРОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ: ЗАДАЧИ ГОРОДСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ..... 26	<i>Н.Ф. Хилько</i>	<i>А.М. Родионов</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ ..... 219
<i>Н.В. Стоящева, Л.Н. Пурдик</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СИБИРИ ..... 114	<i>С.В. Шамина</i>	МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ БИОФИЗИКУ ..... 222
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАРКАСА В МАРГИНАЛЬНОЙ ЗОНЕ (НА ПРИМЕРЕ БАССЕЙНА РЕКИ ЧАРЫШ) ..... 29	<i>О.В. Первушина</i>	<i>С.Е. Соколов, О.А. Шамшикова</i>	ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ДИАПАЗОНЕ ЕЕ НАРЦИССИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ..... 226
<i>А.Т. Зиновьев, К.Б. Кошелев,</i>	«КУЛЬТУРНАЯ КАРТИНА МИРА» И «ЖИЗНЕННЫЙ МИР» В ФЕНОМЕНОЛОГИИ Э. ГУССЕРЛЯ ..... 118	<i>Л.В. Колченко</i>	МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА ..... 231
ЧИСЛЕННЫЙ ПРОГНОЗ КАЧЕСТВА ВОДЫ В ВОДОХРАНИЛИЩЕ ЭВЕНКИЙСКОЙ ГЭС ..... 33	<i>П.Л. Волк</i>	<i>А.В. Петров, А.И. Гурьев, В.Г. Жданов</i>	РОЛЬ ПРИНЦИПА ПОЛИТЕХНИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 234
<b>ФИЛОЛОГИЯ.</b>	МЕГАТRENДЫ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ ..... 122		
<b>ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ</b>	<i>Ж.К. Кениспаев</i>		
<i>Б.Р. Напцок</i>	ПИГМАЛИОН И ГАЛАТЕЯ: СОЗНАНИЕ И МИР ..... 125		
ТИПОЛОГИЯ «ГОТИЧЕСКИХ» ОБРАЗОВ В РОМАНЕ КЛАРЫ РИВ «СТАРЫЙ АНГЛИЙСКИЙ БАРОН» ..... 36	<b>ПЕДАГОГИКА.</b>		
<i>Н.В. Сайкова</i>	<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
МЕТАТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА: ЛИНГВОПЕДИГОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ..... 39	<i>А.А. Темербекова</i>		
<i>А.В. Малахова</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ..... 128		
МЕСТОИМЕНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ..... 43	<i>Р.В. Опарин</i>		
<i>Д.А. Мартынкевич</i>	НЕПРЕРЫВНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ..... 133		
КАРТИНА МИРА РЕБЕНКА: МЕДИЙНЫЙ КОМПОНЕНТ ..... 46	<i>Н.В. Решетникова</i>		
<i>О.Ю. Осьмухина</i>	МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ ..... 136		
«НАБОКОВ КАК ВОЛЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ...»: НАБОКОВСКИЙ РЕМИНИСЦЕНТНЫЙ СЛОЙ В РУССКОЙ ПРОЗЕ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ ..... 49	<i>О.В. Головина</i>		
<i>Е.А. Юхмина</i>	СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 139		
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕРМИНЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ АССОЦИАТИВНОМ ДИСКУРСЕ ..... 53	<i>А.А. Дудин,</i>		
<i>Л.А. Гармажапова</i>	ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПАРКОВ КУЛЬТУРЫ И ОТДЫХА В УСЛОВИЯХ РЫНКА ..... 143		
РЕФЕРЕНТНОЕ И НЕРЕФЕРЕНТНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕННИЙ В РУССКОМ И БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ ..... 56	<i>О.Г. Милашина</i>		
<i>Г.И. Исенбаева</i>	КОМПЛЕКС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ..... 145		
ЭВРИСТИКА РЕШЕНИЯ СМЫСЛОВОЙ ЗАДАЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ «ВОСХОЖДЕНИЯ» («ЖИВОЕ» СОЗЕРЦАНИЕ И ЧУВСТВЕННОЕ ПОЗНАНИЕ) ..... 60	<i>Казанцева Ю.В., Языкова И.Н.,</i>		
<i>И.А. Толмашов</i>	ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА) .. 148		
А.С. ПУШКИН В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ АНДРЕЯ БИТОВА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ) ..... 65	<i>Н.В. Козлякова</i>		
<i>А.А. Тралезникова</i>	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ) ..... 151		
К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЭРГОНОМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕРЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ КРАСНОЯРСКА) ..... 68	<i>И.Н. Бобровнический, Т.А. Тетерина,</i>		
<i>Н.Ю. Смолина</i>	ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ..... 155		
ХРОНОТОП ГОРОДА В ПОЭМЕ А.БЛОКА «ВОЗМЕЗДИЕ» ..... 71	<i>Л.А. Иванова, И.В. Григорьева</i>		
<i>И.Б. Казакова</i>	ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА) ..... 158		
УИЛЬЯМ БЛЕЙК-НЕОПЛАТОНИК ..... 74	<i>А.В. Лажинцева</i>		
<i>А.Н. Гуменюк</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКИ ..... 165		
«КИРПИЧНЫЙ СТИЛЬ» И «ГОТИЗИРУЮЩИЙ ПРЕДМОДЕРН» В АРХИТЕКТУРЕ ОМСКА НАЧАЛА XX ВЕКА ..... 81	<i>П.В. Скулов</i>		
<i>О.Н. Кузнецова</i>	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАТЬ УРОКИ ФИЗИКИ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ДИНАМИЧЕСКОГО БАЛАНСА ..... 168		
«ПОСТИСКУССТВО» И ПРОБЛЕМА ОТЧУЖДЕНИЯ ..... 84			
<i>Л.Ю. Алексеева</i>			
ОСОБЕННОСТИ АЛТАЙСКОГО СТЕКЛОДЕЛИЯ ВО второй половине XVIII – первой			

## Contents

<b>ECOLOGY</b>		
<i>Samoilova G.S.</i> LANDSCAPES OF "UCH-ENMEK" ETHNONATURAL PARK ..... 4	<i>Alekseeva L. Yu.</i> FEATURES OF THE ALTAI GLASS MANUFACTURE IN THE SECOND HALF OF XVIII - THE FIRST HALF OF XIX THE CENTURIES ..... 87	<i>Skulov P.V.</i> THE FORMING OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS OF PHYSICS LESSONS PLANNING ABILITY WITH ALLOWANCE FOR THE DYNAMIC BALANCE PRINCIPLE ..... 168
<i>Klyuchnikov M.V.</i> MOUNTAIN-FOREST CHERNOZEM-LIKE SOILS OF PARK LARCH FORESTS IN CENTRAL ALTAI ..... 9	<i>Matochkin Ye. P.</i> THE ART OF THE ALTAI SHEPHERDS ..... 90	<i>Sekretova L.V.</i> SOCIOCULTURAL MODEL OF MODERN ELITE'S CLUB ..... 171
<i>Puzanov A.V., Rozhdestvenskaya T.A., Gorbachev I.V.</i> HEAVY METALS IN COMPONENTS OF TECHNOGENEOUS LAKES WITHIN ALTAI ORE- DRESSING AND PROCESSING ENTERPRISE ... 11	<i>Mihailova E.V.</i> THE FORMING OF SACRED SPACE IN PROSAIC GENRES OF THE FOLKLORE ..... 93	<i>Yakupov A.M.</i> SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF SCHOOL STUDENTS' TRANSPORT CULTURE FORMATION ..... 174
<i>Beletskaya N.P., Puzanov A.V., Likhodumova I.N., Baboshkina S.V., Gorbachev I.V., Balykin D.N.</i> SOME SPECIAL FEATURES OF CHEMICAL COMPOSITION OF DRINKING WATER IN THE NORTH-KAZAKHSTAN OBLAST ..... 13	<i>Chertykova A.A.</i> TYPOLOGY OF THE ART WORLD OF POETS - CONTEMPORARIES M. BAINOVA AND B. UKACHINA ..... 96	<i>Usanova O.G.</i> THE MODEL OF FOUNDATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL INTERCOURSE ..... 178
<i>Tretyakova E.I., Eirich A.N., Papina T.S.</i> ORGANIC MATTER IN ABIOTIC COMPONENTS OF OB RIVER ..... 17	<b>CULTUROLOGY</b>	
<i>Bezmaternykh D.M., Zhukova O.N., Dolmatova L.A.</i> ZOOBENTHOS COMPOSITION AND STRUCTURE IN DIFFERENT-TYPE LAKES OF ALTAI KRAI STEPPE AND FOREST-STEPPE ZONE INCLUDING FACTORS OF ZOOBENTHOS FORMATION. PART 1. GENERAL INFORMATION ..... 20	<i>Smelyakova A.V.</i> ETHNO-CULTURAL HERITAGE AS VALUE: AXIOLOGICAL APPROACH ..... 102	<i>Ivchenko E.V.</i> RESULTS OF THE PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' OF DECORATIVELY-APPLIED CREATIVITY DEPARTMENT CREATIVE POTENTIAL ..... 181
<i>Rotanova I.N., Vedukhina V.G., Cimbalei Y.M.</i> WATER-ECOLOGICAL MAPPING BASED ON GIS- TECHNOLOGY ..... 23	<i>Zorilova L.S.</i> FORMATION OF THE SPIRITUAL SPACE OF PERSONALITY IN THE MODERN RUSSIA ..... 106	<i>Zakirova L.A.</i> CONFORMITY TO NATURAL LAWS OF VOCATIONAL AND ECOLOGICAL EDUCATION SYSTEM ..... 185
<i>Rybkina I.D.</i> THE ROLE OF THE CITIES IN THE ECOLOGICAL STATE OF ALTAI KRAI: ORIENTATIONS AND TASKS OF URBOECOLOGICAL POLICY ..... 26	<i>Grigorjeva E.I.</i> THE REVIVLE OF FOLK CULTURE - MYTH OR REALITY? ..... 107	<i>Statirova O.I.</i> MODEL-MAKING OF TEACHER'S SELF- EDUCATION BY MEANS OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN THE RAISING THE SKILL'S LEVEL SYSTEM ..... 188
<i>Stoyashcheva N.V., Purdik L.N.</i> PECULIARITIES OF ECOLOGICAL FRAMEWORK FORMATION IN MARGINAL ZONE (CHARYSH RIVER BASIN AS A CASE STUDY) ..... 29	<i>Navaanzoch H.</i> TSEDEV THE CONSTANTS "GOD" AND "PARENTS" IN RUSSIAN AND MONGOLIAN CULTURES ON EXAMPLE OF PROVERBS ..... 112	<i>Oparin R.V.</i> ASPECT OF ART CRITICISM IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS ENVIRONMENTAL EDUCATION ..... 192
<i>Zinoviev A.T., Koshelev K.B.</i> NUMERICAL PROGNOSIS OF WATER QUALITY IN THE EVENK RESERVOIR ..... 33	<i>Hilko N.F.</i> FORMATION OF TOLERANCE IN CONTEXT OF THE HOLIDAY CULTURE IN SIBERIA ..... 114	<i>Melikhov V.J.</i> THE REGISTRATION POLICY OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 195
	<i>Pervushina O.V.</i> THE "CULTURAL WORLD VIEW" AND THE "VITAL WORLD" IN THE E. GUSSERL'S PHENOMENOLOGY ..... 118	<i>Koroleva N.Y., Rizhova N.I.</i> VIRTUAL ENVIRONMENT IN SUBJECT TEACHING AS INTERPRETATION OF METHODOLOGICAL TRAINING SYSTEM IN ICT-RICH LEARNING ENVIRONMENT ..... 196
	<i>Volk P.L.</i> MEGATRENDS IN RUSSIAN CULTURE ..... 122	<i>Pechatnova N.B.</i> PREDICTION OF SUCCESS LEARNING OF UNDERGRADUATES IN HIGH SCHOOL IN CONDITIONS OF TRANSFERRING TO MATERIALS OF UNIQUE TEST STATE SECONDARY EXAM ..... 200
	<i>Kenispavev G.K.</i> PIGMALION AND GALATEA: THE CONSCIOUSNESS AND THE WORLD ..... 125	<i>Podkovyrov V.N.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE IN THE AREA OF DESIGNING OF DIGITAL EDUCATIONAL RECOURSES (DER). KOZEL O.N. CALCULATE COMPETENCE OF THE FUTURE COMPUTER SCIENCE'S TEACHER: STRUCTURE, COMPONENTS, FORMATION ..... 202
	<b>PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY</b>	
	<i>Temerbekova A.A.</i> THE CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPING TEACHERS' INFORMATIONAL COMPETENCE ..... 128	<i>Baklanova G.A.</i> THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL ..... 204
	<i>Oparin R.V.</i> CONTINUOUS ECOLOGICAL EDUCATION AS PEDAGOGICAL SYSTEM ..... 133	<i>Koroleva N.Y., Tevs D.P., Zamyatina A.V.</i> COMPONENTS OF PORFESSIONAL READINESS OF INFORMATICS TEACHER TO THE ACTIVITIES IN THE ICT-RICH ENVIRONMENT ..... 207
	<i>Reshetnikova N.V.</i> THE METHODIC SYSTEM OF SUCCESSION IN REALISATION OF APPLIED TREND IN MATHEMATICS EDUCATION AT SCHOOL ..... 136	<i>Medvedenko N.V.</i> MAIN SUITABLE APPROACHERS OF SPECIALISTS' PREPARING IN THE THEORY AND PRACTICE IN THE SPHERE OF VOCATIONAL TRAINING ..... 209
	<i>Golovina O.V.</i> STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF HISTORICAL - MATHEMATICAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ..... 139	<i>Dudyshcheva E.V.</i> INTERDISCIPLINARY DESIGNING IN FIRST AND SECOND YEARS OF COMPUTER SCIENCES' PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION ..... 212
	<i>Dudin A. A.</i> PROBLEMS OF OPTIMIZATION OF WORK OF RECREATION PARKS IN CONDITIONS OF THE MARKET ..... 143	<i>Rodionov A.M.</i> THE VALUE FORMING OF FUTURE TEACHER'S SELF-REALIZATION BY THE MEANS OF ARTISTIC CONNECTION ..... 215
	<i>Milashina O.G.</i> COMPLEX OF THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PERSONAL CHARACTERISTICS ASSOCIATED WITH ANXIETY BY THE EXAMPLE OF THE HUMANITIES STUDENTS LEARNED AT THE FOURTH YEAR OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION ..... 145	<i>Shamina S.V.</i> MONITORING THE DEVELOPMENT OF STUDENTS NATURAL SCIENTIFIC THINKINGS STUDYING BIOPHYSICS ..... 219
	<i>Kazantseva J.V., Yazykova I.N.</i> PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALIST IN HIGHER SCHOOL (USING THE MATERIAL OF FOREIGN LANGUAGE) ..... 148	<i>Sokolov S.E., Shamshikova O.A.</i> PERSON'S VALUES AND VALUABLE ORIENTATIONS IN A RANGE OF ITS NARCISSISTIC DISPLAYS ..... 222
	<i>Kozliakova N.V.</i> CONDITIONS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF IS ART-CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS ON EMPLOYMENT BY ARTS AND CRAFTS. (ON AN EXAMPLE OF AN EMBROIDERY) ..... 151	<i>Kolchenko L.V.</i> THE MODEL OF TEACHERS' ORGANIZATION AND PREPARATION TO INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL ..... 226
	<i>Bobrovnich I.N., Teterina T.A.</i> THE IMPACT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE TO ADAPT THE PROFESSIONAL INVESTIGATORS ..... 155	<i>Petrov A.V., Guryev A.I., Zhdanov V.G.</i> ROLE OF PRINCIPLE POLYTECHNISM IN MODERN SYSTEM EDUCATIONS ..... 234
	<i>Ivanova L.A., Grigorieva I.V.</i> PROBLEM OF ORDERING OF SCIENTIFIC TERMINOLOGY OF PEDAGOGICS (ON AN EXAMPLE MEDIA EDUCATIONAL SPACE) ..... 158	
	<i>Lajintseva A. V.</i> FORMING OF PROFESSIONAL ATTITUDE OF UNDERGRADUATES OF INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION TO THE STUDY OF INFORMATION SCIENCE ..... 165	
<i>Naptsok B.R.</i> THE TYPOLOGY OF "GOTHIC" IMAGES IN ROMANCE "THE OLD ENGLISH BARON" OF CLARA REEVE ..... 36		
<i>Saikova N.V.</i> NATIVE SPEAKERS' METATEXTUAL ACTIVITY: LINGUISTIC PERSONOLOGY OUTLOOK ..... 39		
<i>Malakhova A.V.</i> PRONOUNS AS A MEAN OF ACTUALISATION THE CATEGORICAL MEANING OF DETERMINATION ..... 43		
<i>Martynkevich D.A.</i> CHILDREN'S WORLD VIEW: THE MEDIA COMPONENT ..... 46		
<i>Osmukhina O. Yu.</i> "NABOKOV AS WILL AND AS REPRESENTATION...": NABOKOV'S REMINISCENTIAL LAYER IN RUSSIAN PROSE OF LAST YEARS ..... 49		
<i>Yukhmina E.A.</i> COMPUTER TERMS IN THE MODERN RUSSIAN ASSOCIATIVE DISCOURSE ..... 53		
<i>Garmazhapova L.</i> REFERENTIAL AND NON-REFERENTIAL USAGE OF THE PRONOUNS IN RUSSIAN AND BURYAT LANGUAGES ..... 56		
<i>Issenbaeva G.I.</i> HEURISTICS OF THE SOLUTION OF THE SEMANTIC PROBLEM USING THE SYSTEM OF "ASCENTION" ("ALIVE" CONTEMPLATION AND SENSUAL COGNITION) ..... 60		
<i>Tolmashov I.A. A.S.</i> PUSHKIN IN THE ARTISTIC MIND OF A. BITOV ..... 65		
<i>Trapeznikova A. A.</i> REVIEWING THE PROBLEM OF BUSINESS NAMES CLASSIFICATION (BUSINESS NAMES OF KRASNOYARSK) ..... 68		
<i>Smolina N. Yu.</i> THE CHRONOTOP OF THE CITY IN POEM "VENGEANCE" BY A.A. BLOCH ..... 71		
<i>Kazakova I.B.</i> THE NEOPLATONIST WILLIAM BLAKE ..... 74		
<i>Gumenyuk A.N.</i> "BRICK STYLE" AND "GOTHIC-STYLED PRE- MODERN STYLE" OF OMSK ARCHITECTURE IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY ..... 81		
<i>Kuznetsova O. N.</i> "POSTART" AND THE PROBLEM OF ESTRANGEMENT ..... 84		

# Раздел 1

## ЭКОЛОГИЯ

*Ведущие эксперты раздела:*

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ — кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования — <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)

АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ШИТОВ — кандидат геолого-минералогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 631.4

*Г.С. Самойлова, канд. географ. наук, доц. МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва*

### ЛАНДШАФТЫ ЭТНО-ПРИРОДНОГО ПАРКА «УЧ-ЭНМЕК»

Этно-природные парки – один из видов ООПТ, получивший распространение в горах Южной Сибири. В качестве основы для дальнейшего рационального использования территории этно-природного парка «Уч-Энмек» составлена ландшафтная карта в масштабе 1:100000, отражающая пространственную организацию природно-территориальных комплексов. Содержательная часть легенды дана в описании комплексов разного ранга.

**Ключевые слова:** ландшафты, структура природно-территориальных комплексов, закономерности пространственной дифференциации.

Этно-природный парк «Уч-Энмек» расположен в Центральном-Алтайской физико-географической провинции Алтайской горной области Алтае-Саянской страны. Значительная часть его территории приурочена к долине р. Каракол (правому притоку р. Усул). Она включает придолинные склоны и горные массивы северных отрогов Теректинского хребта до водоразделов: Каракол-Шибелик, Каракол – реки бассейна р. Ело (на западе) и до водораздела между бассейнами рек Каракол, Шибелик, Большой и Малый Ильгумень (на востоке). На юге значительная часть парка находится в высокогорьях Теректинского хребта с его вершиной Учмдек (2792,8 м) и захватывает его южный макросклон с бассейнами верховьев Черной и Большой Теректы. Площадь парка – 60551 га. Центральным стержнем орографического каркаса территории служит долина р. Каракол, разделяющая окружающие ее горные массивы на две части, отличающиеся по характеру расчленения, степени увлажнения и ландшафтной структуре. Западный массив, особенно в придолинной части более дробно расчленен, и его отроги в виде небольших останцовых гряд образуют своеобразные комплексы с элементами аридности в долинном ландшафте р. Каракола. Монолитность восточного массива нарушается крупными котловинообразными понижениями (логами), поверхность которых слабо наклонена в сторону долины р. Каракол. Средняя ширина логов 1-1,3 км, длина 2,5-3 км. Особенностью этих территорий является отсутствие в них постоянных водотоков (лога Саргобу, Алтын-Айры, лог к востоку от пос. Сатырла и др.). В западной части лога более короткие и узкие, поверхность многих из них вблизи склонов перекрыта делювиальными отложениями, ряд из них дренируются небольшими ручейками (Боочи и пр.). Более активное проявление здесь склоновых процессов позволяет предположить наличие тенденции поднятия западного блока по сравнению с восточным. К югу от долин рек Ак-Кем и Арыгем различия в характере среднегорного рельефа нивелируются.

В долинном ландшафте р. Каракол сосредоточено множество разнообразных сакральных памятников (культовых), являющихся местами поклонения, свершения обрядов. Каракольскую долину алтайцы считают священной. Древние курганные захоронения (Башадарский комплекс), каменные стелы, оградки, наскальные рисунки встречаются в основном в левобережной части долины, как и современные поселения (Бичекту-Бом, Боочи, Кулада). На правом берегу располагаются основные сельскохозяйственные угодья.

Высокая привлекательность присуща высокогорным ландшафтам Теректинского хребта, среди которых находится священная гора Уч-Энмек («Три Темени»). Она считается коренными народами «пуповиной Алтая, питающей его живительными энергиями Космоса и Земли». Высокое разнообразие природных комплексов привлекает в эти районы многочисленных туристов.

Составленная ландшафтная карта, отражающая пространственную дифференциацию природно-территориальных комплексов, позволит провести природно-хозяйственное районирование этой территории, обосновать выделение наиболее трансформированных геосистем в результате антропогенного воздействия, предложить меры по их рекультивации и более рациональному использованию, обозначить зоны рекреационного природопользования, разработать рекреационные маршруты с учетом адаптационных свойств различных типов комплексов к нагрузкам и составить схему ландшафтной приуроченности охраняемых объектов разного статуса.

Значительное разнообразие рельефа, большая амплитуда абсолютных высот (более 1800 м), обуславливающая изменение соотношений тепла и влаги с высотой, четко выраженная экспозиционность способствуют формированию на этой территории высотно-зональных комплексов (высокогорных, горно-лесных, лесостепных экспозиционного типа, горно-степных). Класс горных ландшафтов представлен: высокогорными

ми, высокогорно-среднегорными, среднегорными, горно-долинно-котловинными. Дальнейшая их дифференциация на роды связана со степенью эрозионного расчленения: резко и глубоко расчлененные, дробно расчлененные, пенепленизированные. Операционной единицей при картографировании служил вид ландшафта, представляющий собой совокупность индивидуальных ландшафтов, сходных по составу доминирующих в их морфологической структуре урочищ, обусловленных общностью генезиса, эволюции и функционирования [1]. Классификация ландшафтов нашла отражение в легенде «Ландшафтной карты этно-природного парка «Уч-Энмек», составленной в масштабе 1:100000 (рис.1).

#### **Высокогорные ландшафты (1900-2821)**

Высокогорные ландшафты на территории парка представлены двумя подтипами: гляциально-нивальными и тундровыми, состоящими из 5 видов ландшафтов. Континуальные позиции имеют альпийско-субальпийские луговые и субальпийско-редколесные комплексы, что позволило нам отнести их к подклассу высокогорно-среднегорных.

Ландшафты гляциально-нивальные высокогорий сформировались в центральной части Теректинского хребта (массив Учумдек и горы к юго-востоку от него), где высоко приподнятая в неоген-четвертичное время поверхность выравнивания подверглась воздействию древнего и современного оледенения и всей совокупности экзогенных процессов, свойственных высокогорьям. Господство нивационных, гравитационных процессов, а также интенсивное морозное выветривание привело к формированию гляциально-ниваальной морфоскульптуры, представленной острыми пиками, гребнями, карами, цирками, троговыми долинами, летующими снежниками, небольшими ледничками карового типа, которые можно рассматривать как природно-территориальные комплексы ранга сложных урочищ. Своеобразным пьедесталом для гляциально-ниваальных комплексов служит поверхность выравнивания, расположенная на высоте 2200-2300 м, распространенная к востоку и юго-востоку от массива Учумдек в верховьях рек Мажи и Байджера. Формирование структуры комплексов фациально-урочищного уровня здесь четко связано с криогенными процессами. Широко развиты каменные многоугольники, «каменные реки», котлы и пр. В местах сохранившихся моренных отложений по днищам троговых долин – бугристо-западинные комплексы с господством на них гигрофильной растительности.

Интенсивное глубокое расчленение, обилие скал и крупнолыбовых россыпей создают своеобразные условия для формирования растительных группировок. Преобладают накипные лишайники. Изредка встречаются дубравка альпийская, сосюра, дриада, ожика, из лишайников – аллектория, цетрария. В местах скопления мелкозема появляются более сомкнутые группировки, а по краю летующих снежников – фации луговин с представителями альпийской флоры (примулы, камнеломки, дриада, виола, аквилегия и др.).

Широко распространены лишайниковые и каменные тундры на склонах высокогорных хребтов в верховьях рек Каракол, Мажи, Арыгем, Аккем. На поверхностях выравнивания в междуручье рек Черной Терехты и Мажи, а также рек Байджалы, Каракола и Бол. Терехты на маломощном суглинисто-щебнистом элювии, элюво-делювии преобладают мохово-лишайниковые, кустарниково-моховые тундры на горно-тундровых почвах. Здесь нередки выходы коренных пород, обильны разнообразные криогенные формы микрорельефа, особенно пятнистые тундры, каменные котлы и пр. Среди почв преобладают автоморфные варианты горно-тундровых почв. Под щебнисто-лишайниковыми тундрами преимущественно господствуют горно-тундровые примитивные почвы, под мохо-

во-лишайниковыми и кустарниково-лишайниково-моховыми – перегнойные или торфянистые варианты горно-тундровых почв, для которых характерно «сухое торфонакопление». Эта особенность связана с относительно высокими температурами в дневные часы летом, что способствует быстрому просушиванию почв, а низкие ночные температуры не создают необходимых условий для жизнедеятельности микроорганизмов, следовательно, и для процессов гумификации [2]. При значительном участии в тундрах травянистой растительности, встречающейся небольшими пятнами среди ерников или в местах с относительно мощным щебнисто-суглинистым покровом, развиты горно-тундровые дерновые почвы.

На пологих склонах высокогорных хребтов, по склонам и нередко по днищам трогообразных долин прослеживается широкое распространение урочищ с ерниковыми тундрами. Из кустарников преобладают карликовая березка (*Betula rotundifolia*), ивы (*Salix krylovi*, *S. arbuscula*, *S. glauca*) [3]. Высота кустарников четко коррелирует с мощностью снежного покрова и колеблется от 0,3-0,4 м до 1 м и выше. По мезопонижениям, где скапливается больше мелкозема, появляются фации с пушицево-осоковым, осоково-моховым покровом, развитым на торфянисто-глеевых, торфяно-перегнойно-глеевых почвах (гидроморфный ряд горно-тундровых почв), иногда подстилаемых мерзлыми грунтами. Сплошное распространение ерников отмечается на крутых склонах массива г. Ак-Кем с высоты 2000-2300 м, на поверхностях выравнивания в верховьях рек Черной и Бол. Терехты, Мал. Ильгуменя, где содоминантами на отдельных участках выступают осоково-моховые заболоченные понижения.

#### **Высокогорно-среднегорные ландшафты (1750-2000 м)**

Красочность высокогорьям и высоким среднегорьям (с высоты 1700 м) придают ландшафты с альпийскими и субальпийскими лугами, приуроченные, главным образом, к относительно «теплым» и снежным склонам или к хорошо дренируемым поверхностям выравнивания. Годовое количество осадков здесь больше, чем в тундре и преобладает жидкая их составляющая. Продолжительность вегетационного периода колеблется от 80 до 100 дней. Температуры июля невысокие (8-9°C), но в отдельные дни жара может достигать 23-26°C и дневная амплитуда температур в этот период увеличивается до 40°C.

Достаточно большое увлажнение благоприятствует при нарушении сплошности растительного покрова проявлению таких криогенных процессов как солифлюкция, в результате которой поверхности склонов имеют своеобразный фестончатый рисунок. Аналогичная картина наблюдается и в луговой тундре. Травостой альпийских лугов отличается присутствием большого количества ярких цветов. Наиболее обычны водосбор железистый, купальница, анемона, горчавка, лютик, фиалка алтайская, кровохлебка альпийская, несколько реже – манжетка, шульция и пр. Из злаков чаще всего встречается душистый колосок и овсяница Крылова. Много разных видов осок [4]. Под низкотравными альпийскими лугами формируются горно-луговые альпийские почвы. Мощность органического горизонта в них коррелирует с мезоформами рельефа и колеблется от 10 до 20 см. Нередко содоминантами в альпийско-луговых комплексах выступают луговые, кустарниковые тундры.

Переходный характер имеют субальпийские луговые ландшафты, представляющие собой типичные континуальные системы между высокогорным и горно-лесным поясом. В составе растительного покрова появляются типично лесные виды. В целом преобладает высокотравье из дягиля и борщевика, высота которых иногда превышает 2 м. Обычны мара-

лий корень, горькуша, синюха, живокость, чемерица и др. Характерно небольшое количество злаков и осок. Почвы горно-луговые субальпийские, которым свойственна выщелоченность профиля и отсутствие признаков оподзоленности. Мозаичность пространственной дифференциации этих комплексов создает большие сложности при их картографировании. Латеральные потоки склонов способствуют проникновению субальпийских лугов в горно-лесные геосистемы, где они на верхнем пределе распространения древесной растительности являются составным элементом лесных редколесий. Следует заметить, что сплошного пояса альпийско-субальпийские луговые ландшафты в этом районе не образуют и встречаются довольно фрагментарно, особенно на северном макросклоне Теректинского хребта и лишь на его южных склонах они распространены довольно широко, чаще в верховьях долин рек Таловка, Еловка и пр. (бассейн р. Терехты).

Четкой границы между альпийско-субальпийско-луговыми комплексами и субальпийским редколесьем практически не существует, как выше было указано, субальпийские луга являются структурной составляющей комплексов редколесий. Изменяется (но очень незначительно) состав видов травянистого покрова, появляются представители лесных формаций. Среди древесных пород преобладает кедр, но на северном склоне Теректинского хребта изредка появляется лиственница. Деревья растут небольшими группами. Много одиночных экземпляров. У верхнего предела распространения они нередко приобретают «флаговую» форму. Почвенный покров довольно разнообразный: сочетание горно-луговых субальпийских и горно-лесных бурых слабо оподзоленных почв.

#### **Среднегорные ландшафты**

*Горно-лесные ландшафты (до 1800-1900 м).* Более половины площади территории парка занимают горно-лесные ландшафты. В южной части бассейна р. Каракол они представлены лиственнично-кедровыми, кедрово-лиственничными, елово-кедрово-лиственничными лесами, произрастающими на крутосклонных глубокорасчлененных среднегорьях на горно-лесных бурых почвах. Вблизи верхней границы лесов ерниковые тундры спускаются по ложбинообразным понижениям вниз по склонам, т.е. происходит инверсия растительных группировок, что очень характерно практически для всего северного макросклона Теректинского хребта. В наземном покрове горных лесов обильны кустарнички, зеленые мхи. По склонам долины р. Черная Терехта преобладают кустарниково-травяные ассоциации.

В бассейне р. Каракол встречаются небольшие массивы чистых кедровых лесов с подлеском из спиреи, жимолости, смородины. В травостое встречается вейник, овсец, регнерия, но преобладают представители разнотравья.

На полого-покатых склонах к югу от р. Арыгем на шлейфах среднегорий вблизи нижнего течения р. Мултур содоминантами лесов выступают лесные луга (елани), встречающиеся в виде небольших полей. Травянистый покров на них отличается высотой, разнообразием видов и высоким проективным покрытием. Здесь обычны бодяк разнолистный, борщевик, дудник лесной, чемерица белая, дельфиниум, вейник, ежа сборная, волоснец даурский, мятлик, много бобовых. Под ними развиваются относительно мощные, сильно выщелоченные, часто хорошо оструктуренные горно-луговые почвы.

В средней и северной частях бассейна на крутосклонных глубокорасчлененных и покатосклонных среднегорьях господствуют лиственничные травяные, кустарниковые, березово-лиственничные нередко с примесью кедра, реже ели, травяно-зеленомощные, кустарниковые леса на горно-лесных бурых (типичных) местами глееватых почвах. В виде небольших мас-

сивов встречаются лиственничные леса паркового типа (бассейн р. Арыгем) на горно-лесных черноземовидных почвах. В ряде мест парковые лиственничники приурочены к выходам карбонатных пород. Здесь подлесок отсутствует или слабо развит. В травяном покрове из злаков распространены: вейник, ежа сборная, овес пушистый, лисохвост луговой, мятлик сибирский и др. Разнотравье представлено: *Aquilegia sibirica*, *Polemonium coeruleum*, *Galium verum*, *Alchimilla vulgaris*, *Vicia scassa* и пр. Территория этих комплексов активно используется под пастбища и сенокосы.

Под березовыми и лиственнично-березовыми лесами, приуроченными к дробно расчлененному среднегорью, формируются горно-лесные темно-серые почвы. Среди лесов много луговых полей, часто закустаренных.

*Лесостепные ландшафты экспозиционного типа (до 1600-1700 м).* Этот тип горных комплексов широко распространен в северной половине территории природного парка, особенно к западу от долины р. Каракол. В правобережной части парка лесостепи более фрагментарны и тяготеют к массивам с дробно расчлененным рельефом, где более отчетливо выражена экспозиционная контрастность мезорельефа. Крутым склонам южных экспозиций свойственны скально-осыпные комплексы, широкое развитие щебнистых склоновых отложений, щебнисто-суглинистых шлейфов и конусов выноса, на которых формируются комплексы аридного типа. В растительном покрове здесь доминируют полынно-злаковые и типчакво-ковыльные сухие степи. Почвы каштановые, южные черноземы маломощные. Выше по склонам господствуют кустарниково-злаковые степи и их петрофитные варианты на горно-степных маломощных почвах. Много кустарников, образующих большие куртины и сплошные полосы зарослей. Обычны караганы, спирея, барбарис, кизильник и пр. Нередко выше по склонам появляются участки настоящих и луговых степей на обыкновенных и выщелоченных черноземах.

По склонам северных экспозиций развиты лиственничные, березово-лиственничные леса на горно-лесных, местами темно-серых почвах. В хорошо развитом травянистом покрове преобладают *Calamagrostis obtusa*, *Aconitum barbatum*, *Elymus albiflorum* и др. В нижних частях склонов обильны кустарники (карагана, курильский чай и пр.). Лесостепные ландшафты активно используются под выпас. Растительность территорий вблизи поселков значительно трансформирована, и продуктивность пастбищ значительно снижена.

*Горно-степные ландшафты.* Они приурочены, главным образом, к склонам южной экспозиции крутосклонных массивов среднегорий. Для поверхностей склонов характерно чередование участков скально-осыпных и задернованных. В растительном покрове, особенно нижних частей склонов господствуют кустарниковые формации и их петрофитные варианты. Обильны караганы, шиповник, барбарис, таволга. Среди разнотравья встречается смолевка, степная гвоздика, скерда тонколистная, качим, полынь; из злаков – овсяница, пырей, тонконог и др. В местах скопления мелкозема и мелкощебнистого делювия появляются более влаголюбивые виды, нередко образующие сплошной аспект: зизифора, змееголовник, тимьян, луки, лапчатка двулопастная, полынь холодная. Почвы на таких участках горно-степные маломощные. В верхних частях склонов распространение получают луговые степи на горно-степных черноземовидных почвах. В травянистом покрове значительную роль играют злаки: вейник шилоцветный, волоснец сибирский, мятлик степной. Появляется ковыль и режа – осока стоповидная. Видовой состав кустарников мало меняется, но они становятся значительно крупнее и сомкнутее.

### *Долины рек и котловинообразные понижения*

Долины рек на территории парка представлены эрозионными и эрозионно-аккумулятивными вариантами. Основные реки района Каракол и его притоки принадлежат бассейну р. Урсула. Лишь на юге – реки Большая Теректа и Черная Теректа, относятся к бассейну р. Теректы, впадающей в р. Катунь. Для долин рек Каракола, Урсула характерно развитие комплекса низких террас, представленных поймами низкого, среднего, высокого уровня и 1-й надпойменной террасой, встречающейся фрагментарно. Ее поверхность отличается выравненностью и хорошей дренированностью. Вблизи коренных склонов, ее обрамляющих, она перекрыта отложениями шлейфов и конусов выноса. Сама терраса сложена аллювиальными песчано-суглинисто-галечниковыми, валунно-галечниковыми отложениями. Растительный покров представлен разнотравно-злаковыми и ковыльно-разнотравными степями на черноземах обыкновенных, сухими степями (ковыльно-лапчатко-полынными) на черноземах южных и темно-каштановых почвах. Территория испытывает наибольшую степень антропогенного воздействия. Здесь расположены поселки, проложены дороги. Часть земель распахана, но значительные территории используются и под пастбища, продуктивность которых резко снижена из-за перевыпаса.

Для поймы низкого и частично среднего уровня характерны многочисленные протоки, высокая степень заболоченности и закустаренности. Ландшафты представлены злаково-разнотравно-осоковыми и осоково-щучковыми лугами. Кустарниковый ярус представлен курильским чаем, ивой сибирской и др. Преобладают аллювиальные дерновые глеевые, перегнойно-торфянисто-глеевые почвы. Более распространена пойма среднего и высокого уровня, и порой провести границу с комплексами 1-й надпойменной террасы бывает затруднительно. Поверхность достаточно ровная и лишь на контакте с коренными склонами слабо наклонная. Растительность представлена разнотравно-злаковыми лугами на аллювиальных луговых слабо-глееватых почвах. Территория используется в основном как сенокосное угодье, но местами на участках пастбищ растительный покров сильно трансформирован.

Долины «малых» рек (притоков р. Каракола и др.), как правило, узкие, пойменные с фрагментами низких валунно-галечниковых террас, в верховьях V-образные с мелколиственно-еловыми, лиственнично-еловыми лесами, участками высоко-травных лугов, кустарниковых зарослей на аллювиальных перегнойно-глеевых почвах.

В высокогорных ландшафтах Теректинского хребта встречаются троговые долины, на днищах которых моренные отложения представлены суглинисто-валунными образованиями, задернованными альпийскими луговинами и травянистыми тундрами. Нередко среди лиственнично-кедрового, кедрового редколесья здесь встречаются представители субальпикки, но большая часть троговых долин безлесна и занята ерниковыми тундрами. Своеобразие этим комплексам придают цепочки моренно-подпрудных озер (выше 2100 м в долине рек Мажи и Каракола). Почвенный покров довольно пестрый: от буроземов до горно-тундровых дерновых и сухоторфянистых (грубогумусовых).

Уникальными образованиями в бассейне р. Каракол и Урсула являются котловинообразные понижения, устьевые части которых открываются к террасам этих рек. Ширина понижений, как выше было указано, колеблется от 500 м до 2,5 км, длина – 1-3 км. Самой длинной является Куратинская «котловина», протяженностью 5 км при средней ширине 1,5 км. Растительный и почвенный покров разнообразны. В Каракольско-Урсульском межгорном понижении, а также в логгах вблизи

нижнего течения р. Каракол господствуют мелкодерновинно-злаковые, полынно-лапчатковые сухие степи на темно-каштановых почвах, местами южных черноземах. Что касается Урсульско-Каракольского понижения, то его в генетическом аспекте можно рассматривать как фрагмент высокой террасы р. Урсула, распространенной вблизи пос. Тузкта. Вся территория активно используется под выпас.

Ряд логов у пос. Боочи, Кулада и на тех же широтах, но по правобережью р. Каракол заняты разнотравно-ковыльно-злаковыми степями на черноземах обыкновенных в сочетании с мелкодерновинно-злаковыми комплексами на черноземах южных. Наиболее мезофильная растительность (луговые степи) на черноземах выщелоченных в сочетании с лесными перелесками (березовыми, лиственнично-березовыми) и остепненными лугами встречается в «верховьях» таких понижений, как урочище Кулада, Карасу и к юго-западу от пос. Тузкта. Земли используются частично под распашку, но в основном под сенокосы и пастбища.

В результате исследований и анализа территории были сделаны следующие выводы.

1. Ландшафты этно-природного парка Уч-Энмек отличаются большим разнообразием. Их пространственная дифференциация обусловлена разнообразием рельефа, большой амплитудой абсолютных высот (890-2821 м), предопределивших изменение соотношения тепла и влаги с высотой, разнотравной экспозиционностью и неоднородностью литогенной основы.

2. Территория парка находится в Центрально-Алтайской провинции Горного Алтая и относится к классу горных ландшафтов. В ее пределах наибольшее распространение имеют среднегорные подклассы ландшафтов, на юге значительные площади заняты высокогорными, а в центральной части парка встречаются континуальные высокогорно-среднегорные комплексы.

3. Среди типов ландшафтов представлены горно-лесные, высокогорные, лесостепные экспозиционного типа и степные. Наибольшее разнообразие видов ландшафтов свойственно горно-лесным и высокогорным.

4. Своеобразие и привлекательность природе парка придают гляциально-нивальные комплексы осевой части Теректинского хребта, возвышающиеся над пенепленизированной поверхностью с каменисто-лишайниковыми, лишайниково-моховыми, кустарниковыми, луговыми тундрами и красочными альпийскими лугами.

5. Дробная расчлененность рельефа благоприятствует распространению лесостепной растительности экспозиционного типа, причем степные комплексы чаще всего представлены ксерофитными вариантами.

6. В долинах рек Урсула, Каракола распространены на надпойменной террасе и в котловинообразных понижениях (логгах) мелкодерновинно-злаковые и лапчатково-полынные сухие степи, на темно-каштановых почвах – комплексы, типичные для более южных районов Горного Алтая.

7. Тенденции к трансформации природно-территориальных комплексов отмечаются вблизи поселков, на участках пастбищ, нарушенных первыпасом скота. Визуальным их проявлением служит изменение характера растительного покрова: на альпийских лугах – смена высокотравья низкотравными манжетковыми ассоциациями, а в степях – появление большого количества рудеральных видов в составе травостоя.

8. Организация парка будет способствовать сохранению типичных и уникальных природных комплексов, сакральных памятников в естественном состоянии, а в зоне хозяйственного использования – более рациональному их использованию.

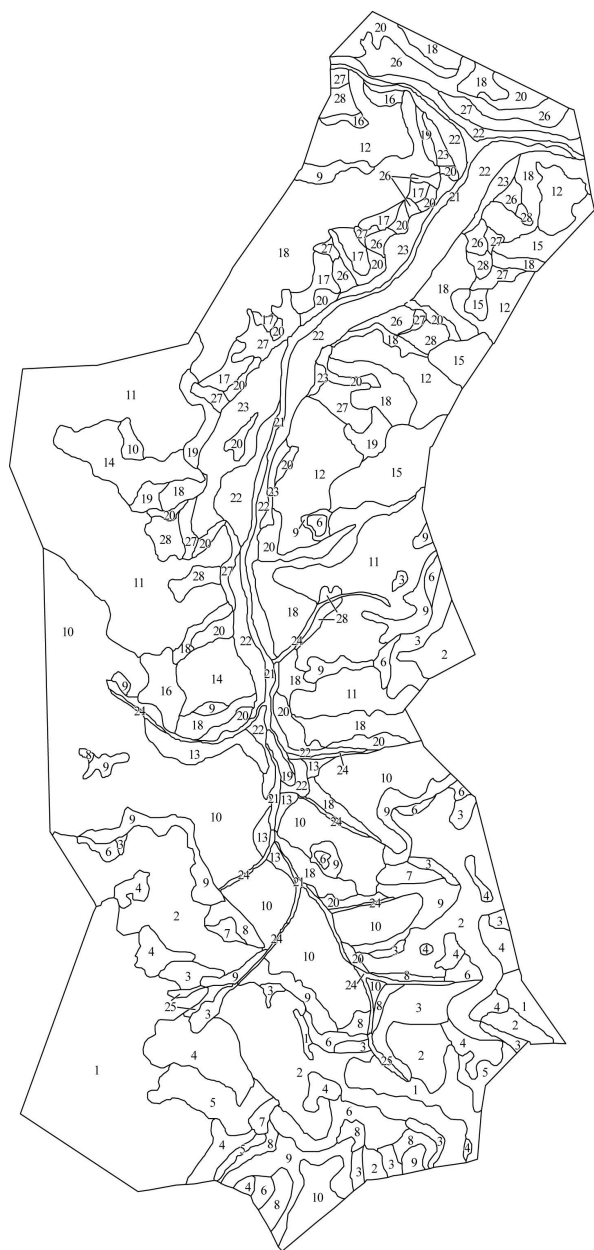


Рис. 1. Ландшафты этно-природного парка «Уч-Энмек» (Каракол)

**Легенда ландшафтной карты этно-природного парка «Уч-Энмек»**

**Высокогорные ландшафты**

*Гляциально-нивальные*

1. *Резко- и глубококорасчлененные*, скально-осыпные, с карлингами, цирками, маленькими ледничками и летующими снежниками, с фрагментами моренных отложений с участками каменистой, местами лишайниковой тундр на примитивных горно-тундровых почвах.

*Тундровые*

2. *Глубококорасчлененные, крутосклонные*, скалистые с обилием каменистых осыпей с мохово-лишайниковыми, каменисто-лишайниковыми, местами с кустарниковыми тундрами на горно-тундровых почвах.

3. *Крутосклонные, местами скально-осыпные* с кустарниковыми (ерниковыми), лишайниково-ерниковыми тундрами на горно-тундровых сухо-торфянистых маломощных почвах в сочетании с каменистыми и лишайниковыми тундрами

на примитивных горно-тундровых почвах.

4. *Останцово-увалистые, пенеуплензированные* с маломощными суглинисто-щебнистыми отложениями, широко развитыми криогенными формами мезорельефа (кольца, котлы, каменные реки и пр.) с мохово-лишайниковыми, каменистыми, кустарничковыми, луговыми, местами заболоченными тундрами, на горно-тундровых дерновых, горно-тундровых торфянистых почвах.

5. *Пенеуплензированные слабо увалистые* с амфитеатрообразными понижениями, сложенными щебнисто-суглинистым покровом, местами валунно-суглинистой мореной с ерниковыми, лишайниково-мохово-ерниковыми тундрами нередко с участками пушицево-осоково-моховых болот на горно-тундровых перегнойных, горно-тундровых торфянистых почвах.

**Высокогорно-среднегорные ландшафты**

*Альпийско-субальпийско луговые и субальпийско-редколесные*

6. *Глубококорасчлененные* с маломощными дефлюкционными отложениями, фрагментами валунно-суглинистой морены, местами скально-осыпные с альпийскими луговинами в сочетании с травянистыми, кустарниковыми тундрами на горно-тундровых дерновых и горно-луговых альпийских почвах.

7. *Пенеуплензированные* с разнообразными криогенными формами мезорельефа с альпийскими лугами на горно-луговых альпийских почвах с участками субальпийских луговин, луговых и кустарниковых тундр на горно-луговых дерновых альпийских и субальпийских почвах. Активно используются под пастбища.

8. *Крутосклонные* (верховья долин рек Таловка, Еловка и др.) с дефлюкционными суглинисто-щебнистыми отложениями с высокотравными, местами низкотравными субальпийскими лугами на горно-луговых субальпийских почвах, участками кустарниковых тундр и альпийских луговин.

9. *Глубококорасчлененные, круто- и покато- и покато- и покато- и покато-* местами каменисто-осыпные среднегорья с субальпийским редколесьем на горно-луговых субальпийских, местами на подбурях и горно-лесных бурых почвах, нередко в сочетании с ерниковыми тундрами на горно-тундровых перегнойных почвах, альпийскими луговинами, каменистыми россыпями.

**Среднегорные ландшафты**

*Горно-лесные*

10. *Крутосклонные, глубококорасчлененные, местами скально-осыпные* с кедрово-лиственничными, местами лиственнично-кедровыми нередко с примесью ели лесами на горно-лесных бурых, торфянисто-перегнойных сезонно-мерзлотных почвах.

11. То же с лиственничными кустарниковыми, травяно-моховыми лесами на горно-лесных бурых почвах.

12. То же с березово-лиственничными кустарниковыми, травяно-моховыми лесами на горно-лесных бурых, местами дерново-подзолистых почвах.

13. *Глубококорасчлененные покато- и крутосклонные, местами пологосклонные* с кедрово-лиственничными лесами на горно-лесных бурых почвах, нередко в сочетании с еланями на дерново-луговых почвах.

14. То же с лиственничными кустарниковыми и травяными лесами на горно-лесных бурых почвах, с лугами на дерновых почвах и небольшими участками парковых лесов на черноземовидных почвах.

15. То же с березово-лиственничными, березовыми преимущественно травяными лесами на горно-лесных темно-серых, местами бурых почвах в сочетании с лугами.

16. То же с лиственничными лесами паркового типа на горно-лесных черноземовидных почвах.



17. *Дробно расчлененные крутосклонные с небольшими каменистыми осыпями* с сочетанием лиственничных, березо-лиственничных, березовых лесов и лесных закустаренных лугов на горно-лесных темно-серых почвах.

*Лесостепные*

18. *Крутосклонные, местами дробно расчлененные* с сочетанием преимущественно лиственничных, нередко березо-лиственничных травяных, кустарниковых лесов на горно-лесных почвах с разнотравно-злаковыми лугами, местами остепненными на горно-луговых почвах, участками луговых степей на черноземах выщелоченных, кустарниковых петрофитных степей на горно-степных маломощных почвах.

19. *Пологосклонные с хорошо развитыми шлейфами* с сочетанием березовых, лиственнично-березовых лесов на горно-лесных темно-серых почвах и луговых, кустарниковых, разнотравно-злаковых степей на черноземах выщелоченных, обыкновенных.

*Степные*

20. *Крутосклонные, местами дробно расчлененные и скально-осыпные* с сухими, кустарниковыми степями и их петрофитными вариантами на горно-степных маломощных почвах с участками ковыльных, разнотравно-мелкодерновинно-злаковых степей на южных черноземах, лапчатково-попынных степей на горно-каштановых почвах.

*Долины рек и котловинообразные понижения*

*Долины рек эрозийные и эрозийно-аккумулятивные*

21. *Поймы низкого уровня* с кочковатым микрорельефом, заболоченные с осоково-разнотравно-щучковыми лугами, лиственнично-еловыми лесами, ивняковыми зарослями на аллювиальных дерновых глеевых, перегнойно-торфянисто-глеевых почвах.

22. *Поймы среднего и высокого уровня*, относительно хорошо дренированные многочисленными протоками с сухими руслами (р. Урсул, правобережье р. Каракол), замытыми прирусловыми валами и бровками с разнотравно-злаковыми лу-

гами на аллювиальных дерновых слабо глееватых почвах с участками разреженных ивняков, лиственничников. Используются под огороды, пастбища.

23. *Надпойменная терраса*, ровная, местами слабо наклонная к руслу реки за счет перекрывающих ее поверхность делювиальных шлейфов, хорошо дренированная с ковыльно-разнотравными степями на черноземах обыкновенных и южных, участками ковыльно-попынно-лапчатковых сухих степей на темно-каштановых маломощных почвах (левобережье р. Каракол). Используется под сельхоз, распашку и пастбища.

24. *Долины малых рек пойменные, узкие*, местами V-образные, с фрагментарными низкими галечниково-валунными террасами, с мелколиственно-темнохвойными лесами, участками лугов, кустарниковых зарослей на перегнойно-глеевых, местами дерново-глеевых почвах.

25. *Троговые долины* с суглинисто-валунными отложениями по днищу с кедровым, кедрово-лиственничным редколесьем на горно-лесных бурых, буроземах грубогумусовых с сочетанием альпийских, субальпийских луговин, травянистых и кустарниковых тундр на горно-тундровых почвах.

*Котловинообразные понижения (лога)*

26. *Котловинообразные понижения (лога), местами дренированные водотоками, слабо наклонные, в бортовых частях перекрытые делювиальными шлейфами* с сухими мелкодерновинно-злаковыми, попынно-лапчатковыми степями на темно-каштановых почвах, местами на южных черноземах. Используются под пастбища.

27. То же с разнотравно-ковыльно-злаковыми степями на черноземах обыкновенных в сочетании с мелкодерновинно-злаковыми степями на черноземах южных. Частично распаханы.

28. То же с луговыми степями на черноземах выщелоченных и обыкновенных в сочетании с лесными перелесками, долинными разнотравно-осоково-злаковыми лугами, местами переувлажненными на дерновых глееватых почвах. Используются под пастбища, сенокосы.

Библиографический список

1. Маринин, А.М. Физическая география Горного Алтая / А.М. Маринин, Г.С. Самойлова. Учебное пособие. – Барнаул, 1987.
2. Почвы Горно-Алтайской автономной области. – Новосибирск: Наука, Сибир. отд., 1973.
3. Кумина, А.В. Растительный покров Алтая / А.В. Кумина. – М.: Изд-во АН СССР, 1960.
4. Огуреева, Г.Н. Ботаническая география Алтая / Г.Н. Огуреева – М.: Наука, 1980.

Статья поступила в редакцию 18.02.09

УДК 630:631.445.41(571.151)

*М.В. Ключников, канд. сельхоз. наук, сотрудник Управления лесами Алтайского края, г. Барнаул*

## ГОРНО-ЛЕСНЫЕ ЧЕРНОЗЕМОВИДНЫЕ ПОЧВЫ ПАРКОВЫХ ЛИСТВЕННИЧНЫХ ЛЕСОВ ЦЕНТРАЛЬНОГО АЛТАЯ

Парковые лиственничные леса, как фактор почвообразования, способствуют развитию дернового процесса и формированию нейтральных высокоплодородных почв с высоким содержанием гумуса, в составе которого преобладают гуминовые кислоты.

*Ключевые слова:* парковые леса, редины, черноземовидные почвы.

В среднегорных районах центрального и частично юго-восточного Алтая (Шебалинский, Онгудайский, Усть-Канский и Усть-Коксинский районы) на пологих склонах, наклонных террасах долин рек Катунь, Кокса, Сея, Чарыш, Ануй и их притоках сформированы своеобразные горно-лесные черноземовидные почвы. Общая площадь таких почв 910 тыс. га.

Они занимают склоны всех экспозиций, за исключением южных, которые отличаются большей сухостью.

Коренные горные породы представлены преимущественно хлоритовыми сланцами богатыми основаниями. Сиаллитные, сопряженные с общеизвестковыми, остаточные и отложенные коры выветривания этих сланцев служат здесь почво-

образующими породами. Эти породы на склонах и шлейфах представлены элювием, элювио-делювием, а на конусах выноса и террасах – пролювием или пролювио-аллювием. Иногда почвообразующими породами для этих почв служат лессовидные карбонатные суглинки.

Особенность климата районов распространения горно-лесных почв заключается в том, что он сходен с таковым районов развития черноземов на равнинах Западной Сибири.

Горно-лесные черноземовидные почвы развиваются под парковыми лиственными лесами. А.В. Кумина [1] ярус лиственных лесов относит к группе ксерофитов. Состоят парковые леса из крупных деревьев лиственницы сибирской преимущественно II класса бонитета в возрасте более 200 лет (полноте 0,2), т.е. это лиственная редина.

Подлесок обычно отсутствует и под пологом разреженного лиственного леса отмечается хорошо развитый травянистый покров, в его составе 20 % ксерофиты и мезоксерофиты. Такой покров под пологом лиственной редины оказывает главное воздействие на формирование горно-лесных черноземовидных почв. Значительная роль в формировании горно-лесных черноземовидных почв принадлежит также почвенной фауне, особенно дождевым червям. Почвы обладают высокой биологической активностью, и вследствие этого в них активно осуществляется биологический круговорот веществ.

Впервые на горно-лесные черноземовидные почвы под лиственными лесами обратили внимание видные советские почвоведы В.Ф. Петров [2] и М.Д. Градобоев [3]. Они отмечают близость горно-лесных черноземовидных почв к чернознам. Н.Д. Градобоев выделил эти почвы на уровне самостоятельного почвенного типа с подразделением на подтипы по выщелоченности и карбонатности.

По данным Р.В. Ковалева с соавторами [4], черноземовидные почвы обладают следующими морфологическими особенностями.

$A_0$  – 3-5 см; черно-коричневого цвета, более или менее плотная дернина под кроной деревьев, иногда с участками зеленых мхов и подстилки из опада хвои, листьев и других растительных остатков;  
 $A$  – гумусовый, мощностью 40-80 см, равномерно окрашен в черный и темно-серый цвет, постепенно ослабевающий к низу, структура зернистая или мелкозернистая, сложение плотноватое; в изобилии капролиты, ходы червей и кротов;

$B$  – иллювиальный или иллювиально-карбонатный, различной мощности, бурый или желто-бурый;

$C$  – материнская порода слабо затронута почвообразованием, представлена каменистым материалом, иногда лессовидными суглинками.

Морфологическое описание горно-лесной черноземовидной выщелоченной почвы приводим на примере разреза 15K/2007, заложенного в парковом лиственном лесу на щебнистом элювии хлоритовых сланцев северо-западного склона отрогов Каргонского хребта в районе Ябоганского перевала.

В парковой лиственной редине мощное развитие имеют разнотравно-злаковая растительность. Злаки представлены ежой сборной, тимофеевкой луговой, овсяницей луговой, среди разнотравья господствуют герань луговая, василисник, козелец, чина и др. Вскипание от HCl не обнаружено.

$A - 0-26$ см	темно серый, влажный, сильно задернованный, порошистый, тяжелосуглинистый, переход заметен по структуре и обилию корней;
$B - 26-40$ см	слабо уплотнен, переход постепенный серый с буроватым оттенком, влажный, тяжелосуглинистый, зернистый; обилие корней, червоины, в большом количестве встречаются капролиты, часто отмечается щебень и дресва;
$BC - 40-57$ см	бурый, влажный, тяжелосуглинистый с обилием крупных обломков хлоритовых сланцев
$CD - 57-65$ см	Плотная толща щебня, дресвы и обломков хлоритовых сланцев.

Присутствие карбонатов в профиле горно-лесных черноземовидных почв связано, прежде всего, с формированием их на карбонатных породах, а так же с внутрипочвенным новообразованием карбонатов, которое проявляется в виде пропитки, псевдомицелия, глазков, корок на нижних поверхностях каменистого материала. В карбонатных подтипах вскипание от 10 % HCl происходит, как правило, с глубины 20-30 см. Горно-лесные черноземовидные выщелоченные подтипы отличаются довольно низким содержанием карбонатов в верхней части профиля, их вскипание здесь наблюдается в  $B$ - и переходных к почвообразующей породе горизонтах. В некоторых случаях, как это отмечено в разрезе 15K/2007, содержание карбонатов 10 % раствором соляной кислоты в пределах почвенного профиля не диагностируется.

Оструктуренность, наличие червоин и кротовин, а также обилие включений обломков горных пород обуславливают хорошую дренируемость черноземовидных почв. Гранулометрический состав изменяется от легко до тяжелосуглинистого.

В разрезе 15K/2007 горно-лесная черноземовидная почва среднесуглинистая (табл. 1). Преобладают фракции крупной пыли и песка. Внутрипрофильное распределение гранулометрических фракций практически равномерное.

Горно-лесные черноземовидные почвы характеризуются высоким содержанием гумуса, особенно в горизонте  $A$  (до 13,7 %). С глубиной его содержание посте-

Таблица 1

Гранулометрический состав горно-лесной черноземовидной почвы на щебнистом элювии хлоритовых сланцев. Северо-западный отрог Каргонского хребта в Усть-Канском районе. Разрез 15K/2007

Горизонт	Глубина, см	Размер фракций мм, содержание, %							сумма фракций менее 0,01 мм	Наименование почвы по гранулометрическому составу
		1-0,25	0,25-0,05	0,05-0,01	0,01-0,005	0,005-0,001	менее 0,001			
$A$	0-26	27,28	24,16	23,92	6,12	8,00	10,52	24,64	легкосуглинистая крупно-пылевато-песчаная	
$B$	26-40	16,68	26,40	21,60	5,88	11,00	18,44	35,32	среднесуглинистая крупно-пылевато-песчаная	
$BC$	40-57	13,76	35,20	19,32	7,12	10,00	14,60	31,72	среднесуглинистая крупно-пылевато-песчаная	
$CD$	57-77	15,52	37,80	11,40	5,08	12,16	18,04	35,28	среднесуглинистая крупно-пылевато-песчаная	

Таблица 2

Химические и физико-химические свойства горно-лесной черноземовидной выщелоченной почвы. Р. 15К/2007

Горизонт	Глубина, см	Гумус, %	pH <sub>вод</sub>	Емкость катионного обмена, мг-экв / 100 г почвы	Обменные катионы, мг-экв / 100 г почвы		Подвижные, мг/кг			CaCO <sub>3</sub> , %	Тяжелые металлы, мг/кг			
					Ca	Mg	N-NO <sub>3</sub>	P <sub>2</sub> O <sub>5</sub>	K <sub>2</sub> O		Pb	Cd	Cu	Zn
A	0-26	13,7	6,3	51,2	28,5	5,2	24,6	59,7	162,4	0	16,87	0,45	23,69	80,68
B	26-40	8,6	7,1	35,2	29,0	3,8	6,9	25,8	95,1	2,6	19,16	0,43	24,24	80,42
BC	40-57	9,7	6,6	43,2	-	-	-	-	-	2,6	-	-	-	-
CD	57-77	2,8	7,3	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-	-	-

пенно падает и в горизонте CD составляет 1,8 % (табл. 2). По качественному составу гумуса горно-лесные черноземовидные почвы имеют сходство с черноземами долин и котловин Центрального Алтая. Гуминовые кислоты преобладают над фульвокислотами. Эти почвы в горизонте А слабокислые или нейтральные, pH 6,6-7,1. Емкость катионного обмена этих почв высокая, в горизонте А она достигает 50 мг-экв. на 100 г почвы, причем в составе обменных катионов преобладает кальций (табл. 2).

## Библиографический список

1. Куминова, А.В. Растительный покров Алтая / А.В. Куминова. – Новосибирск, 1960.
2. Петров, Б.Ф. Почвы Кузнецкого Ала-Тау / Б.Ф. Петров // Почвоведение. – 1946. – №11.
3. Градобоев, Н.Д. Почвы лиственных лесов Усть-Канского лесхоза Горно-Алтайской авт. области / Н.Д. Градобоев // Тр. Омского СХИ. – Т. 34. – Омск, 1959.
4. Ковалев, Р.В. Почвы Горно-Алтайской автономной области / Р.В. Ковалев, В.И. Волковницер, В.А. Хмелев. – Новосибирск, 1973.

Статья поступила в редакцию 6.03.09

УДК 502.53

**А.В. Пузанов**, д-р биол. наук, проф., зам. дир. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
**Т.А. Рождественская**, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
**И.В. Горбачев**, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

## ТЯЖЕЛЫЕ МЕТАЛЛЫ В КОМПОНЕНТАХ ТЕХНОГЕННЫХ ОЗЕР РАЙОНА АЛТАЙСКОГО ГОКА

Исследовано содержание тяжелых металлов и мышьяка в субстратах и водах техногенных озер, расположенных на территории, сопредельной с Алтайским горно-обогатительным комбинатом. Выявлены anomalно высокие концентрации Cd, Cu, Zn, As в отложениях хвостохранилищ обогатительной фабрики и воде техногенных озер.

**Ключевые слова:** техногенные озера, хвостохранилища, тяжелые металлы, мышьяк, загрязнение.

На Алтайском горно-обогатительном комбинате (АГОКе), расположенном в Северо-Западном Алтае, в течение 50 лет перерабатывали полиметаллические руды и получали концентраты цветных металлов методом флотации. В 90-х гг. прошлого века комбинат был закрыт. Однако хвостохранилища обогатительной фабрики продолжают оставаться довольно серьезными источниками загрязнения окружающей среды: в состав отходов процесса обогащения входят такие токсичные элементы, как свинец, кадмий, цинк и другие. Частые сильные ветра, характерные для исследуемой степной зоны, способствуют активному пылению, что сопровождается загрязнением прилегающих территорий. После остановки АГОКа была прекращена откачка воды из шахты, вследствие чего началось затопление горных выработок, просадка грунтов, выклинивание шахтных вод, а на поверхности отстойника и в его окрестностях образовались небольшие озера. В г. Горняке наблю-

дается подтопление городской территории, поскольку он расположен на почвогрунтах со слабой дренированностью и естественно высоким залеганием грунтовых вод.

Целью исследования являлось определение влияния отходов обогащения полиметаллических руд на содержание растворенных тяжелых металлов и мышьяка в водах озера на поверхности хвостохранилища, водоемов, расположенных в окрестностях отстойников, и шахтных водах.

В отложениях хвостохранилищ обогатительной фабрики комбината обнаружены anomalно высокие концентрации свинца, цинка, меди и кадмия (табл. 1), что связано со специализацией переработанных руд: первые три металла являются рудообразующими компонентами полиметаллических месторождений исследуемой территории, а Cd – сопутствующий им элемент.

Исследованные воды характеризуются высоким содержанием макроионов, агрессивной средой и аномальным элементным химическим составом (табл. 2-3). В анионном составе вод доминирует сульфат-ион, из катионов в более загрязненных водах преобладает магний, в менее загрязненных – кальций (табл. 2). Отмечается превышение нормативов [3] по содержанию хлоридов и сульфатов.

Таблица 1

Элементный химический состав хвостохранилищ АГОКа, мг/кг

№ пробы	As	Cd	Co	Cr	Cu	Mn	Ni	Pb	Zn
Старое хвостохранилище									
1	114	2	4,5	30	976	313	12	1503	350
2	155	9,5	6	48	2593	370	12	2007	4821
3	170	5,3	12	42	2767	419	16	2007	3300
4	230	12	31	40	7346	584	27	1788	12173
5	175	9,1	8,5	33	2767	455	15	2840	6282
6	140	8,1	9,8	29	2593	370	15	2007	4042
7	170	8,8	14	33	1872	402	18	1503	3541
9	330	5,8	15	26	1872	326	15	1003	1500
10	150	1	4,1	24	1352	215	8,7	1193	669
11	440	9,1	32	40	3590	288	23	843	6011
Новое хвостохранилище									
1н	99	4,4	5,2	21	2276	234	11	1788	1402
2н	15	2,7	38	186	544	662	73	149	697
3н	300	10	4,4	25	14085	234	11	10745	6861
4н	87	21	7,4	34	4971	690	18	3793	9342
5н	158	16	5,4	33	7840	313	14	3580	14521
6н	139	13	10	40	27005	690	22	10745	16575
7н	143	13	13	37	6043	1003	25	4258	7170
8н	115	6	6	28	6043	244	12	4258	4414
9н	80	2,9	3,5	21	3831	244	10	3188	2006
10н	210	6,2	12	22	5305	225	12	2253	4042
ПДК в почвах [1]	2-10*	3	50	100	100		50	100	300

\* – по [2].

Таблица 2

Макрокомпонентный состав воды техногенных ландшафтов АГОКа

Место отбора	pH	Жёсткость, мг-экв/л	Макроионы, мг/л					
			CO <sub>3</sub> <sup>2-</sup>	HCO <sub>3</sub> <sup>-</sup>	Cl <sup>-</sup>	SO <sub>4</sub> <sup>2-</sup>	Ca <sup>2+</sup>	Mg <sup>2+</sup>
Озеро 1	3,6	150,8	*	109,8	511,0	4697,3	384,0	1579,2
Озеро 2	7,3	70,6	*	689,0	1127,0	3123,4	1340,0	43,2
Старое хвостохранилище	2,1	211,4	*	244,0	2233,0	21152,4	724,0	2102,4
Ствол	6,6	17,2	*	439,0	105,0	840,5	232,0	67,2
ПДК [3]					350	500		

\* – не обнаружено.

Таблица 3

Тяжелые металлы и мышьяк в воде техногенных ландшафтов Северо-Западного Алтая, мкг/л

Элементы	Грунтовые воды затопленного ствола шахты	Техногенные озера			р. Важенка, Северо-Западный Алтай (фон)	Озера Восточно-Европейской равнины, аридные условия [4]	ПДК [3]
		Озеро на поверхности старого хвостохранилища	Озеро 1	Озеро 2			
Hg	<0,02	0,14	<0,02	<0,05	<0,02	*	0,5
Cd	0,13	940,0	1570,0	0,17	<0,05	0,03	1
Pb	<1	79,0	14,0	9,6	<1	1,20	10
Ni	<1	620,0	900,0	<1	<1	3,6	20
Co	5,9	1000,0	1330,0	3,0	<1	0,66	100
Cu	2,8	52300,0	81200,0	4,9	5,3	5,2	1000
Cr	1,7	7,0	11,0	1,0	<1	1,2	50
Zn	46,0	254000,0	438000,0	77,0	6,1	11,5	1000
Mn	2690,0	28100,0	43700,0	54,0	30,0	11,5	100
Fe	22000,0	304200,0	42700,0	93,0	188,0	154	300
As	<1	<1	<1	<1	<1	4,35	10
Ba	70,0	94,0	83,0	124,0	*	34,6	700

\* – нет данных.

В воде озера, сформировавшегося на поверхности старого хвостохранилища, не наблюдается превышения ПДК [3] только по содержанию ртути, бария, хрома и мышьяка. Содержание остальных элементов составляет от единиц до тысячи ПДК для вод объектов хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования. По коэффициенту распределения (логарифму отношения содержания металла в субстрате к концентрации в растворе [5]) тяжелые металлы в воде озера образуют следующий ряд: Cd < Mn < Co < Zn < Ni < Cu < Cr < Pb. Следовательно, из исследуемых элементов, содержащихся в отходах, наиболее легко переходит в воду кадмий, а свинцу свойственна низкая мобильность.

На большую вероятность загрязнения подземных и поверхностных вод прилегающей к АГОКу территории приоритетными элементами-токсикантами (кадмием и цинком) указывает и сравнение относительных долей элементов в субстратах и водах поверхности хвостохранилища. В жидкой фазе по сравнению с твердой относительная доля Cd, Mn, Zn, Co значительно увеличивается, а Pb – резко падает (табл. 4), что связано, вероятно, с высокой растворимостью первых и инертностью свинца в сульфатной среде [6].

Таблица 4

Относительные доли металлов в субстрате и воде озера хвостохранилища, %

	Cd	Co	Cr	Cu	Mn	Ni	Pb	Zn
Субстрат	0,05	0,05	0,24	39,5	2,4	0,11	22,7	34,8
Вода	0,28	0,30	0,002	15,5	8,3	0,18	0,02	75,4

Это подтверждают обнаруженные аномально высокие концентрации кадмия в воде геохимически сопряженного с отстойником озера 1 (1570 ПДК [3]). Содержание свинца как наименее мобильного элемента в исследованной системе (ему соответствует наибольший коэффициент распределения) выше ПДК в озере 1 только в 1,4 раза (табл. 3).

В другом из исследованных озер окрестностей хвостохранилищ (озеро 2) концентрации всех исследованных элементов ниже ПДК (табл. 3). Возможно, это озеро образовалось в результате разгрузки не шахтных, а почвенно-грунтовых вод. Однако некоторые показатели превышают таковые для вод реки Важенки, взятых в качестве фоновых, и для водоемов других регионов (табл. 3).

Воды ствола шахты не соприкасаются с рудой, поэтому содержание тяжелых металлов в них невысокое, за исключением железа (количество превышает ПДК в 70 раз) и марганца (табл. 3). Возможно, железо поступает в воды ствола из элементов конструкции шахты.

Таким образом, поступление тяжелых металлов из отходов горно-обогатительного производства в компоненты ландшафтов происходит не только аэрогенным путем, что мы рассматривали ранее [7-8], но и за счет фильтратов отстойников.

Воды озер, геохимически сопряженных с хвостохранилищами АГОКа, могут содержать тяжелые металлы в количествах, превышающих 1000 ПДК.

#### Библиографический список

1. Kloke, A. Richtwerte'80. Orientierungsdaten für tolerierbare einiger Elemente in Kulturböden / A. Kloke // Mitteilungen des VDLUFA. 1980. – Н. 1-3. – S. 9.
2. Ориентировочно допустимые концентрации (ОДК) тяжелых металлов и мышьяка в почвах. Гигиенические нормативы ГН 2.1.7.020-94. М.: Информационно-издательский центр Госкомсанэпиднадзора России.
3. Предельно допустимые концентрации (ПДК) химических веществ в воде водных объектов хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования. Гигиенические нормативы ГН 2.1.5.1315-03. – М., 2003.
4. Моисеенко, Т.И. Рассеянные элементы в поверхностных водах суши: Технофильность, биоаккумуляция и экотоксикология / Т.И. Моисеенко, Л.П. Кудрявцева, Н.А. Гашкина. – М.: Наука, 2006.
5. Partitioning of zinc between the water column and the oxic sediments in lakes / A. Tessier, R. Cardigan, B. Dubreul, F. Rapin // Geochim. Cosmochim. Acta. 1989. – №3. – P. 1511-1522.
6. Бортникова, С.Б. Техногенные озера: формирование, развитие и влияние на окружающую среду / С.Б. Бортникова, О.Л. Гаськова, А.А. Айриянц. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, филиал «Гео», 2003.
7. Рождественская, Т.А. Тяжелые металлы в почвах юго-западной части Алтайского края / Т.А. Рождественская, А.В. Пузанов, М.А. Мальгин // Доклады III Междунар. научно-практ. конф. «Тяжелые металлы, радионуклиды и элементы-биофилы в окружающей среде». Т. 1. – Семипалатинск, 2004.
8. Рождественская, Т.А. Загрязнение окружающей среды предприятиями горнодобывающей промышленности в Алтайском крае / Т.А. Рождественская, А.В. Пузанов, И.В. Горбачев // Мат. межрегион. науч.-практ. конф., Хабаровск, 10-12 окт. 2008 г. «Регионы нового освоения: экологические проблемы, пути решения». – Хабаровск: ДВО РАН, 2008. – Кн. 1.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 504 + 614.7

**Н.П. Белецкая**, канд. географ. наук, проф. СКГУ, г. Петропавловск (Казахстан);

**А.В. Пузанов**, докт. биол. наук, проф., зам. дир. по науке ИВЭП СО РАН, г. Барнаул;

**И.Н. Лиходумова**, н.с. СКГУ, г. Петропавловск (Казахстан);

**С.В. Бабошкина**, канд. биол. наук, с.н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул;

**И.В. Горбачев**, м.н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул;

**Д.Н. Балыкин**, м.н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул.

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХИМИЧЕСКОГО СОСТАВА ПИТЬЕВЫХ ВОД СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Исследовано содержание основных макроионов ( $\text{CO}_3^{2-}$ ,  $\text{HCO}_3^-$ ,  $\text{Cl}^-$ ,  $\text{SO}_4^{2-}$ ,  $\text{Ca}^{2+}$ ,  $\text{Mg}^{2+}$ ) и микроэлементов (As, Cd, Pb, Zn, Cu, Mo, Fe, Mn, Se) в воде р. Ишим и питьевых водах Северо-Казахстанской области. Выявлен повышенный уровень общей минерализации и содержания железа в питьевых водах по сравнению с речными, что обусловлено вторичным загрязнением вод в системе водоводов. Установлено, что вода децентрализованных источников водоснабжения по сравнению с водопроводной водой отличается менее благоприятным для здоровья химическим составом: более высоким содержанием хлоридов, нитратов, сульфатов, а также железа и мышьяка.

**Ключевые слова:** питьевая вода, общая минерализация, микроэлементы, водопровод, децентрализованные источники, вторичное загрязнение, здоровье.

Питьевая вода, наряду с атмосферным воздухом и продуктами питания, является одним из главных геохимических факторов окружающей среды, влияющих на здоровье населения [1-4]. Проблема обеспечения населения качественной питьевой водой является одной из самых актуальных для Казахстана. Расположение Северо-Казахстанской области (СКО) в полуаридной зоне, а также геолого-структурные особенности территории в целом определяют неблагоприятные условия формирования ресурсов поверхностных и подземных вод, в частности, их макрокомпонентного состава. Ситуация усугубляется химическим, микробиологическим, радиоактивным загрязнением вод. Потребление некачественной питьевой воды остается одной из главных причин высокого уровня заболеваемости населения области.

Объектами исследования являлись питьевые воды основных населенных пунктов СКО различных источников водо-

снабжения: централизованных (магистральные водопроводы Ишимский и Булаевский) и децентрализованных (поверхностные источники и подземные скважины). Экспедиционные исследования проводили в октябре 2008 года. Пробы воды отбирали в чистые полиэтиленовые бутылки 0,5 л.

Определение ионного состава питьевых вод Северо-Казахстанской области (СКО) проводили по стандартным методикам [5]. Содержание микроэлементов As, Cd, Fe, Mn, Mo, Zn, Pb, Se, Cr определяли в химико-аналитическом центре ИВЭП СО РАН методом атомно-абсорбционной спектроскопии с использованием электротермической атомизации. Всего было отобрано и проанализировано 57 проб питьевых вод.

Преимущественно для обеспечения населения СКО водой используются ресурсы поверхностных вод, прежде всего, воды р. Ишим. По данным Северо-Казахстанского центра гидрометеослужбы, за период 2004-2007 гг. в пробах воды р. Ишим

обнаружено повышенное содержание  $\text{SO}_4^{2-}$  (в зимний период), Mg, Fe (относительно ПДКв.) – до 850 мкг/л, Zn (относительно ПДКв.р.) – до 70 мкг/л, а также Ni, Cu.

Ишим относится к рекам с резко повышенной минерализацией воды, что обусловлено, прежде всего, климатическими особенностями его бассейна. Засушливость территории способствует повышенному содержанию растворимых солей в ландшафтах, которые с тальми водами поступают с водосбора в русло реки. Кроме того, соли привносятся в реку подземными водами водоносного горизонта аллювиальных отложений долины Ишима. Максимум общей минерализации воды р. Ишим может достигать 1250-1500 мг/л [6-7], показатель жесткости – 8,2 мг/экв в период ледостава. По химическому составу вода р. Ишим относится к гидрокарбонатному классу группы кальция или натрия. По средней концентрации в водах р. Ишима элементы располагаются в следующий ряд:  $\text{Ca} > \text{Mg} > \text{Fe} > \text{Ni} > \text{Zn} > \text{Pb} > \text{Cu} > \text{Cd}$ . Содержание Ca в водах Ишима составляет 60-70 мг/л, Mg – 22-26 мг/л, их повышенное содержание объясняется развитием в бассейне карбонатных осадочных пород. Реакция среды вод по течению реки изменяется незначительно: от 7,8 до 8,1.

Источниками поступления в поверхностные воды р. Ишим ионов меди, цинка, свинца, кадмия, железа могут быть различные месторождения и рудопроявления: на территории СКО располагаются Ишимская, Володарско-Атансорская, Орлиногорская, Кылтуская, Чкаловская, Аксуская и др. рудные зоны.

Содержание минеральных форм азота в р. Ишим очень низкое. Вниз по течению реки концентрации нитритов в воде убывают, а нитратов – незначительно увеличиваются. Такой характер пространственного распределения  $\text{NO}_3^-$  и  $\text{NO}_2^-$  в водах р. Ишим свидетельствует об отсутствии выраженного антропогенного воздействия на реку со стороны г. Петропавловска, поскольку возможное загрязнение водного объекта индцировалось бы повышением содержания нитритов в водах ниже города.

Химический анализ проб питьевых вод СКО показал, что по отдельным показателям воды не соответствует требованиям ПДК. Из всех проб централизованных источников водоснабжения не соответствуют ПДК: 72 % – по содержанию железа, 22 % – по жесткости (19 % по содержанию магния), 16 % – по общей минерализации. Из всех проб подземных децентрализованных водопроводов водоснабжения СКО 60 % проб воды не отвечают требованиям санитарно-гигиенических норм по жесткости (75 % по магнию), 30 % – по общей минерализации, 35 % – по содержанию марганца, 20 % – по содержанию железа (по ПДК для децентрализованных источников водоснабжения).

Таблица 1

Пределы колебаний концентрации основных макроионов и микроэлементов в воде водопроводов СКО и подземных источниках водоснабжения

Показатели	ПДК	Водопровод		Децентрализованные источники	
		Ишимский	Булаевский	Подземные источники	Озера (1 проба)
pH	6,5-8,5	7-8,15	7,4-8,2	7,2-8,1	7,4
Сумма солей, мг/л	1000 (1500)	795-2894	676-1071	639-2046,24	33,27
Жесткость, мг-экв/л	7 (10)	5,4-24,6	5,4-9,5	5,8-24,8	3
Кальций, мг/л	180	52-264	6-60	16-192	32
Магний, мг/л	65*	43,2-86,2	40,8-80,4	43,2-180	16,8
Хлориды, мг/л	350	140-840	66,5-175	45-539	58,1
Сульфаты, мг/л	500	117-570,6	117-570,6	4,32-537,94	432
Нитраты, мг/л	45	0,19-19,34	0,19-19,34	0,02-177,96	0,04
Нитриты, мг/л	3,3	<0,007-0,154; 4,768	<0,007-0,03	<0,007-1,79	0,08
N-NH <sub>4</sub> , мг/л	2	<0,05-0,21	<0,05-0,21	<0,06-0,6	0,08
Железо, мг/л	0,3 (1)	0,04-5,4	0,04-5,4	<0,04-6,01	0,92
Марганец, мкг/л	100	2,6-758	1,8-95,1	1,2-349	257
Мышьяк, мкг/л	50	<5	<5	<5-26,5	<5
Кадмий, мкг/л	1	<0,1-0,31	<0,1-0,31	<0,1-0,1	0,1
Медь, мкг/л	1000	<1-39,2	2,9-22,2	<1-20,6	6,4
Хром, мкг/л	50	<1-1,2	<1-1,2	<1-2,9	<1
Молибден, мкг/л	250	<1-2,66	<1-2,66	<1-4,49	<1
Свинец, мкг/л	10	<1-5,53	<1-5,3	<1	<1
Селен, мкг/л	10	<2	<2	<2	<2
Цинк, мкг/л	5000	<1; 6280 (1 проба)	<1; 1800 (1 проба)	<1; 990 (1 проба)	530

Примечание: в скобках приведены ПДК для децентрализованных источников водоснабжения

\* – норматив качества воды 1-ой категории по СанПиН 2.1.4.1116

Содержание основных макроионов в питьевой воде ( $\text{Ca}^{2+}$ ,  $\text{Mg}^{2+}$ ,  $\text{Na}^+$   $\text{HCO}_3^-$ ,  $\text{Cl}^-$ ,  $\text{SO}_4^{2-}$ ) определяет ее физиологическую полноценность. Долговременное употребление вод, имеющих несбалансированный по основным ионным показателям состав, может привести к развитию различных заболеваний человека, ухудшить состояние здоровья. Наибольшее суммарное содержание солей обнаружено в пробах воды, взятых из Ишимского водопровода (табл. 1), до 3 ПДК (колонка в с. Коноваловка).

Жесткость питьевых вод СКО варьирует от мягкой (с. Дубровное, озеро – 3 мг-экв/л) до очень жесткой (с. Нежинка, колодец – 24,8 мг-экв/л). Наибольшая жесткость отмечается в пробах из подземных источников водоснабжения. Воды Булаевского водопровода отличаются в среднем более низким уровнем жесткости.

Считается, что оптимальной физиологический уровень жесткости воды составляет 3,0-3,5 мг-экв/л, в источниках централизованного водоснабжения допускается до 7, в отдельных случаях – до 10 мг-экв/л [5; 8].

Известно, что при функциональном воздействии на организм солевого состава воды большое значение имеет отношение кальций-магний [9-11]. Поэтому обращаем внимание, что значительная часть образцов питьевой воды СКО отличается своеобразным Ca-Mg отношением, существенно сдвинутым в сторону магния. Так, в 15 из 57 проб его содержание выше 90 мг/л. Считается, что магний в повышенных концентрациях усиливает раздражающее воздействие на ЖКТ сульфатов [9], однако благотворное влияние на сердечнососудистую систему организма жестких вод обусловлено именно присутствием ионов магния [10-11].

Кальций в свою очередь также является важным микроэлементом и играет существенную роль в регуляции физиологических процессов в организме человека. Наиболее частым специфическим эффектом избыточного поступления кальция с питьевой водой является отложение солей в почках и мочевыводящих путях [12].

В водах СКО только в трех пробах обнаружено превышение ПДК по Ca: в селах Городецкое и Коноваловка (Ишимский водопровод) – 224 и 264 мг/л, соответственно, и в с. Семипалатное (колодец) – 192 мг/л. В остальных населенных пунктах СКО питьевые воды содержат Ca менее 100 мг/л, в среднем, децентрализованные источники –  $44 \pm 5$  мг/л ( $C_v = 56\%$ ), Ишимский водопровод –  $51 \pm 5$  мг/л (27%), Булаевский водопровод –  $35 \pm 3$  ( $C_v = 37\%$ ).

Содержание хлорид-иона в пробах питьевых вод СКО колеблется от 45 мг/л (с. Степное, колодец) до 840 мг/л (с. Коноваловка, Ишимский водопровод) при ПДК 350 мг/л. Отметим, что питьевые воды Ишимского водопровода в целом характеризуются более высоким содержанием хлоридов, которое в среднем здесь составляет  $240 \pm 20$  мг/л,  $C_v = 24\%$  (без учета аномально высокой концентрации). Считается, что потребление человеком воды с повышенным содержанием хлоридов в воде приводит к усилению фильтрационной и реабсорбционной деятельности почек, повышению гидрофильности тканей, увеличению числа и тяжести гипертонической болезни [9; 12-13].

Содержание сульфатов в питьевых водах СКО варьирует от 4 мг/л (с. Дубровное, озеро) до 570 мг/л (с. Коноваловка, Ишимский водопровод) при ПДК 500 мг/л. Содержание сульфатов сильно варьирует в пробах из подземных источников, однако содержание их редко превышает ПДК (2 пробы). Наиболее известное негативное воздействие повышенного содержания сульфатов на организм человека - понижение кислотности желудочного сока [14].

Соединения азота являются одним из доминирующих видов загрязнений питьевых вод и во многом определяют их экологическое и санитарное состояние [3, 5, 9]. По результатам нашего исследования содержание нитратов в пробах питьевых вод СКО колеблется в пределах 0,19-19,34 мг/л в водопроводах и 0,02-27,6 мг/л в подземных водах. Единственная проба, содержащая повышенное содержание нитратов (178 мг/л при ПДК 45 мг/л), была отобрана в колодце с. Семипалатное. Считается, что подземные водоносные горизонты в большей степени подвержены нитратному загрязнению, чем поверхностные водоемы (т.к. отсутствует потребитель нитратов) [15].

Содержание нитритов в питьевых водах СКО колеблется от 0,007 до 1,79 мг/л. Превышение ПДК (3,3 мг/л) отмечено в пробе воды с. Городецкое (4,77 мг/л). Для сравнения: содержание  $\text{NO}_2^-$  в грунтовых водах Приишимья не превышает 0,0п ПДК [15].

Содержание в пробах  $\text{N-NH}_4$  варьирует от 0,05 до 0,65 мг/л (с. Петровка, колодец), что не превышает ПДК (2 мг/л). Повышенное содержание отмечается в пробах подземных источников водоснабжения.

В целом, на исследованной территории максимальные количества нитратов, нитритов, аммония свойственны питьевым водам, отобранным из колодцев и неглубоких скважин: чем выше залегают воды, тем больше содержится в них минерального азота. Источниками загрязнения воды минеральным азотом служат, скорее всего, животноводческие фермы и подворья, скопления навоза, стоки с полей. Вода системы централизованного водоснабжения, как правило, характеризуется низкими концентрациями минеральных соединений азота. Невысокими концентрациями минерального азота отличается и используемая в качестве питьевой озерная вода.

Содержание основных ионов в питьевых водах различных населенных пунктов СКО, как правило, заметно превышает их концентрации в водопроводных водах городов Алтайского края. Из анионов наиболее заметны различия по сульфатам и хлоридам, из катионов – по магнию.

Содержание в пробах питьевых вод СКО химических элементов 1, 2 и 3 классов опасности, относящихся к essenциальным и условно essenциальным микроэлементам [4] – мышьяка, цинка, свинца, кадмия, меди, хрома, молибдена, селена – как правило, не превышает ПДК для вод хозяйственно-питьевого назначения. Исключение составляют села Городецкое и Соколовка, где обнаружено превышение ПДК<sub>в</sub> по цинку (российские нормативы – 1000 мг/л) – 6280 и 1800 мг/л. Еди-

ничные превышения нормативов для бутылированных вод высшей категории (5 мг/л) отмечены по свинцу в пробах Ишимского водопровода (с. Городецкое – 5,27 мг/л, п.г.с. Новоишимское – 5,53 мг/л).

В целом, в подземных водах СКО отмечается повышенное содержание As и Mo по сравнению с водопроводной водой. В водах магистральных водопроводов отмечено более высокое содержание Cd, Cu и Cr.

Определение безвредности химического состава питьевых вод СКО нами определялось по соответствию нормативам [16]. Для мышьяка, кадмия, молибдена, свинца, являющихся химическими элементами 1 и 2 классов опасности, вычислялась сумма отношений концентраций каждого из них в воде к ПДК. По установленным нормативам это значение не должно было быть больше 1. Оказалось, что всего в нескольких населенных пунктах СКО значение суммарного показателя загрязнения воды более 0,2: от 0,34 до 0,55.

Так, в с. Городецком (Ишимский водопровод, колонка) Zс питьевой воды составляет 0,49. Вода здесь характеризуется повышенным, относительно остальных проб питьевых вод СКО, содержанием Cd ( $0,31 \pm 0,16$  мг/л) и Pb ( $5,27 \pm 2,11$  мг/л). Напомним, что вода в этом селе отличается одним из самых неблагоприятных по содержанию основных макроионов составов, а также аномально высоким содержанием Zn.

В остальных населенных пунктах с суммарным показателем отношений к ПДК выше 0,34 основной вклад в значение Zс вносит мышьяк. Сравнительно более высоким содержанием As отличаются питьевые воды с. Вагулино (26,5 мг/л), с. Благовещенка (17,2 мг/л), с. Петровка (19,9 мг/л). Эти величины не превышают казахстанских и российских ПДК<sub>в</sub>. As (50 мг/л), однако они выше допустимых ВОЗ концентраций – 10 мг/л. В перечисленных населенных пунктах в качестве водоисточников используются подземные воды скважин, колодцев. В целом, в образцах воды подземных источников СКО концентрация As несколько выше, чем в водопроводной воде, и варьирует от 6,5 до 26,5 мг/л, что согласуется с литературными данными о более высоких концентрациях мышьяка в подземных водах [17].

Щелочная среда казахстанских вод в целом благоприятствует подвижности и растворимости мышьяка, как анионного элемента [18;19]. Но в 90 % случаев в изученных нами питьевых водах СКО содержание мышьяка ниже предела обнаружения.

По данным многих авторов, доминирующим элементом в поверхностных водах различных областей и природных зон является железо. В речной воде по В.И. Вернадскому, может содержаться от 10 до 46000 мг/л, в подземных минерализованных водах – до 50000 мг/л [20].

Содержание железа в пробах питьевых вод СКО в 70 % случаев превышает ПДК<sub>в</sub> – 300 мг/л, колебания концентраций довольно существенны. Аномально высоким содержанием железа отличаются: вода из колонки от Ишимского водопровода в с. Дмитровка – 5400 мг/л, вода в скважине с. Вагулино – 6100 мг/л. Среднее, без учета аномальных концентраций, содержание железа в водах различных водоисточников СКО составляет  $520 \pm 53$  мг/л.

Увеличение содержания железа (как и цинка) в некоторых пробах питьевых вод СКО происходит, скорее всего, в результате коррозии трубопроводов и жизнедеятельности железистых бактерий [21-23] а свинца – в результате миграции из стыковых раструбных соединений водопроводных труб.

Известно, что содержание микроэлементов в природных водах зависят от фазы водного режима реки [24]. Повышенное содержание железа в водах СКО объясняется и сезонной

динамикой содержания металлов – напомним, что отбор проб проводился осенью, когда в речных водах наблюдается снижение содержания растворимых форм Zn, Cu и увеличение содержания Fe и Mn [25].

В водах скважин в селах Вагулино и Петровка СКО высокое (относительно вод других районов области и ПДК) содержание железа, очевидно, обуславливает и повышенное (по сравнению с другими районами) содержание мышьяка, который может высвобождаться в подземные воды результате восстановления содержащих мышьяк гидроокисей железа и марганца [26; 27].

Биологическую и биохимическую значимость железа трудно переоценить. Оно участвует в связывании и транспорте кислорода, клеточном дыхании, играет важную роль в энергетическом метаболизме, синтезе ДНК. Однако при повышенном (более 10,0 мг/л) содержании железа в воде иммунная система организма может нарушаться; поражается печень, отмечается гиперпигментация кожи, создается предрасположенность к аллергическим реакциям, болезням крови, образованию злокачественных опухолей [2; 12; 28].

Медь второй по значению микроэлемент после железа, который влияет на кроветворение [4; 28]. Ее соединения обладают широким спектром токсического действия, которое сильнее проявляется в мягкой воде. В жестких водах, которыми по большей части являются воды СКО, медь связывается в виде карбонатов [12]. Содержание Cu в питьевых водах СКО не высокое и в среднем составляет: в водах Булаевского водопровода 11,2±1,3 мг/л (до 22,1 мг/л в селах Карагандинское и Майбалык), Ишимского водопровода 14,0±4,1 мг/л (до 39 мг/л в с. Ишимское), децентрализованных источников 8,0±1,5 (до 20 мг/л в с. Акканбарак).

Селен является эссенциальным микроэлементом, необходимым для полноценного существования животных и человека [1; 4; 12; 28; 29]. Его дефицит приводит к снижению иммунитета, росту сердечнососудистой патологии и онкологических заболеваний, повышению детской смертности. Содержание селена в питьевых водах СКО ниже предела обнаружения:

2 мг/л. Очевидно, исследуемый район можно отнести к селенонедостаточным регионам.

Небольшие села, в водопроводной воде которых отмечены повышенные концентрации железа, цинка, свинца, марганца и нитратов характеризуются неравномерным водозабором. Скорость продвижения вод по сети в этих участках часто снижается до нулевых показателей. Известно, что в состоянии стагнации, после длительного отсутствия водоразбора из сети, в воде увеличивается концентрация выделяемых стенками труб железа и свинца [30], а содержание нитритов в воде, подающейся новыми оцинкованными трубами, в случае низкой скорости водотока может возрасти до 89 ПДК [31].

Выводы:

1. Из всех изученных показателей качества питьевых вод СКО (макроионов и микроэлементов) основными факторами, влияющими на состояние здоровья населения и развитие различных заболеваний, являются высокое содержание в воде основных макроионов и повышенные концентрации железа.

2. Вода децентрализованных источников водоснабжения по сравнению с водопроводной водой отличается более высокими показателями жесткости и щелочности, более высоким содержанием хлоридов, нитратов, сульфатов, а также железа, марганца, мышьяка, молибдена.

3. Наиболее неблагоприятным макро- и микроэлементным составом отличаются воды в селах Городецкое ( $\text{CO}_3^{2-}$ ,  $\text{Ca}^{2+}$ ,  $\text{NO}_2^-$ ; Zn, Pb), Коноваловка ( $\text{Cl}^-$ ,  $\text{SO}_4^{2-}$ ,  $\text{Ca}^{2+}$ , Mn), Дмитриевка (Mn, Fe), использующие ручные колонки для подачи воды Ишимского водопровода, а также воды децентрализованных источников в селах Вагулино ( $\text{Cl}^-$ , Fe, Mn, As), Петровка (Fe, Mn, As).

4. Содержание макро- и микроэлементов в р. Ишим обусловлено природными процессами, тогда как повышенное (относительно ПДК) на нескольких участках водопроводов СКО содержание в питьевых водах Fe, Mn и Zn, а также (по сравнению с природными концентрациями) Cd, Cu, Pb, очевидно, обусловлено вторичным загрязнением вод в системе водоводов.

#### Библиографический список

1. Руководство по контролю качества питьевой воды. Т.2. Гигиенические критерии и другая релевантная информация. – Женева: ВОЗ, 1987.
2. Онищенко, Г.Г. Влияние состояния окружающей среды на здоровье населения. Нерешенные проблемы и задачи / Г.Г. Онищенко // Гигиена и санитария. – 2003. – № 1.
3. О коррекции качества питьевой воды по содержанию биогенных элементов. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации № 5 от 11.07.2000 г.
4. Микроэлементозы человека: этиология, классификация, органопатология / А.П. Авцын, А.А. Жаворонков, М.А. Риш, Л.С. Строчкова. – М.: Медицина, 1991.
5. Новиков, Ю.В. Методы исследования качества водоемов / Ю.В. Новиков, К.О. Ласточкина, З.Н. Болдина. – М., 1990.
6. Алекин, О.А. Основы гидрохимии / О.А. Алекин. – Л.: Гидрометеиздат, 1970.
7. Гидрологический очерк Кокчетавской области / В.В. Бочкарева, Н.П. Владимиров, С.Я. Мухамеджанов, Н.С. Якупова // Гидрогеологические очерки целинных земель. – Алма-Ата: Изд-во АН КССР, 1958.
8. Бокина, А.И. Сдвиги некоторых показателей у людей, длительно потребляющих жесткие питьевые воды / А.И. Бокина, В.К. Юрьева // Гигиена и санитария. – 1996. – № 12.
9. СанПиН 2.1.4.1116-02 Питьевая вода. Гигиенические требования к качеству воды, расфасованной в емкости. Контроль качества.
10. Кротков, Ф.Г. Смертность от сердечно-сосудистых заболеваний и жесткость воды / Ф.Г. Кротков // Гигиена и санитария. – 1973. – № 4.
11. Мудрый, И.В. О влиянии минерального состава питьевой воды на здоровье населения / И.В. Мудрый // Гигиена и санитария. – 1999. – № 1.
12. Вредные вещества в окружающей среде. Справ.-энц.изд. / Под ред. В.А. Филова – СПб.: НПО «Профессионал», 2006.
13. Chlorine and Hydrogen Chloride. Environmental Health Criteria. 21. Geneva: WHO, 1982. – 86 p.
14. Hydroge Sulfide: Human Health Aspects. CICAD 53. – Geneva: WHO, 2003. – 35 p.
15. Квашнин, С.В. Загрязнение питьевой воды Пришимья минеральными соединениями азота / С.В. Квашнин, Г.С. Кошечева // Сибирский экологический журнал. – 2006. – № 5.
16. СанПин 3.02.002.04 «Санитарно-эпидемиологические требования к качеству воды централизованных систем питьевого водоснабжения». Республика Казахстан, 2004.



17. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов. Справочник. Книга 3. Редкие р-элементы / В.В. Иванов. – М.: Недра, 1996.
18. Гамаюрова, В.С. Мышьак в экологии и биологии / В.С. Гамаюрова. – М.: Наука, 1993.
19. Ecological consequences of As, Cd, Hg and Pb enrichment in European soil / A. Kabata-Pendias // Global Perspectives on Lead, Mercury and Cadmium Cycling. – SCOPE. Published by Wiley Eastern Ltd., 1994. – P. 117-129.
20. Алексеенко, В.А. Экологическая геохимия / В.А. Алексеенко. – М.: Логос, 2000.
21. Minimizing biofilm in the presence of iron oxides and humic substances / Ph.W. Butterfield, A.K. Camper, J.A. Biederman, A.M. Bargmeyer // Water research. – 2002. – Vol. 36, №15. – P. 3893-3910.
22. Влияние внутренней коррозии трубопровода «Астрахань-Мангистау» на качество воды / С.К. Муринов, А.А. Бут, Е.Н. Байбатыров [и др.] // Питьевая вода. – 2002. – №2.
23. Iron stability in drinking water distribution systems in a city of China / Z. Niu, Y. Wang, X. Zhang [et al.] // J. Environmental Science. – 2006. – Vol. 18, № 1. – P. 40-46.
24. Даувальтер, В. А. Загрязнение водных экосистем Печорского региона. / В. А. Даувальтер // Биологические ресурсы и внутренних водоемов европейского Севера: Матер. междунар. конф. – Сыктывкар: Изд-во Коми НЦ УрО РАН, 2005.
25. Королев, И.А. Геохимические особенности миграции тяжелых металлов в речных водах устьевого области Волги / И.А. Королев, А.Н. Курьякова // Рациональное природопользование: Тез. докл. школы-конференции. – М.: Изд-во МГУ, 2005.
26. Arsenic poisoning in groundwater: health risk and geochemical sources in Bangladesh / H.M. Anwar, J. Akai, K.M.G. Mostofa [et al.] / Environment International. – V. 27. – №7. – P. 597-604.
27. Meharg, A. Arsenic contamination of Bangladesh paddy soil / A. Meharg, R. Mazibur // Environmental Science and Technology – 2003. – T. 37. – №2. – P. 229.
28. Абдурахманов, Г.М. Экологические особенности содержания микроэлементов в организме животных и человека / Г.М. Абдурахманов, И.В. Зайцев. – М.: Наука, 2004.
29. Shamberger, R.J. Biochemistry of Selenium / R.J. Shamberger. – N.Y.: Plenum Press, 1983. – 346 p.
30. Swiderska-Broc, M. Wplyw nierownomiernosci rozbioru wody wodociagowej na zmiane jej jakosci / M. Swiderska-Broc, M. Wolska // Ochrona Srodowiska. – 2004. – № 4. – P. 21-23.
31. Hautmann, A. Gefahren durch Nitritbildung in neuinstallierten Verzinkten Wasserleitungen / A. Hautmann // HLH: Heizung, Luftung/ Klima, Haustechn. – 1998. – Vol. 49. – № 10. – P. 34-36, 38, 81.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 556.555.7:543.31

**Е.И. Третьякова**, канд. хим. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
**А.Н. Эйрих**, канд. техн. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
**Т.С. Папина**, д-р. хим. наук, зав. центром ИВЭП СОРАН, г. Барнаул

## ОРГАНИЧЕСКОЕ ВЕЩЕСТВО В АБИОТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТАХ РЕКИ ОБЬ

Рассматривается распределение органического вещества по абиотическим компонентам р. Обь в различные гидрологические периоды. С помощью метода корреляционного анализа установлено, что органическое вещество не оказывает существенного влияния на формы нахождения тяжелых металлов в воде и взвешенном веществе. Влияние органического вещества на содержание тяжелых металлов в поровых водах и донных отложениях проявляется опосредованно.

**Ключевые слова:** органическое вещество, тяжелые металлы, абиотические компоненты, корреляционный метод.

Органическое вещество ( $C_{орг}$ ) является одним из важнейших химических компонентов природных вод и, в силу огромного разнообразия представителей всех его классов, наименее изученным. Понятие «органическое вещество» как совокупность различных природных органических соединений было введено ещё В.И. Вернадским и признано многими исследователями. Природные органические вещества принимают участие в самых разнообразных физико-химических и биохимических процессах, причем направление и интенсивность этих процессов в большой степени зависят от количественного содержания и качественного состава органических веществ [1].

Актуальность изучения органического вещества в природных водах определяется его значительным влиянием на формы нахождения неорганических компонентов, в т. ч. тяжелых металлов (ТМ). Это обусловлено известной способностью природных органических соединений образовывать различные комплексы с ионами ТМ [2]. Влияние растворенных органических комплексообразователей, по мнению Сингера, заключается [3]:

- в увеличении растворимости металлов при связывании их в комплекс;
- в изменении распределения между окисленными и восстановленными формами;
- в “смягчении” токсичности вследствие уменьшения доступности металлов для живых организмов;
- во влиянии на способность металлов сорбироваться взвешенными веществами;
- во влиянии на прочность металлсодержащих коллоидов.

Целью нашей работы являлось изучение сезонной динамики органического вещества в абиотических компонентах р. Оби и его влияния на формы нахождения тяжелых металлов в воде, взвешенном веществе и донных отложениях.

**Методика исследований.** Наблюдения проводили на участке р. Обь в районе г. Барнаула, характеристика точек отбора представлена в таблице 1. В каждой точке отбирали пробы воды, взвешенного вещества (ВВ), поровой воды и донных отложений (ДО).

Таблица 1

Характеристика точек отбора проб на р. Обь

Номер точки	Месторасположение точки наблюдения
1	р. Обь, правый берег, устье Лапы
2	р. Обь, левый берег, устье Ковша, перед ж.д. мостом
3	р. Обь, правый берег, ниже входа в канал КХВ
4	р. Обь, ниже выхода из канала КХВ
5	р. Обь, правый берег, выход из протоки Федуловская
6	р. Обь, левый берег, пристань у п. Гоньба

Пробы воды отбирали на центральной вертикали с 3-х горизонтов: поверхностный слой – 0,2h, срединный слой – 0,6h, глубинный слой – 0,8h (h – высота водяного столба). Сразу же после отбора пробы воды консервировали серной кислотой в соответствии с общепринятыми методиками для определения показателя ХПК [4].

Пробы взвешенного вещества получали после фильтрации проб воды на месте отбора. В лаборатории фильтры с пробами ВВ высушивали в чистой комнате при комнатной температуре.

Поровые воды получали путем отжима проб ДО на центрифуге при скорости вращения  $w = 1000$  об/мин. в течение 30 мин. Для предотвращения окисления поровой воды кислородом воздуха центрифугирование проводилось в плотно закрытых пробирках.

Донные отложения отбирали дночерпателем Петерсена на глубину до 10 см от поверхности. Для исключения возможности окисления проб кислородом воздуха банки заполняли инертным газом (аргоном) и до начала анализа хранили замороженными.

Для определения органического вещества пробы ДО высушивали в чистом помещении при комнатной температуре. Затем тщательно растирали в ступке и просеивали через сита разного диаметра для получения трёх фракций с диаметром частиц: 1-0,2 мм, 0,2-0,1 мм, 0,1-0,025 мм.

Определение  $C_{орг}$  в воде, ВВ и ДО проводили стандартным методом окисления бихроматом калия в сильнокислой среде. После процедуры окисления  $C_{орг}$  в воде определяли титриметрическим методом, а во ВВ и ДО – спектрофотометрическим методом [5-6]. Определение тяжелых металлов проводили методом атомно-абсорбционной спектроскопии [7].

*Результаты и обсуждение.* Анализ данных по содержанию  $C_{орг}$  в воде показывает (табл. 2), что в летнюю межень во всех точках наблюдения его концентрации выше, чем в период осенней межени. Это хорошо согласуется с тем фактом, что в летний период усиливаются процессы синтеза органического вещества, а процессы его окисления в условиях повышения температуры воды и недостатка растворенного кислорода замедляются. Уменьшение концентраций органического вещества в осеннюю межень связано с усилением процессов окисления в условиях снижения температуры воды и повышения содержания растворенного кислорода в воде.

Сравнительный анализ данных по содержанию  $C_{орг}$  по вертикальной составляющей створа показывает значительную неравномерность его распределения. Прослеживается четкое повышение концентраций  $C_{орг}$  от поверхностного к придонному слою. Максимальные величины фиксируются в поровых водах. Соотношение между концентрациями в поверхностном слое и поровой воде составляет в среднем 1:20. Значительная разница концентраций свидетельствует о различной интенсивности прохождения окислительных процессов на поверхности воды и в поровых водах. В последних при недостатке растворенного кислорода процессы окисления затруднены, что и приводит к накоплению  $C_{орг}$ .

Таблица 2

Содержание  $C_{орг}$  в воде р. Обь в различные гидрологические периоды

Точка отбора	Глубина отбора, м	$C_{орг}$ , мг/л	
		Летняя межень	Осенняя межень
1	0,2h	4,51	0,69
	0,6h	4,73	0,52
	0,8h	*	1,04
	поровая вода	51,0	7,69
2	0,2h	5,59	1,66
	0,6h	4,28	2,42
	0,8h	*	1,73
	поровая вода	46,1	15,1
3	0,2h	2,96	1,47
	0,6h	1,28	2,54
	0,8h	*	1,76
	поровая вода	7,99	4,91
4	0,2h	2,33	2,87
	0,6h	0,72	2,87
	0,8h	*	1,47
	поровая вода	18,8	13,5
5	0,2h	1,95	1,66
	0,6h	3,41	1,55
	0,8h	*	1,55
	поровая вода	39,0	6,90
6	0,2h	2,78	1,17
	0,6h	3,00	1,47
	0,8h	*	1,73
	поровая вода	39,0	11,7

Примечание: \* – не определялось

Изучение содержания  $C_{орг}$  во взвешенном веществе (табл. 3) показывает сложный характер его распределения как по вертикальной составляющей створа, так и по гидрологическим периодам. Отсутствие определенных закономерностей распределения органического вещества, вероятно, связано с влиянием гидродинамических условий водного потока: скоростью течения, перемешиванием и т.д.

Исследование сезонной динамики  $C_{орг}$  в донных отложениях (рис. 1) показывает, что его содержание во всех точках наблюдения в большинстве случаев выше в период летней межени. Этот факт хорошо согласуется с более высокими концентрациями  $C_{орг}$  в поровых водах в этот период и указывает на доминирование процессов синтеза над процессами окисления.

Таблица 3

Содержание  $C_{орг}$  во взвешенном веществе

Точка отбора	Глубина отбора, м	$C_{орг}$ , мг/г	
		Летняя межень	Осенняя межень
1	0,2h	48,9	37,7
	0,6h	61,9	41,7
	0,8h	н.о	45,1
2	0,2h	74,6	90,7
	0,6h	51,3	73,3
	0,8h	н.о	44,4
3	0,2h	41,3	36,7
	0,6h	70,4	40,4
	0,8h	н.о	46,5
4	0,2h	62,3	146
	0,6h	82,4	40,2
	0,8h	н.о	12,5
5	0,2h	86,4	99,1
	0,6h	58,2	76,7
	0,8h	н.о	84,3
6	0,2h	27,2	42,5
	0,6h	72,2	36,0
	0,8h	н.о	70,2

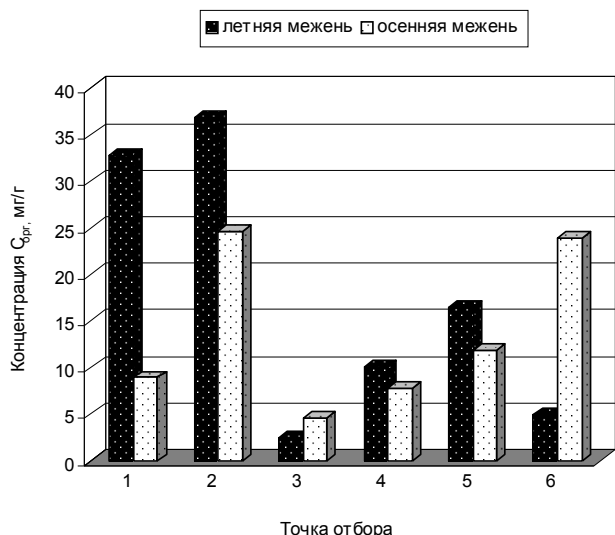


Рис.1. Сезонная динамика концентраций  $C_{\text{орг}}$  в донных отложениях р. Обь

По мнению многих исследователей, валовое содержание ТМ в ДО зависит от их фракционного состава [8; 9], содержания органических веществ [10] и биогенных элементов [11].

Основная роль органического вещества в донных отложениях заключается в том, что оно является движущей силой всех восстановительных реакций, протекающих в толще донных отложений. Процесс биохимического разложения органического вещества протекает с помощью нефотосинтезирующих организмов, в результате которого они получают необходимую для процессов метаболизма энергию. В зависимости от количества органического вещества и скорости его распада интенсивность протекания восстановительных процессов в ДО может меняться в широких пределах. При интенсивно протекающих восстановительных процессах в толще осадка верхний окислительный слой донных отложений обычно мал и составляет около 1 см. При сравнительно низком содержании  $C_{\text{орг}}$  восстановительные процессы развиваются слабо, и окисленный слой может иметь значительную мощность – до нескольких метров в морских ДО и на всю глубину залегания для речных донных осадков [12].

В окислительном горизонте концентрируются металлы, связанные в соединения с органическим веществом или входящие в состав аморфных гидроксидов Fe и Mn [13-14]. В умеренно восстановленных условиях ( $Eh = +138 \text{ мВ} - 57 \text{ мВ}$ ) некоторые металлы могут присутствовать в виде карбонатов. В восстановительных горизонтах, где активно протекают процессы сульфатредукции, накапливаются сульфидные формы металлов [15;16].

Для оценки влияния  $C_{\text{орг}}$  на содержание Fe, Mn, Cu и Zn в воде, взвешенном веществе и донных отложениях р. Обь был использован метод расчета коэффициентов парной корреляции (табл. 4). Выбор этих металлов для изучения обусловлен их широкой распространенностью и высокими концентрациями в природных водах по сравнению с другими металлами.

Анализ полученных данных показывает отсутствие какой-либо корреляционной зависимости между содержанием металлов и  $C_{\text{орг}}$  в воде и во взвешенном веществе. Это указывает на то, что данные металлы в водах р. Обь слабо образуют комплексные соединения с органическим веществом в виду его низких содержаний в условиях высокого содержания раство-

ренного кислорода и, вероятно, находятся преимущественно в неорганических формах. Это согласуется с данными других исследователей, показывающих, что в незагрязненных слабо-минерализованных речных водах наиболее часто встречающимися растворенными формами тяжелых металлов являются:  $Me^{n+}$ ,  $MeL$  (лигандом L является растворенное  $C_{\text{орг}}$ ); гидроксокомплексы типа  $Me(OH)^{n-1}$ ,  $Me(OH)_2^{n-2}$ ,  $Me(OH)_3^{n-3}$ ; карбонаты  $MeCO_3^{n-2}$  и гидрокарбонаты  $Me(HCO_3)^{n-1}$ . При этом на количественное соотношение этих форм металлов в реке решающее значение оказывает pH воды и концентрация растворенного  $C_{\text{орг}}$  [17].

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между содержанием  $C_{\text{орг}}$  и ТМ в абиотических компонентах р. Обь

Объект исследования	Коэффициент корреляции			
	Fe	Mn	Cu	Zn
Вода	-0,18	0,06	0,20	-0,32
Взвешенное вещество	-0,14	0,02	-0,08	-0,32
Поровая вода:				
– окислительные условия	0,07	-0,06	-0,002	0,09
– восстановительные условия	0,73	0,71	-0,98	-0,53
Донные отложения:				
– окислительные условия	0,42	0,74	0,74	0,97
– восстановительные условия	0,26	0,05	0,79	0,73

Корреляционный анализ для системы «поровая вода – донные отложения» показал, что при окислительных условиях залегания ДО органическое вещество не контролирует содержание ТМ. На это указывает несогласованность коэффициентов корреляции для ДО и поровых вод. Для первых коэффициенты корреляции имеют значимую величину, для поровых вод – она отсутствует совсем.

Для системы «поровая вода – донные отложения» при восстановительных условиях значимая корреляционная зависимость для большинства металлов указывает, что органическое вещество активно участвует в биохимических процессах сульфатредукции, результатом которых является образование сульфид-ионов, а в конечном итоге – сульфидов металлов.

#### Выводы

1. В водах р. Обь существует значительная неравномерность распределения  $C_{\text{орг}}$ , как по горизонтальной, так и по вертикальной составляющим гидрологического створа.

2. Содержание органического вещества системы «поровая вода – донные отложения» в р. Обь подвержено сезонным колебаниям и согласуется с режимом гидрологических периодов. Наибольшие концентрации  $C_{\text{орг}}$  в воде и донных отложениях наблюдаются в период летней межени, что связано с доминированием процессов разложения над процессами окисления в этот период.

3. Неравномерный характер распределения  $C_{\text{орг}}$  во взвешенном веществе по вертикальной составляющей гидрологического створа в различные гидрологические периоды, вероятно, связан с гидродинамическими условиями: скоростью течения, перемешиванием и т.д.

5. Органическое вещество р. Обь не оказывает существенного влияния на формы нахождения тяжелых металлов в воде и взвешенном веществе. Влияние  $C_{\text{орг}}$  на содержание ТМ в ДО с окислительными условиями не прослеживается. Для ДО с восстановительными условиями влияние  $C_{\text{орг}}$  опосредовано: оно является энергетическим материалом для прохождения биохимических процессов сульфатредукции, которые обуславливают образование сульфид-ионов, а затем трудно растворимые сульфиды металлов.

## Библиографический список

1. Линник, П.Н. Гумусовые вещества природных вод и их значение для водных экосистем / П.Н. Линник, Т.А. Васильчук, Р.П. Линник // Гидробиол. журн. – 2004. – Т. 40. – № 1.
2. Изучение органических веществ поверхностных вод и их взаимодействия с ионами металлов / Г.М. Варшал, И.Я. Коцеева, И.С. Сироткина [и др.] // Геохимия. – 1979. – № 4.
3. Singer, P.S. Influence of dissolved organics on the distribution, transport and fate of heavy metals in aquatic systems / P.S. Singer // Fate Pollutants Air and Water Environ. Symp. – 165<sup>th</sup>. NAT. Amer. Chem. Soc. Meet. – Philadelphia, 1997. – P. 155-182.
4. Фомин, Г.С. Вода. Контроль химической, бактериологической и радиационной безопасности по международным стандартам: энциклопедический справочник / Г.С. Фомин. – 2-е изд. – М.: Протектор, 1995.
5. ПНД Ф 14.1:2.100-97. Методика выполнения измерений химического потребления кислорода в пробах природных и очищенных сточных вод титриметрическим методом.
6. Методы исследования органического вещества в океане / Е.А. Романкевич. – М.: Наука, 1980.
7. ПНД Ф 14.1:2.4.139-98. Методика выполнения измерений массовой концентрации железа, кобальта, марганца, меди, никеля, серебра, хрома и цинка в пробах питьевых, природных и сточных вод методом атомно-абсорбционной спектроскопии.
8. Vasiliev, O.F. Suspended sediment and associated mercury transport - the case study on the Katun River / O.F. Vasiliev, T.S. Papina, Sh.R. Pozdnjakov // Proc. 4 Int. Symp. on river sedimentation, Beijing. – China, IRTCES, 1990. – P. 155-162.
9. Белоконов, В.Н. Содержание тяжелых металлов, органических веществ и соединений биогенных элементов в донных отложениях Дуная / В.Н. Белоконов, Я. И. Басс // Водные ресурсы. – 1993. – Т. 20. – № 4.
10. Horowitz, A.J. A primer on trace metal-sediment chemistry / A.J. Horowitz // Alexandria: U.S. Geological Survey water-supply paper 2277, 1985. – 67 p.
11. Steell, K.F. Trace metal relationships in bottom sediments of freshwater stream the Buffalo River, Arkansas / K.F. Steell, G.H. Wagner // J. Sediment Petrol. – 1975. – V. 45. – № 1. – P. 310-319.
12. Геохимическое поведение серы в донных осадках Тихого океана / Э.А. Остроумов, И.И. Волков // Химические процессы в морских водах и осадках. – М.: Наука, 1967. – Т. 83.
13. Вышемирский, В.С. Органическое вещество в Мировом океане / В.С. Вышемирский. – Новосибирск: НГУ, 1986.
14. Sutherland, R.A. Bed sediment-associated trace metals in an urban stream Oahu, Hawaii // R.A. Sutherland / Environmental geology. – 2000. – V.39. – № 6. – P. 611-627.
15. Emerson, S. The behavior of trace metals in marine anoxic waters: Solubility at the oxygen-hydrogen sulfide interface // S. Emerson, L. Tebo / Trace Metals in Seawater. – New York: Plenum Press. – 1983. – P. 579-608.
16. Salomons, W. Biogeochemistry of pollutants in soils and sediments // W. Salomons, Stigliani (Eds). – Springer-Verlag, Berlin, 1995. – 353 p.
17. Мур, Дж.В. Тяжелые металлы в природных водах / Дж.В. Мур, С. Рамамурти. – М.: Мир, 1987.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 556.11

*Д.М. Безматерных, канд. биол. наук, доц., уч. секр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
О.Н. Жукова, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
Л.А. Долматова, канд. хим. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул*

## **СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООБЕНТОСА РАЗНОТИПНЫХ ОЗЕР СТЕПНОЙ И ЛЕСОСТЕПНОЙ ЗОНЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И ФАКТОРЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ. ЧАСТЬ 1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ**

В первом сообщении приводятся данные об основных гидрохимических характеристиках, составе и структуре зообентоса восьми разнотипных озер степной и лесостепной зоны Алтайского края. Во втором сообщении будет представлен анализ влияния основных абиотических факторов на формирования зообентоса этих озер.

*Ключевые слова:* зообентос, гидрохимия, Алтайский край, Кулунда, Касмала.

С самого зарождения науки озеро находилось в центре внимания ученых, что связано с их привлекательностью для людей как источника продовольствия и воды. Однако комплексное изучение озерных экосистем с учетом взаимодействия абиотических и биотических факторов их формирования началось чуть более 100 лет назад. Все же до сих пор идет выявление основных типов водных объектов и особенностей их функционирования, что приближает нас к лучшему пониманию экологии озер [1]. Необходимой основой рационального использования минерализованных вод становится всестороннее изучение их биоты в условиях меняющейся солёности и установление границ устойчивости организмов, сообществ и экосистем [2].

Зообентос озер степной и лесостепной зон Алтайского края изучали в 1920-1930 гг. и 1967-1969 гг. [3]. В условиях

меняющихся гидрологических условий и антропогенного воздействия состав и структура сообществ озер этого региона могли значительно измениться.

### **Материалы и методы**

Исследования водных экосистем степной части Алтайского края были проведены в июле-сентябре 2008 г. Исследованные объекты можно разделить на две группы. Первая группа – озера внутреннего стока Кулундинской низменности: Кулундинское (Благовещенский р-н), Пресное, (Волчихинский р-н), озеро без названия в 1 км. от оз. Соленое (Михайловский р-н). Вторая – озера Касмалинской системы: Угловое (Волчихинский р-н), Горькое (Романовский р-н), Большое Островное (Мамонтовский р-н), Ледорезное (Мамонтовский р-н), Мельничное (Ребрихинский р-н).

Отобрано и проанализировано 68 гидрохимических проб и 34 зообентоса. Используются общепринятые полевые и лабораторные методы [4;5].

### Результаты

Минерализация исследованных озер колебалась от 359-387 мг/дм<sup>3</sup> до 122,2-140,6 г/дм<sup>3</sup> (табл. 1). По степени минерализации (по классификации О.П. Оксикюк с соавт. [6]) воды исследованных озер распределялись от гипогалинных пресных вод (оз. Ледорезное) до ультрагалинных соленых вод (оз. без названия, оз. Кулундинское).

По классификации О.А. Алекина [7] воды большинства озер (кроме оз. Горькое и оз. Кулундинское) относятся к гидрокарбонатному классу группы натрия I типа, т. е. это содовые озера. Полигалинное озеро без названия и ультрагалинное Пресное относятся к Михайловской группе содовых озер Кулундинской степи [8]. Другие озера (Ледорезное, Мельничное, Б. Островное, Угловое) относятся к бассейну р. Касмалы, так как расположены вдоль Касмалинской древней долины [9].

Мезогалинное оз. Горькое также относится к Касмалинской озерной системе, но тип вод в этом озере неоднороден и изменяется от менее минерализованных (12000 мг/дм<sup>3</sup>) хлоридных вод группы натрия I типа до более минерализованных (16141 мг/дм<sup>3</sup>) смешанных сульфатно-хлоридных вод группы натрия I типа.

Воды ультрагалинного Кулундинского озера относятся к классу хлоридных вод группы натрия II типа.

Активная реакция среды в исследованных озерах изменялась от слабо (7,8) до сильно щелочной (10,1). Окислительно-восстановительный потенциал был положительным, что свидетельствует об окислительных условиях в воде этих озер и изменялся в интервале 88-205 мВ. Удельная электропроводность менялась от 378-425 мкСм/см в пресном Ледорезном озере до 107-134 мСм/см в соленом озере Кулундинском. Концентрация растворенного кислорода удовлетворяла ПДК<sub>в.р.</sub> и составляла 6,73-11,10 мг/дм<sup>3</sup>. БПК<sub>5</sub> варьировала от 1,17 до

6,06 мг О<sub>2</sub>/дм<sup>3</sup>. Перманганатная окисляемость (ПО) составляла от 14,1 мгО/дм<sup>3</sup> в пресном Ледорезном озере до 66,3 мгО/дм<sup>3</sup> в солоноватых водах оз. Горького.

В 2008 г. в исследуемых озерах выявлено 38 видов зообентонтов из 4 классов: Hirudinea, Gastropoda, Crustacea, Insecta (табл. 2). Из них: пиявок 3 вида, брюхоногих моллюсков 3, ракообразных 1 и насекомых 31 вид. Среди насекомых наибольшим видовым разнообразием отличались двукрылые (17 видов, из которых 10 видов хирономид), также из насекомых встречались жуки, поденки, ручейники, стрекозы, бабочки и клопы.

По численности и биомассе наибольшее значение имели семейства: Chironomidae, Ceratopogonidae. Из них доминировали виды-детритофаги Chironomus gr. plumosus, Cricotopus gr. silvestris и Ceratopogon sp. Среди других таксонов основную массу составляли фитофильные виды стрекоз, поденок и клопов. Из стрекоз чаще встречалась Epithea bimaculata, из клопов – Notonecta glauca и Pyocoris camicoides, из поденок – Caenis sp.

В озерах Кулундинской низменности было выявлено 7 видов зообентоса, относящихся к классу насекомых. Из них 6 видов из отряда двукрылых, и 1 вид из отряда жуков. В оз. Кулундинском выявлено 3 вида зообентоса из отряда двукрылых, здесь отмечены Scathophagidae gen., Scatella sp., Ceratopogon sp. Ранее в оз. Кулундинском были отмечены только хирономиды п/сем. Orthoclaadiinae (Eukiefferiella gr. longicalcar, Orthocladus gr. olivaceus). Зообентос прочих обследованных озер отличался однообразием, донные беспозвоночные были представлены 2 видами: Ephydra sp. и Ceratopogon sp. В нижнем слое воды над грунтом в оз. без названия (Михайловский р-н) отмечены массовые скопления личинок мух-береговушек (Ephydridae), их численность достигала 9200 экз./м<sup>2</sup>, а биомасса – 385 г/м<sup>2</sup>.

В озерах Касмалинской системы выявлено 34 вида зообентоса из 4 классов, наибольшее число видов приходится на долю насекомых (27 видов). Биомасса колебалась в разных

Таблица 1

Химический состав вод озер Касмалинской системы и Кулундинской низменности

Показатель	Озера							
	Ледорезное	Мельничное	Большое. Островное	Угловое	Горькое	Пресное	Без названия	Кулундинское
T, °C	14,4-20,1	13,5-21,0	11,1-20,1	15,8-23,9	16,6-20,2	26,7-29,7	20,1-25,6	15,4-28,0
pH	7,80-9,20	8,70-9,45	8,65-9,20	8,15-9,25	8,25-9,35	10,1-10,2	9,90-10,1	8,3-8,83
Eh, мВ	160-182	88-147	99-121	143-161	142-152	118-123	108-128	131-205
χ, мСм/см	0,378-0,425	0,792-0,829	1,04-1,27	3,56-3,71	18,9-19,1	23,2-24,0	55,3-57,2	107-134
O <sub>2</sub> , мг/дм <sup>3</sup>	9,00-10,30	8,49-8,90	8,68-9,32	8,78-9,32	10,70-11,10	...	9,46	6,73-9,43
БПК <sub>5</sub> , мгО <sub>2</sub> /дм <sup>3</sup>	1,17-1,77	1,41-1,53	1,40-3,66	3,77-4,07	1,89-6,06	...	...	...
ПО, мгО/дм <sup>3</sup>	14,1-16,5	31,5-33,1	30,4-30,7	56,6-63,0	64,7-66,3	...	...	...
CO <sub>3</sub> <sup>2-</sup> , мг/дм <sup>3</sup>	7,13	6,84-20,8	6,84-20,8	77,2-83,2	14,3-238	2910-3085	8148-9603	186-198
HCO <sub>3</sub> <sup>-</sup> , мг/дм <sup>3</sup>	250-268	445-469	485-512	1582-1747	3123-3389	11720-11980	41669-43623	1302-1432
Cl <sup>-</sup> , мг/дм <sup>3</sup>	2,48-2,95	13,5-21,3	54,0-70,9	219-291	2588-2978	1241-1396	2998-3154	51801-63278
SO <sub>4</sub> <sup>2-</sup> , мг/дм <sup>3</sup>	5,80-19,0	34,0-63,0	117-146	126-274	2120-4240	320-640	2833-3533	20200-24400
жесткость, °Ж	1,65-1,74	3,61-4,08	5,00-5,34	4,94-5,46	17,6-18,7	5,67-5,77	5,07-5,33	426-458
Ca <sup>2+</sup> , мг/дм <sup>3</sup>	10,6-16,5	16,2-19,1	15,2-17,0	5,05-17,0	9,09-10,3	102	71,2	81,3-102
Mg <sup>2+</sup> , мг/дм <sup>3</sup>	10,0-14,4	33,8-39,9	51,0-55,8	55,4-60,1	209-221	7,24-8,49	18,5-21,6	5125-5518
? Na <sup>+</sup> +K <sup>+</sup> , мг/дм <sup>3</sup>	68,3-79,1	124-155	175-217	807-945	3794-5341	8307-8488	27360-29568	39129-46976
? и, мг/дм <sup>3</sup>	359-387	700-757	912-1017	2948-3294	12000-16141	24920-25379	83151-89283	122172-140611
Соленость по Оксикюк и др., 1993	α – гипогалинные пресные воды	β – олигогалинные пресные воды	α – олигогалинные пресные воды	β – мезогалинные солоноватые воды	α – мезогалинные солоноватые воды	полигалинные соленые воды	ультрагалинные соленые воды	ультрагалинные соленые воды
Классификация по Алекину, 1953	C <sub>1 0,4</sub> Na <sup>2</sup>	C <sub>1 0,7</sub> Na <sup>4</sup> – C <sub>1 0,8</sub> Na <sup>4</sup>	C <sub>1 0,9</sub> Na <sup>5</sup> – C <sub>1 1,0</sub> Na <sup>5</sup>	C <sub>1 3,0</sub> Na <sup>5</sup> – C <sub>1 3,3</sub> Na <sup>5</sup>	Cl <sub>1 12,0</sub> Na <sup>19</sup> – SCl <sub>1 16,1</sub> Na <sup>18</sup>	C <sub>1 25,0</sub> Na <sup>6</sup> – C <sub>1 25,4</sub> Na <sup>6</sup>	C <sub>1 83,2</sub> Na <sup>5</sup> – C <sub>1 89,3</sub> Na <sup>5</sup>	Cl <sub>II 122,2</sub> Na <sup>440</sup> – Cl <sub>II 140,6</sub> Na <sup>426</sup>

Таблица 2

Таксономический состав зообентоса озер Касмалинской системы и Кулундинской низменности

Таксон	оз. Кулундинское	оз. Пресное	оз. без названия	оз. Угловое	оз. Горькое	оз. Большое Островное	оз. Ледорезное	оз. Мельничное
<b>Класс Hirudinea</b>								
Glossiphonia companula Johnson							+	+
Erpobdella nigricollis Brandes								+
E. octocollata L.								+
<b>Класс Gastropoda</b>								
Lymnea auricularia L.					+			+
L. palustris Mueller				+				+
L. stagnalis L.				+	+	+		+
<b>Класс Crustacea</b>								
<b>Отряд Amphipoda</b>								
Сем. Gammaridae								
Gammarus lacustris Sars.							+	
<b>Класс Insecta</b>								
<b>Отряд Odonata</b>								
Сем. Coenagrionidae								
Coenagrion armatum Charpentier								+
Сем. Cordulidae								
Epithea bimaculata Charpentier								+
Сем. Platycnemididae								
Platycnemis pennipes Pallas						+		+
<b>Отряд Ephemeroptera</b>								
Сем. Caenidae								
Caenis miliaria Thernova								+
<b>Отряд Heteroptera</b>								
Сем. Corixidae								
Суматия rogenchoseri Fieber					+			
Hesperocorixa linnaei Fieber					+			
Sigara falleni Fieber				+				
Сем. Naucoridae								
Pyocoris cimicoides L.								+
Сем. Notonectidae								
Notonecta glauca L.				+				
<b>Отряд Coleoptera</b>								
Сем. Chrysomelidae								
Donacia sp.								+
Сем. Dytiscidae								
Acillus sulcatus L.				+	+			
Hygrotus sp.		+						
<b>Отряд Lepidoptera</b>								
Сем. Pyraustidae								
Parapoynx stratiotata L.								+
<b>Отряд Trichoptera</b>								
Сем. Polycentropodidae								
Cyrtus sp.								+
<b>Отряд Diptera</b>								
Сем. Ceratopogonidae								
Ceratopogon sp.								
Culicoides (Monoculicoides) stigma Meig.	+	+	+	+	+	+		+
Сем. Chironomidae								
Chironomus gr. plumosus L.								
Ch. sp.								+
Cricotopus gr. silvestris		+						+
Cr. gr. tibialis		+						+
Dicrotendipes nervosus Staeger								+
Glyptotendipes barbipes Staeger								+
Paracladius sp.								+
Polypedilum (Tripodura) scalaenum Scalaenum								+
Psectrocladius nevalis Akhrorov								+
Tanytarsus mendax Kieffer								+
Сем. Ephydriidae								
Scatella sp.	+	+	+					
Сем. Limoniidae								
Helius longirostris Meig.								+
Сем. Psychodidae								
Clytocerus crispus Vailant				+				
Сем. Scathophagidae								
Scathophagidae indent.	+							
Сем. Syrphidae								
Eristalis sp.			+					
<b>Всего видов</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>15</b>

озерах от 1,28 до 11,44 г/м<sup>2</sup>, численность от 350 до 1505 экз./м<sup>2</sup>. Максимальные значения численности (3153 экз./м<sup>2</sup>) и биомассы (11,44 г/м<sup>2</sup>) отмечены для оз. Углогового и оз. Мельничного (2002 экз./м<sup>2</sup>, 10,1 г/м<sup>2</sup>). Минимальные значения численности (350 экз./м<sup>2</sup>) и биомассы (1,85 г/м<sup>2</sup>) отмечены для оз. Большого Островного.

Максимальное разнообразие зообентонтов отмечено в олигогалинных озерах, а минимальное в уэгалинных (табл. 3). Максимальные значения биомассы (до 10,1 г/м<sup>2</sup>) как правило характерны для озер южной лесостепной подзоны, что соответствует альфа-мезотрофному – альфа-эвтрофному уровню развития зообентоса по шкале трофности В.П. Китаева [10]. Колебания биомассы зообентоса в зоне умеренно засушливой степи были в диапазоне от 1,85 до 11,44 г/м<sup>2</sup>, что соответствует бета-мезотрофному – альфа-эвтрофному уровню развития. Минимальные значения биомассы зообентоса озер отмечены в сухой степи – 1,28 г/м<sup>2</sup>, что характерно для бета-олиготрофного уровня и по всей вероятности является следствием угнетающего действия высокого уровня минерализации. Ранее такая же тенденция была выявлена на значительном градиенте минерализации озер Барабинской низменности [11].

#### Выводы

1. Минерализация воды исследованных озер изменяется от 359-387 мг/дм<sup>3</sup> до 122,2-140,6 г/дм<sup>3</sup>. По степени минерализации воды исследованных озер распределяются от гипогалинных пресных вод (оз. Ледорезное) до ультрагалинных соленых вод (оз. без названия, оз. Кулундинское).

2. По классификации О.А. Алекина воды большинства озер (кроме оз. Горькое и оз. Кулундинское) относятся к гидрокарбонатному классу группы натрия I типа.

3. В озерах внутреннего стока Кулундинской низменности и Касмалинской озерной системы обнаружено 38 видов зообентонтов из 4 классов: Hirudinea, Gastropoda, Crustacea, Insecta. Наибольшее число видов приходится на долю насекомых – 31 видов, далее по числу видов следуют: пиявки – 3 вида, брюхоногие моллюски – 3, ракообразные – 1.

4. Изученные водоемы характеризовались невысоким количеством зообентоса. Минимальные значения численности и биомассы в летний период характерны для оз. Кулундинского (357,5 экз./м<sup>2</sup>, 1,28 г/м<sup>2</sup>). Максимальные значения отмечены для оз. Углогового (3153 экз./м<sup>2</sup>, 11,44 г/м<sup>2</sup>) и оз. Мельничного (2002 экз./м<sup>2</sup>, 10,1 г/м<sup>2</sup>).

Таблица 3

Средняя биомасса, уровень трофности, доминирующие таксоны зообентоса и минерализация воды озер Касмалинской системы и Кулундинской низменности

Озера	Минерализация, г/л	Численность, экз./м <sup>2</sup>	Биомасса, г/м <sup>2</sup>	Уровень трофности по С.П. Китаеву [10]	Количество видов	Доминирующие таксоны
Сухая степь						
Кулундинское	122,17-125,54	357,5	1,28	Бета-олиготрофный	3	Scathophagidae Ephydriidae Ceratopogonidae
Пресное	24,92-25,37	1215,5	2,42	Бета-олиготрофный	5	Ephydriidae Ceratopogonidae Chironomidae
Без названия	83,15-89,28	3503,5	5,11	Альфа-мезотрофный	3	Ephydriidae Ceratopogonidae
Умеренно засушливая степь						
Горькое	15,4-16,14	1143,6	6,8	Бета-мезотрофный	13	Heteroptera Ceratopogonidae Chironomidae
Угловое	3,23-3,29	3153	11,44	Альфа-эвтрофный	11	Chironomidae Ceratopogonidae Hirudinea
Большое Островное	10,07-10,17	350	1,85	Бета-олиготрофный	4	Chironomidae
Южная лесостепь						
Ледорезное	0,384-0,387	428,7	4,2	Альфа-мезотрофный	7	Chironomidae
Мельничное	0,557-0,748	2002	10,1	Альфа-эвтрофный	15	Chironomidae Odonata Ephemeroptera Trichoptera

- Алекин, О. А. Основы гидрохимии / О. А. Алекин. – Л.: Гидрометеиздат, 1953.
- Посохов, Е.В. Ионный состав природных вод. Генезис и эволюция / Е.В. Посохов. – Л.: Гидрометеиздат, 1985.
- Никольская, Ю.П. Процессы солеобразования в озерах и водах Кулундинской степи / Ю.П. Никольская. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1961.
- Китаев, С.П. О соотношении некоторых трофических уровней и «шкалах трофности» озер разных природных зон / С.П. Китаев // V съезд Всерос. гидроб. об-ва, ч. 2. – Куйбышев, 1986.
- Безматерных, Д.М. Уровень минерализации воды как фактор формирования зообентоса озер Барабинско-Кулундинской лимно биологической области / Д.М. Безматерных // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 4 (7).

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 528.94

**И.Н. Ротанова**, канд. географ. наук, доцент, зам. директора по НР ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
**В.Г. Ведухина**, канд. географ. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
**Ю.М. Цимбaley**, канд. географ. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

## ВОДНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ КАРТОГРАФИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ

Рассмотрены основные принципы и подходы водно-экологического картографирования с использованием геоинформационных технологий. Приведены основные результаты апробации предложенной методики.

**Ключевые слова:** ГИС-технологии водно-экологическое картографирование, подсистемы водно-экологических ГИС.

Исследования проблем качества водных ресурсов включают разработку и применение новых методов комплексного анализа разнородных данных о состоянии природной среды и ее отдельных компонентов, их пространственной и временной ординации, визуализации полученных результатов для принятия управленческих решений. В этом отношении широкие возможности для анализа состояния водных объектов и водосборных бассейнов открываются на основе использования геоинформационных подходов.

Развитие геоинформатики открыло новые возможности для картографического моделирования состояния окружающей среды в целом и в том числе для водно-экологического кар-

тографирования, которое позволяет анализировать и оценивать экологическое состояние водных объектов и способствовать решению вопросов охраны водных ресурсов.

Научная новизна предлагаемых результатов исследований заключается в практической апробации выполненных разработок: создании на основе геоинформационных средств серии картографических произведений водно-экологического содержания на территорию субъекта РФ, отдельные административные районы, бассейны рек, озер, отдельные населенные пункты, некоторые примеры которых приводятся в настоящей статье.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019-р\_сибирь\_а.

Библиографический список

- The lakes handbook. V. 1. Limnology and limnetic ecology / Ed. by P.E. O'Sullivan and C. S. Reynolds. – Blackwell Publishing, 2004. – 699 p.
- Биология солоноватых и гипергалинных вод / Под ред. Н.В. Аладина и В.В. Хлебовича. – Л., 1989. – 142 с. (Тр. Зоол. ин-та АН СССР, т. 196).
- Благовидова, Л.А. Влияние факторов среды на зообентос озер юга Западной Сибири / Л.А. Благовидова // Гидробиологический журнал – 1973. – Т. 9, № 1.
- Руководство по гидрохимическому анализу поверхностных вод суши / Под ред. А.Д. Семенова. – Л.: Гидрометеиздат, 1977.
- Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем / Под ред. В.А. Абакумова. – СПб.: Гидрометеиздат, 1992.
- Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод / О.П. Оксик, В.Н. Жукинский, П.Н. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн. – 1993. – Т. 29, № 4.

Для полноценного научного оформления рассматриваемого направления понадобилось научное обобщение опыта работ, разработка единого методологического подхода к созданию водно-экологических карт с выделением основных принципов исследования, тематическое наполнение подсистем водно-экологических ГИС.

Среди общенаучных принципов, применимых к водно-экологическому картографированию с использованием ГИС-технологий наиболее важными являются принципы системности картографирования и картографического моделирования.

Первый принцип определяют: выбор объекта оценки (система «объект-среда»); центрального субъекта оценки; целевой ориентации; критериев объективности информации; логичность, внутреннее единство и тематическое содержание карт, используемых в водно-экологических исследованиях.

Принцип картографического моделирования включает: математическую формализацию, картографическую символизацию, картографическую генерализацию, открытость легенды, картографическую комплексность и синтезацию.

В обобщающем виде ГИС представляет информационную систему, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, доступ, отображение и распространение пространственно-координированных данных. Структура водно-экологической ГИС состоит из подсистем, которые отражают особенности объекта исследования и наблюдений над ним.

*Подсистема сбора данных* служит для определения источников информации, проведения оценки ее качества, разделения на первичную и вторичную, предпроцессорной подготовки данных. При создании водно-экологической ГИС основными источниками первичных данных являются топографические и тематические карты, сведения государственного водного реестра и государственного мониторинга водных объектов. К вторичной информации относятся картографические и атрибутивные данные, полученные в результате обработки, анализа или интерпретации исходных материалов.

*Подсистема ввода данных* включает в себя операции по переводу аналоговых данных в цифровое представление. Параллельно с вводом необходимо ведение реестра данных ГИС (как графических, так и атрибутивных). Реестр дает возможность осуществлять поиск, вести контроль и статистику.

*Подсистема хранения данных.* Для управления этой подсистемой используется интерфейс, с помощью которого создается и преобразовывается графическая и текстовая информация непосредственно в среде ГИС, либо производится передача управления по ее вводу во внешние (по отношению к ГИС) программные инструменты. Основу подсистемы организации и хранения данных водно-экологической ГИС составляют картографические (КБД) и атрибутивные базы данных (АБД), содержащие информацию о водных объектах и их бассейнах.

*Подсистема информационной обработки КБД и АБД* включает поиск и формирование выборки объектов и информации, вычисление статистических показателей, пространственное моделирование или заполнение стандартных форм вывода данных.

*Подсистема анализа и моделирования* состоит из различных по своим функциональным назначениям блоков: статистики, картографического и математико-картографического моделирования.

В блоке статистики вычисляются такие характеристики, как количество, сумма, максимальное, минимальное, среднее, среднеквадратическое отклонение, коэффициенты вариации, асимметрии для выборки, полученной путем формирования запроса относительно периода наблюдений по годам и по месяцам.

Водно-экологическая ГИС должна иметь аппарат построения цифровых картографических моделей изучаемых объектов и явлений. Наиболее распространенным способом представления данных является создание векторных негеографических данных (изолинии, контуры рек и водохранилищ). Моделирование происходит с использованием методов пространственной интерполяции или экстраполяции.

Под математико-картографическим моделированием (МКМ) понимают построение и анализ математических моделей по данным, снятым с карты, а также создание новых производных карт на их основе. При этом образуются цепочки и циклы: карта – математическая модель – новая карта – новая математическая модель. Ценность МКМ заключается в том, что его можно использовать как для выявления водно-экологических закономерностей, взаимосвязей и взаимодействий, так и для определения неоднородностей водного объекта или водосбора. Как правило, реализация МКМ базируется на основе корреляционного, факторного и кластерного анализа, создания регрессионных моделей. Картографирование полученных результатов моделирования позволяет получить новое видение водных объектов и их характеристик [1].

*В подсистеме визуализации* реализуются различные способы отображения (картографические, графические, табличные и др.) как исходной информации, так и результатов моделирования. Создание картограмм, картодиаграмм, сложных легенд или других форм представления пространственной тематической информации дает возможность кругу пользователей выполнять анализ изучаемых процессов и явлений.

*Подсистема вывода данных* служит для создания форм стандартных компоновок и отчетов. Для каждого исследуемого объекта или группы существуют свои компоновки, учитывающие их особенности. Использование такого подхода позволяет сформировать набор форм, включающий их основные характеристики.

Из перечисленных подсистем одной из наиболее значимых и отражающих тематическую ориентацию ГИС является подсистема хранения данных. Поэтому важнейшим этапом эколого-географических исследований является разработка структуры баз геоданных, которая определяется, в первую очередь, целями, задачами и объектом картографирования, практической направленностью карт, масштабом, пространственным охватом и рядом других характеристик и т.д. [2-3].

В качестве примера апробации предлагаемой методики можно привести разработанные в настоящее время тематическое содержание и структуру водно-экологической базы геоданных, характеризующие уровень и природно-антропогенные факторы загрязнения поверхностных вод на региональном и субрегиональном уровнях (на примере территории Алтайского края и бассейна р. Алей). При этом в качестве основных тематических блоков выделяются следующие карты: базовые «адресные», качества поверхностных вод, условий самоочищения поверхностных вод, антропогенной нагрузки на водные объекты и их водосборные бассейны, комплексная ранжирования водных объектов и их водосборных бассейнов по уровню антропогенной нагрузки и уровню загрязнения поверхностных вод.

*Базовые «адресные» карты* представляют собой цифровую картографическую основу тематического картографирования с соответствующей атрибутивной базой геоданных.

*Карты качества поверхностных вод* отображают уровень загрязнения поверхностных вод по индексу загрязнения воды (ИЗВ) и кратность превышения нормативов по основным показателям, характеризующим уровень загрязнения водных объектов.



Карты условий самоочищения поверхностных вод отображают условия самоочищения поверхностных вод за счет трансформации загрязняющих веществ интегральных условий самоочищения рек (с учетом трансформации и разбавляющей способности), согласно методике В.А. Скорнякова с соавт. [4].

Карты состояния поверхностных вод			
Синтетические оценочные		Комплексные оценочные	
Карта качества поверхностных вод	Карты условий самоочищения поверхностных вод	Карта качества поверхностных вод	Карта ранжирования водных объектов и их водосборных бассейнов по уровню антропогенной нагрузки и уровню загрязнения поверхностных вод
<p>Уровень загрязнения поверхностных вод (ИЗВ)</p> <p>Очень чистые (≤ 0,3) Чистые (0,3-1,0) Умеренно загрязненные (1,0-2,5) Загрязненные (2,5-4,0) Грязные (4,0-6,0) Очень грязные (6,0-10,0) Чрезвычайно грязные (&gt; 10,0)</p>	<p>Условия самоочищения поверхностных вод с учетом трансформации загрязняющих веществ</p> <p>△ благоприятные (1 класс) △ относительно благоприятные (2 класс) △ средние (3 класс) △ неблагоприятные (4 класс)</p> <p>Условия самоочищения поверхностных вод с учетом трансформации и разбавляющей способности</p> <p>△ очень хорошие (1 класс) △ хорошие (2 класс) △ относительно хорошие (3 класс) △ средние (4 класс) △ плохие (5 класс) △ очень плохие (6 класс)</p>	<p>Уровень загрязнения по основным показателям (доли ПДК и нормативов)</p> <p>Показатели качества воды</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> БПК</li> <li><input type="checkbox"/> ХПК</li> <li><input type="checkbox"/> Азот аммонийный</li> <li><input type="checkbox"/> Азот нитритный</li> <li><input type="checkbox"/> Фосфаты</li> <li><input type="checkbox"/> Нефтепродукты</li> <li><input type="checkbox"/> СПАВ</li> <li><input type="checkbox"/> Кислород растворенный</li> <li><input type="checkbox"/> Железо общее</li> <li><input type="checkbox"/> Медь</li> </ul>	<p>Уровень загрязнения поверхностных вод</p> <p>Очень чистые Чистые Умеренно загрязненные Загрязненные Грязные Очень грязные Чрезвычайно грязные</p>

Карты антропогенной нагрузки на поверхностные вод				
Частные инвентаризационные		Частные оценочные		Комплексные оценочные
Карты антропогенной нагрузки на водные объекты	Карты антропогенной нагрузки на водосборные бассейны	Карты антропогенной нагрузки на водные объекты	Карты антропогенной нагрузки на водосборные бассейны	Карта ранжирования водных объектов и их водосборных бассейнов по уровню антропогенной нагрузки и уровню загрязнения поверхностных вод
<p>Водоотведение сточных вод в реки и озера, куб м</p> <p>Структура загрязняющих веществ, поступающих со сточными водами предприятий</p> <p>Основные загрязняющие вещества, поступающие со сточными водами предприятий</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Азот аммонийный</li> <li><input type="checkbox"/> Азот нитритный</li> <li><input type="checkbox"/> Азот нитратный</li> <li><input type="checkbox"/> Железо общее</li> <li><input type="checkbox"/> СПАВ</li> <li><input type="checkbox"/> Фосфор общий</li> </ul> <p>Объем водоотведения сточных вод по замыкающим створам рек, тыс. куб. м.</p> <p>Структура водоотведения сточных вод по замыкающим створам рек</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> промышленные</li> <li><input type="checkbox"/> городских населенных пунктов</li> <li><input type="checkbox"/> сельских населенных пунктов</li> <li><input type="checkbox"/> других источников загрязнения</li> </ul>	<p>Количество выносимых минеральных / органических удобрений / адюнктов, тонн</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 0-10 / 0-100 / 0-10</li> <li><input type="checkbox"/> 11-50 / 101-500 / 11-50</li> <li><input type="checkbox"/> 51-100 / 501-1000 / 51-100</li> <li><input type="checkbox"/> 101-500 / 1001-5000 / 101-150</li> <li><input type="checkbox"/> 501-1000 / 5001-10000 / 151-200</li> <li><input type="checkbox"/> 1001-5000 / 10001-50000 / 201-250</li> <li><input type="checkbox"/> &gt;5000 / &gt;50000 / &gt;250</li> </ul> <p>Водоотведение сточных вод в отстойниках, поля фильтрации, неорганизованное водоотведение, куб м</p> <p>Суммарный показатель загрязнения снежного покрова*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 0-10</li> <li><input type="checkbox"/> 101-500</li> <li><input type="checkbox"/> 501-1000</li> <li><input type="checkbox"/> 1001-1500</li> <li><input type="checkbox"/> &gt;15000</li> </ul> <p>Модуль стока, л/с км. кв.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 0-0,6</li> <li><input type="checkbox"/> 0,61-1,89</li> <li><input type="checkbox"/> 1,9-2,5</li> <li><input type="checkbox"/> 2,51-5,04</li> <li><input type="checkbox"/> &gt;5,04</li> </ul> <p>Группы ландшафтов по положению в ряду геохимического сопряжения</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Группа эвлювиальных ландшафтов</li> <li><input type="checkbox"/> Группа аккумулятивно-элювиальных ландшафтов</li> <li><input type="checkbox"/> Группа трансэлювиальных ландшафтов</li> <li><input type="checkbox"/> Группа трансакумулятивных ландшафтов</li> <li><input type="checkbox"/> Группа суперэлювиальных ландшафтов</li> <li><input type="checkbox"/> Группа субэлювиальных ландшафтов</li> </ul> <p>Густота речной сети, км/км. кв</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 0-0,1</li> <li><input type="checkbox"/> 0,11-0,2</li> <li><input type="checkbox"/> 0,21-0,4</li> <li><input type="checkbox"/> 0,41-0,6</li> <li><input type="checkbox"/> &gt;0,6</li> </ul> <p>Эродированность почвенного покрова*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Эрозионоопасные</li> <li><input type="checkbox"/> Слабо подверженные водной эрозии</li> <li><input type="checkbox"/> Средне подверженные водной эрозии</li> <li><input type="checkbox"/> Сильно подверженные водной эрозии</li> <li><input type="checkbox"/> Дефляционноопасные</li> <li><input type="checkbox"/> Слабо подверженные ветровой эрозии</li> <li><input type="checkbox"/> Средне подверженные ветровой эрозии</li> <li><input type="checkbox"/> Сильно подверженные ветровой эрозии</li> </ul> <p>Залесенность, %</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> &lt;10</li> <li><input type="checkbox"/> 10-30</li> <li><input type="checkbox"/> 31-40</li> <li><input type="checkbox"/> 41-60</li> <li><input type="checkbox"/> &gt;60</li> </ul>	<p>Ранжирование водных объектов по коэффициенту разбавления сточных вод (уровень антропогенной нагрузки)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1 (очень низкий)</li> <li><input type="checkbox"/> 2 (низкий)</li> <li><input type="checkbox"/> 3 (средний)</li> <li><input type="checkbox"/> 4 (высокий)</li> <li><input type="checkbox"/> 5 (очень высокий)</li> </ul> <p>Ранжирование бассейнов по потенциалу выноса загрязняющих веществ: с учетом залесенности, эродированности почвенного покрова, ландшафтных условиях, густоте речной сети, модулю поверхностного стока</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1 (очень низкий)</li> <li><input type="checkbox"/> 2 (низкий)</li> <li><input type="checkbox"/> 3 (средний)</li> <li><input type="checkbox"/> 4 (высокий)</li> <li><input type="checkbox"/> 5 (очень высокий)</li> </ul>	<p>Ранжирование водных объектов и их бассейнов по уровню антропогенной нагрузки</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1 (очень низкий)</li> <li><input type="checkbox"/> 2 (низкий)</li> <li><input type="checkbox"/> 3 (средний)</li> <li><input type="checkbox"/> 4 (высокий)</li> <li><input type="checkbox"/> 5 (очень высокий)</li> </ul> <p>Структура природно-антропогенных факторов, определяющих качество поверхностных вод</p> <p>Антропогенные факторы</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> водоотведение в реки и озера</li> <li><input type="checkbox"/> водоотведение в отстойниках, поля фильтрации, неорганизованное водоотведение</li> <li><input type="checkbox"/> промышленных предприятий</li> <li><input type="checkbox"/> городских населенных пунктов</li> <li><input type="checkbox"/> животноводства</li> <li><input type="checkbox"/> сельских населенных пунктов</li> <li><input type="checkbox"/> сельского хозяйства</li> <li><input type="checkbox"/> прочих источников</li> <li><input type="checkbox"/> загрязнение снежного покрова</li> </ul> <p>Агролесное преобразование территории</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> внесение адюнктов</li> <li><input type="checkbox"/> внесение минеральных удобрений</li> <li><input type="checkbox"/> внесение органических удобрений</li> </ul> <p>Природные факторы</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> модуль поверхностного стока</li> <li><input type="checkbox"/> густота речной сети</li> <li><input type="checkbox"/> положение ландшафтов в ряду геохимического сопряжения</li> <li><input type="checkbox"/> эродированность почвенного покрова</li> <li><input type="checkbox"/> залесенность</li> </ul>	

Примечание: \* помечены условные знаки, используемые только при картографировании на субрегиональном уровне

Рис. Унифицированная легенда карт водно-экологической тематики

Исследования поддержаны грантом РФФИ № 07-05-00869.

Карты антропогенной нагрузки на водные объекты и их водосборные бассейны включают инвентаризационные и оценочные слои. Инвентаризационные слои отображают абсолютные значения исходных показателей. Оценочные слои отображают ранжирование объектов картографирования по показателям антропогенной нагрузки на водные объекты и их водосборные бассейны и возможности выноса загрязняющих веществ в водные объекты.

Комплексная карта ранжирования водных объектов и их водосборных бассейнов по уровню антропогенной нагрузки и загрязнению поверхностных вод обобщает содержание частных оценочных карт на качественно новом уровне. На основе комплекса показателей антропогенной нагрузки на поверхностные воды, природных условий выноса загрязняющих веществ с территорий водосбора и самоочищения поверхностных вод выделяются кластерные группы водных объектов и их водосборных бассейнов, которые ранжируются по уровню антропогенной нагрузки. Для определения уровня загрязнения поверхностных вод используется совместный пространственный анализ карт качества поверхностных вод по постам общегосударственной сети наблюдения за окружающей средой (ОГСН) и информационного слоя, отображающего уровень антропогенной нагрузки на водные объекты и их водосборные бассейны. Такая оценка уровня антропогенной нагрузки и загрязнения поверхностных вод возможна для любого створа водосборного бассейна.

Помимо разработанной структуры баз геоданных для данной проблемно-ориентированной ГИС предлагается адаптированная под тематическое содержание легенда (рис.), которая представляет систему условных знаков, способствующих не только формированию пространственного образа отображаемого явления, но и выявлению взаимосвязей между показателями [5].

В качестве другого примера можно привести использование ГИС для анализа водохозяйственной обстановки бассейна р. Алей. На базе стандартных функциональных возможностей ГИС на примере бассейна р. Алей апробирована система оценки и геоинформационно-картографического представления уровня экологически безопасного водопользования, основанная на площадной оценке запасов подземных вод (в контексте ландшафтно-бассейнового подхода), анализе данных по уровню допустимого и фактического (на базе статотчетности) их изъятия и мониторинге ежегодного водопотребления.

## Библиографический список

1. Тикунов, В.С. Моделирование в картографии / В.С. Тикунов. – М.: Изд-во МГУ, 1997.
2. Экология России в картах / Н.Н. Комедчиков, А.А. Лютый, Д.С. Асоян [и др.] // Изв. РАН. Сер. Геогр. – 1994. – № 1.
3. Комплексное экологическое картографирование (Географический аспект): Учеб. пособие / Под ред. Н.С. Касимова Н.С. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
4. Скорняков, В.А. Картографирование условий самоочищения природных вод / В.А. Скорняков, Ю.С. Даценко, В.В. Масленникова / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 5. География. – 1997. – № 5.
5. Васмут, А.С. Унифицированная система условных знаков для туристических карт / А.С. Васмут, Р.В. Атоян, И.А. Дубровец // Геодезия и картография. – 1993. – № 7.

Статья поступила в редакцию 14.03.09

УДК 911.37: 911.9

*И.Д. Рыбкина, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул*

## РОЛЬ ГОРОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ: ЗАДАЧИ ГОРОДСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ

Обобщены материалы по проблемам загрязнения городов и промышленных центров Алтайского края. Анализируемые данные позволяют в полном объеме представить роль крупных населённых пунктов края в формировании его экологической ситуации. Выделены отрасли и предприятия, которые являются основными загрязнителями окружающей природной среды. Приводятся результаты исследований урбоэкосистем Барнаула и Бийска. Намечены перспективные направления городской экологической политики в крае.

**Ключевые слова:** экологические проблемы, промышленный город, загрязнение, качество городской среды, городская экологическая политика.

Алтайский край в целом характеризуется благоприятной экологической ситуацией. Однако региональная обстановка не исключает проявления локальных экологических проблем, среди которых наиболее значимы загрязнение воздуха, воды и почвы, накопление промышленных и бытовых отходов. Основными источниками загрязнения окружающей природной среды являются предприятия по выработке тепла и электроэнергии (58,8 %), по производству и переработке сельскохозяйственного сырья (9,1 %), химии и нефтехимии (6,9 %), автомобильный транспорт (2,5 %) <sup>1</sup>.

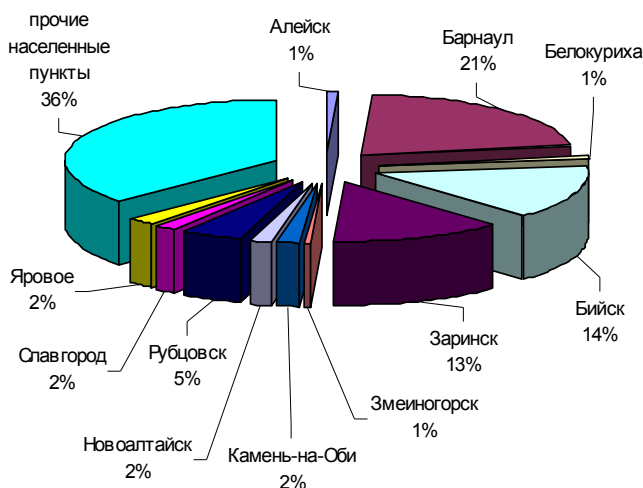


Рис. 1. Доля городов Алтайского края в валовых выбросах загрязняющих веществ, отходящих от стационарных источников

Ежегодно в атмосферу края выбрасывается 200-250 тыс. т загрязняющих веществ, отходящих от стационарных источников, из них 75-80 % – на территории городов [1]. На долю одного только г. Барнаула приходится более 20 % валовых выбросов в крае (рис. 1). За последние пять лет отмечается тенденция сокращения выбросов загрязняющих веществ практически во всех городах края, исключение – г. Рубцовск и Яровое (рис. 2).

Проблемы загрязнения водных объектов Алтайского края также преимущественно связаны с городскими территориями. По данным за 2007 год, сброс сточных вод в крае составил свыше 270 млн. м<sup>3</sup>, из них 53,6 % сброшено нормативно-очищенными. При этом на долю предприятий гг. Барнаула и Бийска приходится 44,0 % и 42,0 %, соответственно (рис. 3).

За период 2004-2007 гг. отмечается тенденция сокращения объемов сброса сточных вод в Алтайском крае (на 3,4 %), в том числе загрязнённых – на 27,3 %, нормативно-очищенных – на 7,3 % [2]. Категорию загрязнённых сточных вод по данным 2007 года (рис. 4) образуют в основном стоки предприятий г. Рубцовска (41 % объемов загрязнённых сточных вод края) и г. Барнаула (26 %), нормативно-очищенных – преимущественно стоки предприятий г. Барнаула (76 % объемов нормативно-очищенных стоков края). За указанный период в Рубцовске произошло сокращение объемов загрязнённых стоков на 35,0 %. В Барнауле объемы загрязнённых вод уменьшились на 22,5 %, а нормативно-очищенных – на 5,0 %.

В общую картину загрязнения в Алтайском крае свой вклад вносит накопление бытовых и промышленных отходов. Ежегодно в крае образуется около 1300-1500 тыс. м<sup>3</sup> твердых бытовых отходов (ТБО). Главными производителями ТБО являются города: Барнаул, Бийск, Рубцовск, Новоалтайск и Заринск (рис. 5). Отметим, что в четырех из названных городов наблюдается тенденция увеличения ТБО (в среднем на 10 %).

<sup>1</sup> Здесь и далее анализируются данные Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю, Главного управления Алтайского края по природным ресурсам и охране окружающей среды (ГУПР), Территориального отдела водных ресурсов по Алтайскому краю Верхне-Обского бассейнового водного управления (БВУ).

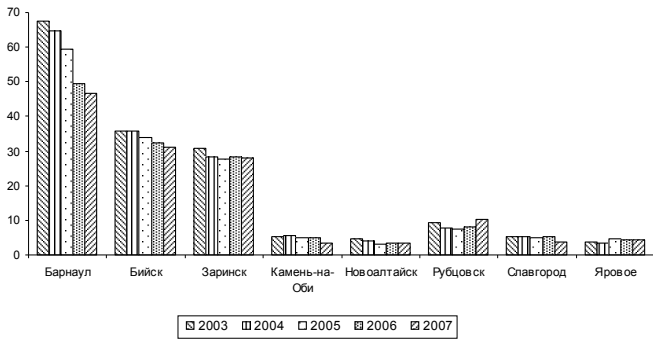


Рис. 2. Динамика выбросов вредных веществ, отходящих от стационарных источников, по городам Алтайского края, тыс. т

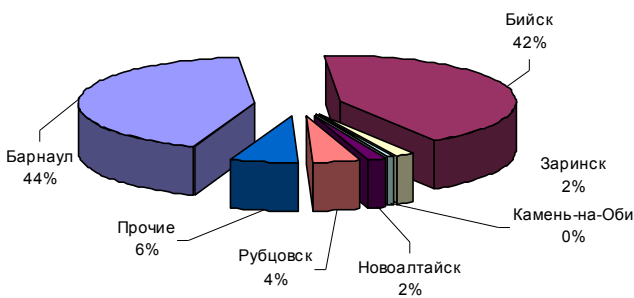


Рис. 3. Доля городов Алтайского края в общем объёме сбросов сточных вод

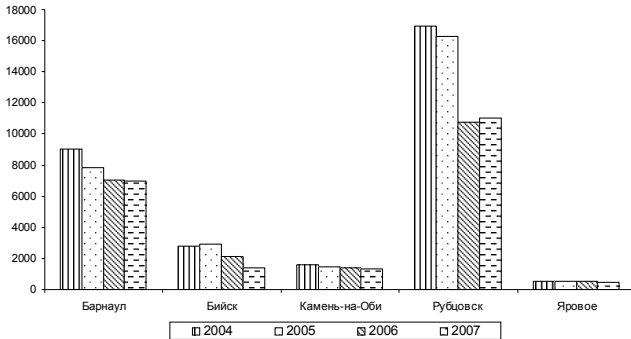


Рис. 4. Сброс загрязнённых сточных вод (без очистки и недостаточно очищенных) в городах Алтайского края, тыс. м<sup>3</sup>

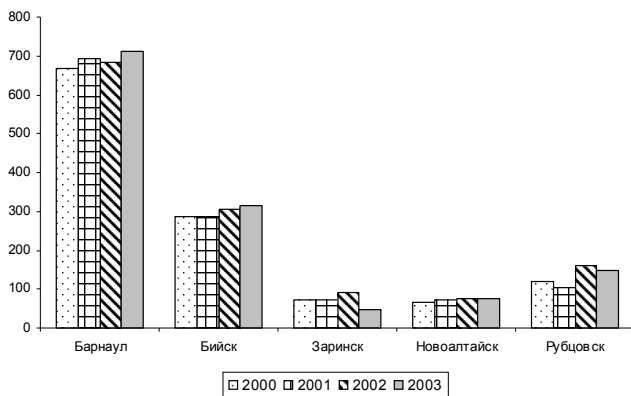


Рис. 5. Образование твердых бытовых отходов в городах Алтайского края, тыс. м<sup>3</sup>

На территории края накоплено 26,4 млн. тонн отходов производства и потребления, в том числе 15 млн. тонн в хвостохранилищах Алтайского ГОКа (г. Горняк), где закончена рекультивация старого хвостохранилища и ведется рекультивация нового [1]. Ежегодно образуется ещё 1,0-1,4 млн. тонн промышленных отходов [3; 4].

Наибольшую опасность представляют токсичные отходы. По данным Алтайского межрегионального управления по технологическому и экологическому надзору, в крае на начало 2007 года имелось в наличии 6,4 тыс. тонн отходов производства 1 и 2 классов опасности, основными поставщиками которых являются предприятия гг. Барнаула, Бийска и Рубцовска (рис. 6).

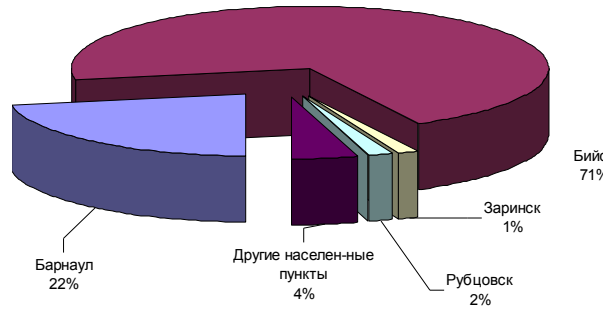


Рис. 6. Доля городов Алтайского края в общем количестве образовавшихся токсичных отходов производства

Анализируемые данные позволяют сделать вывод о том, что значительное негативное воздействие на природную среду и здоровье жителей Алтайского края имеют два города: Барнаул и Бийск. Фактически от их экологического состояния сегодня во многом зависит качество природной среды сельского окружения и на 70 % (именно столько городских жителей края проживает в этих двух городах и их пригородах) – здоровье горожан края. Между тем, городское и сельское население Алтайского края нуждается в качественной среде обитания и природных ресурсах для своей жизнедеятельности.

В рамках экосистемного подхода нами изучены закономерности функционирования и развития городской среды Барнаула и Бийска [5; 6]. Для этого по методике Б.Б. Прохорова [7] построены модели названных урбоэкосистем. Результаты следующие: Барнаул получает около 560 тыс. т природных ресурсов в виде воды, пищи и топлива, г. Бийск – 460 тыс. т. Общие объемы выбросов, стоков и отходов равны: для Барнаула – 455 тыс. т., для Бийска – 380 тыс. т.

Согласно моделей, потребление природных ресурсов и объемы загрязнений в Барнауле в 1,2 раза выше по сравнению с Бийском. Однако современный уровень загрязнения Бийска ничуть не ниже, чем Барнаула, а в ряде случаев выше (особенно если речь идет о загрязнении атмосферы [4]) и оценивается нами как критический [8]. При этом к основным факторам формирования качества среды городов нами отнесены: концентрация населения и производства, экологическая опасность (токсичность) отдельных промышленных предприятий, сумма загрязнений, самоочищающая способность природных компонентов.

Важное значение, на наш взгляд, также имеет территориальная организация хозяйства, имеющая непосредственное отношение к уровню загрязнения городов и их муниципальных районов. Например, избыточное поступление загрязняющих веществ, отходящих от рядом расположенных стационарных источников (промпредприятий), в экосистему города создает, так называемый, эффект суммации загрязнений, под которым мы в след за С.Н. Черкинским [9] понимаем усиление вредного действия этих веществ в случае их совместного присутствия

в одной из природных сред (водной или воздушной). Анализ производственной структуры городов Алтайского края на предмет суммации загрязнений по методике И.Н. Волковой [10] показывает, что только в восьми из 12 городов складываются благоприятные условия для проявления такого эффекта (табл.). Экологически неблагоприятные сочетания промышленных производств рассмотрены на примере г. Барнаула (рис. 7).

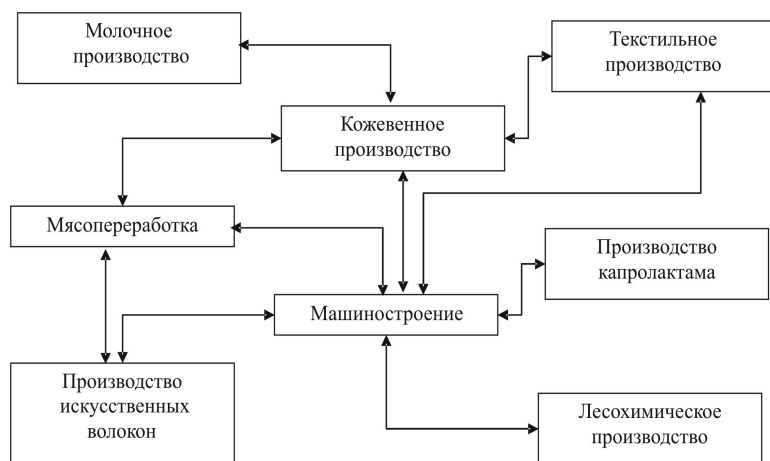


Рис. 7. Экологически неблагоприятные сочетания производств г. Барнаула

Число загрязняющих веществ и сочетаний промышленных производств, способствующих суммации загрязнений в водной и воздушной средах городов Алтайского края.

Города	В водной среде		В воздушной среде	
	число веществ	количество производств	число веществ	количество производств
Барнаул	306	10	1	1
Бийск	268	13	7	6
Рубцовск	44	2	0	0
Заринск	6	0	1	1
Новоалтайск	8	0	0	0
Алейск	16	0	1	1
Камень-на-Оби	32	1	0	0
Славгород	24	1	0	0

Между тем, в существующих градостроительных документах и стратегиях социально-экономического развития городов перечисленные факторы формирования экологического состояния отражены слабо. Не нашли применения и имеющиеся работы по оценке качества городской среды (например, работы Новосибирского НИИ гигиены МЗ РФ «Карта санитарного состояния атмосферного воздуха и здоровья населения г. Барнаула», «Условная схема формирования и размещения экологической инфраструктуры системы зеленых насаждений г. Барнаула»; созданные в ИВЭП СО РАН «Карта восстановленных ландшафтов» и «Карта современных ландшафтов и использование территории г. Барнаула» и др.), бесспорно заслуживаю-

щие внимания. В то же время и Барнаул, и Бийск нуждаются в собственной Концепции экологического развития, выстроенной на научно обоснованных принципах, с учетом экологических ограничений функционирования и современного состояния урбоэкосистем.

Подобные концепции в каждом городе должны стать основой для разработки направлений и механизмов экологической политики. Из разработанных ранее основных направлений [11] мы предлагаем большее внимание уделять снижению антропогенной нагрузки на территорию города, сохранению его биоразнообразия, экологическому аудиту и паспортизации экологически опасных промышленных предприятий и отдельных производств, повышению экологической культуры и грамотности горожан.

Несомненно, что на уровне задач городской экологической политики должны быть отражены специфические закономерности функционирования и развития конкретной урбоэкосистемы. Для Бийска такими задачами являются:

- территориальная реорганизация городского пространства (ее актуальность несколько не снижается, а только усиливает необходимость создания нового генплана города);
  - внедрение системы комплексного экологического мониторинга с целью составления реестра потенциально опасных химических и биологических веществ, регистрирующихся в компонентах урбоэкосистемы (актуальность этой задачи повышается в свете создания в Бийске наукограда и химико-фармацевтического кластера развития);
  - вынос особо опасных промышленных производств за черту города и даже пригорода из-за котловинного эффекта рельефа, усиливающего уровень загрязнения.
  - Для Барнаула специфическими задачами городской экологической политики могут стать:
    - сохранение и поддержание экологической инфраструктуры зеленых насаждений, запрет на застройку открытых пространств в центральной части города;
    - переселение людей, проживающих в пределах санитарно-защитных зон промышленных предприятий (по количеству таких жителей Алтайский край занимает одно из первых мест в России [12]);
    - оценка возможной суммации загрязняющих веществ в водной и воздушной средах отдельных муниципальных районов, основных промплощадок и кварталов города.
- Общими задачами городской экологической политики Алтайского края по-прежнему остаются: совершенствование технологий и технического оснащения промышленных предприятий, охрана отдельных компонентов экосистем городов и рациональное использование природных ресурсов, выявление источников экологической опасности и определение ареалов их негативного воздействия, проведение обязательной экологической экспертизы проектов строительства, формирование экологического каркаса городов, повышение уровня экологического образования горожан, экологическая сертификация товаров и услуг.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 07-02-00057а).*

#### Библиографический список

1. Охрана окружающей среды в Алтайском крае. 2006: Анал. записка / В.М. Мочалов, Г.А. Проколова, Г.И. Русскова; под редакцией В.М. Мочалова: Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю. – Барнаул, 2007.
2. Охрана окружающей среды в Алтайском крае. 2004-2007: Стат. сб. / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю. – Барнаул, 2008.

3. Материалы к Государственному докладу «О состоянии и об охране окружающей среды в Алтайском крае в 2003 году». – Барнаул: ГИПП «Алтай», 2004.
4. Материалы государственного доклада «О состоянии и об охране окружающей среды в Алтайском крае в 2006 году». – Барнаул, 2007.
5. Рыбкина, И.Д. Оценка экологического состояния административных районов города Барнаула / И.Д. Рыбкина // Ползуновский вестник. – 2006. – № 2-1.
6. Рыбкина, И.Д. Экосистема города Бийска: проблемы и особенности функционирования, оценка качества среды жизни населения / И.Д. Рыбкина // Известия Бийского отделения Русского географического общества. 2007. Вып. 28.
7. Прохоров, Б.Б. Экология человека и экология города: комплексный подход / Б.Б. Прохоров, В.П. Казначеев, В.С. Вишаренко // Экология человека в больших городах. – Л., 1988.
8. Рыбкина, И.Д. Оценка экологической опасности в системах расселения Алтайского края: Автореф. на соиск. уч. ст. к.г.н. 25.00.36. – Барнаул, 2005.
9. Черкинский, С.Н. Гигиеническое нормирование при одновременном загрязнении водоемов несколькими вредными веществами / С.Н. Черкинский // Санитарная охрана водоемов от загрязнения промышленными сточными водами. Вып. 4. – М.: Медгиз, 1960.
10. Волкова, И.Н. Учет эффекта суммации загрязняющих веществ, поступающих в водную и воздушную среду промышленных центров / И.Н. Волкова // Взаимодействие хозяйства и природы в городских и промышленных геотехсистемах. – М.: ИГ АН СССР, 1982.
11. Основные направления по улучшению экологической обстановки, использованию, воспроизводству и охране природных ресурсов Алтайского края на 2003-2010 годы. – Барнаул, 2003.
12. О санитарно-эпидемиологической обстановке в РФ в 2006 году: Государственный доклад. – М.: Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2007.

Статья поступила в редакцию 6.03.09

УДК 911.504

*Н.В. Стоящева, канд. географ. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
Л.Н. Пурдик, канд. географ. наук, с.н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАРКАСА В МАРГИНАЛЬНОЙ ЗОНЕ (НА ПРИМЕРЕ БАССЕЙНА РЕКИ ЧАРЫШ)**

Рассматриваются особенности формирования разноуровневого экологического каркаса бассейна средней реки Чарыш как репрезентативного для территории бассейна Верхней Оби, характеризующегося значительным ландшафтно-структурным разнообразием, обусловленным его переходным (маргинальным) характером: от равнины к высоким горам.

*Ключевые слова:* ландшафтно-геоморфологическая ярусность, ландшафтная структура, ООПТ, экологический каркас территории, природный каркас территории.

Значительная нарушенность и трансформированность ландшафтов в местах их интенсивной освоённости хозяйственной деятельностью (а юг Сибири практически полностью относится к такой зоне) ставит под угрозу ресурсообеспечивающие свойства природных систем для жизнедеятельности человека и заставляет последнего искать пути и способы поддержания экологического равновесия. Для решения этой проблемы географической наукой предложен способ организации территории на основе формирования экологического каркаса. Данная идея, хотя и является относительно новой, уже рассматривалась многими исследователями по отношению к различным регионам [1-7 и др.].

*Экологический каркас территории (ЭКТ)* – территориальная компенсационная система, состоящая из участков с различными режимами природопользования, и служащая благодаря гибкой системе природопользования обеспечению экологической стабильности территории. ЭКТ объединяет существующие механизмы поддержания экологической самоорганизации территории. Он включает как ООПТ, так и земли, на которые распространяются ведомственные меры экологической регламентации природопользования (по охране земель, лесов, водных ресурсов и т.д.). В экологический каркас также вводятся участки со щадящим режимом природопользования, при котором природные комплексы сохраняются в состоянии, близком к естественному (лесные земли, естественные кормовые угодья, районы пчеловодства, охотничьи хозяйства, рекреационные зоны и т.п.).

По правовому статусу элементы ЭКТ подразделяются на следующие составляющие: заповедные земли, где запрещена любая хозяйственная деятельность (основа ЭКТ); территории регламентированного использования, к которым относятся ООПТ с менее жесткими ограничениями использования (например, заказники), защитные леса и особо защитные участки лесов (бывшие леса I группы); земли, где ведется щадящее природопользование, не приводящее к коренным изменениям природных комплексов; нарушенные участки, нуждающиеся в рекультивации (реставрационный фонд ЭКТ), после восстановления вовлекаются в щадящее использование (пастбища, сенокосы и т.д.) [3].

Набор элементов экологического каркаса зависит как от уровня его проектирования, так и от степени освоённости территории, от приуроченности ее к той или иной природно-климатической зоне. Так, в староосвоенных степных регионах с высоким уровнем распашки ЭКТ строится за счёт выводимых из интенсивного использования участков: низкопродуктивных пашен, вторично засоленных земель, сбитых пастбищ, эрозионно нарушенных участков, карьеров, пустырей, свалок и т.д., формирующих реставрационный фонд. К примеру, экологический каркас засушливостепного Бурлинского района (Алтайский край) почти на 75 % состоит из земель реставрационного фонда [7]. На лесопокрытых территориях ЭКТ формируется, прежде всего, из лесных массивов.



Основным назначением экологического каркаса является обеспечение целостности *природного каркаса территории (ПКТ)* – системы участков «особой экологической ответственности» [8], от сохранности которой зависит способность всей территории поддерживать экологическое равновесие. «Узлами» ПКТ служат верховья основных рек, скопления озер, крупнейшие болота, ареалы наибольшей орографической расчлененности и т.п. Связывают «узлы» в единую систему транзитные «коридоры» – основные магистрали обмена веществом и энергией, миграции биотических компонентов ландшафта (речные долины, лесные полосы и другие природные комплексы, имеющие вытянутую форму). Выделение ПКТ целесообразно проводить в природных границах (например, речной бассейн), при этом уровень его элементов определяется иерархической организацией существующих в его пределах природных систем.

Анализ особенностей организации экологического каркаса территории осуществляется нами на примере бассейна средней по величине р. Чарыш (левый приток Оби), характеризующегося значительным ландшафтно-структурным разнообразием, обусловленным его переходным характером – от равнины к высоким горам. Бассейн Чарыша как элемент структуры бассейна Верхней Оби принимается в качестве модельного для юга Сибири по ландшафтному устройству.

*Основные черты ландшафтной структуры бассейна.* Изучение ландшафтной структуры бассейна Чарыша до уровня местностей [9] позволило выделить на этой территории геосистемы и более высокого уровня. Ландшафтная структура «задана» сложной геолого-геоморфологической конструкцией территории и отражает зонально-региональную, топологическую и высотную закономерности размещения в пространстве ландшафтных комплексов. Геолого-геоморфологическое строение определяет дифференциацию геосистем на пять геоморфологических макроструктур, сменяющихся в пространстве с севера на юг и по высотной ярусности (таблица).

#### Геоморфологические макроструктуры бассейна Чарыша

Ярусы	Ландшафтно-геоморфологические структуры	Абсолютные высоты, м	Площадь	
			%	км <sup>2</sup>
1	Приобское плато	220-280	19	4218
2	Предалтайская равнина	250-500	20	4440
3	низкогорья	500-1200	28	6216
4	среднегорья	1200-2000	22	4884
5	высокогорья, зоны: а – северная б – южная	выше 2000	2	444
			9	1998
	всего:		100	22200

В равнинной части (Приобское плато и предгорная равнина – 1 и 2 ярусы) господствующей зонально-коренной растительностью являются настоящие и луговые степи и остепненные разнотравно-злаковые луга. Среди них на повышенных элементах рельефа доминируют богаторазнотравно-типчачково-ковыльные сообщества. На пологих инсолируемых склонах – сухие разреженные разнотравно-типчачковые, полынно-типчачковые степи. В настоящее время междуречные пространства распаханы.

По понижениям, долинам ручьев и балкам сформированы мезофильные луговые степи, заросли кустарников, местами – небольшие лесные колки из березы, осины и сосны. В пойме Чарыша распространены злаково-разнотравные и влажноразнотравные луга, ивняки, тополиные группировки, а также болота.

В горной части бассейна отчетливо проявляется высотная поясность растительного покрова [10]. На низкогорном

и среднегорном ярусах макрорельефа (3, 4) сформировались три пояса растительности: степной, лесостепной и лесной.

Степной пояс подразделяется на два подпояса. Нижний расположен на высотах 400-500 м и представлен восточно-казахстанскими разнотравно-типчачково-ковыльными сообществами, верхний подпояс (500-800 м) образуют сочетания луговых степей с кустарниками.

Лесостепной пояс лежит на высотах 500-700 м и характеризуется закономерным сочетанием лесных и степных сообществ на склонах различных экспозиций. Для северных склонов характерно сочетание луговых степей, остепненных лугов, степных кустарников с березовыми, осиново-березовыми, лиственничными перелесками. На южных склонах доминируют степные ксерофитные виды.

Лесной пояс подразделяется на два подпояса: черневой тайги и горнотаежный. Черневая тайга опускается местами до высоты 350 м. Для нее характерны густой подлесок и присутствие лиственницы. Широко развиты вторичные березово-осиновые леса. Более обширный горнотаежный подпояс характеризуется большой амплитудой абсолютных высот – от 400 до 1800-2000 м. До высоты 1500 м господствуют березово-лиственничные леса, выше располагаются сочетания лиственничных и темнохвойных лесов, еще выше – полоса из темнохвойно-кедровых лесов.

На высокогорной макроступени (5) расположен субальпийский пояс, состоящий из высокотравных и низкотравных лугов. Высокотравные луга развиты у верхней границы леса, с ними сочетается ерниковый подпояс из березки карликовой. Среди формации низкотравных лугов широко распространены манжетково-гераниевые ценозы. Выше, с высоты 2000 м, располагается альпийско-тундровый пояс, состоящий из луговых, мохово-лишайниковых и каменистых формаций.

Природно-ландшафтная ярусность («ступенчатость») маргинального региона задает определённые особенности структуры его природного каркаса и специфические закономерности формирования экологического каркаса территории.

*Природный каркас территории.* На мегауровне резко различаются горная и равнинная части бассейна. Большая часть рассматриваемой территории приурочена к Алтайскому горному массиву (3-5 ландшафтно-геоморфологические ярусы), являющемуся «узлом» ПКТ мегауровня и играющему роль регулятора и перераспределителя воздушных и водных масс, определяющего сочетания типов ландшафтов на уровне природных стран (рис.).

В пределах «узла» ПКТ мегауровня макрорегиональной значимостью обладают западные передовые хребты Алтайских гор – Тигирекский, Коксуиский, Коргонский – как климатические барьеры и места формирования максимального на территории Сибири речного стока [11]. Особое значение при этом имеет их высокогорная часть. Хребты, кроме того, служат коридорами для миграции высокогорных животных.

На мезорегиональном уровне ПКТ дополняются следующими территориями.

- Высокогорная часть Башелакского хребта, а также все среднегорья (включая Кольванский хребет, отроги Теректинского и Ануиского хребтов). Хребты играют роль барьеров. Горно-таежные ландшафты среднегорий благодаря наличию крупных лесных массивов особо значимы для формирования и регулирования речного стока.

- Крупные лесные массивы, в том числе по низкогорьям. Леса способствуют формированию и регулированию стока рек, оказывают воздействие на климат, играют почвозащитную роль, являются очагами повышенного биоразнообразия.

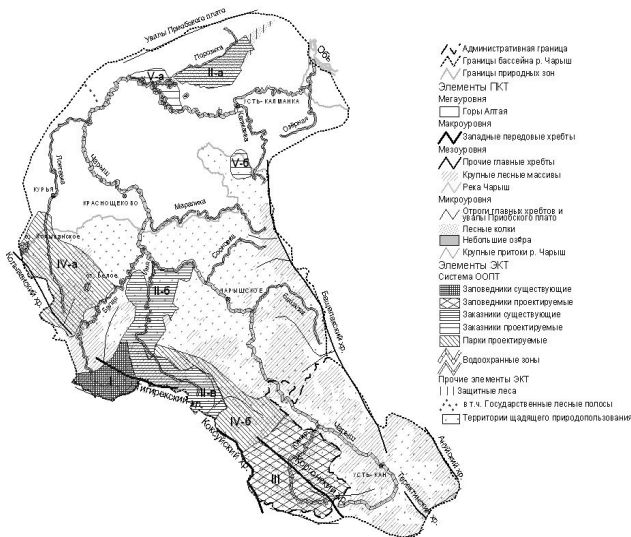


Рис. Экологический каркас бассейна р. Чарыш

*Существующие ООПТ:* I – Государственный природный заповедник Тигирекский; комплексные заказники краевого значения: II-a – Уржумский; II-б – Чинетинский; II-в – Чарышский. *Проектируемые ООПТ:* III – кластер заповедника Тигирекский – «Кумир»; IV-a – природный парк «Горная Колывань»; IV-б – национальный парк Геблера; заказники: V-a – «Чупинский бор»; V-б – Орнитологический.

● Долина Чарыша выполняет функции дренажа всего бассейна, обеспечения горно-долинной циркуляции воздушных масс и формирования долинного мезоклимата. Долина реки представляет собой миграционный коридор для всего живого. Пойма служит местом обитания разнообразных видов животных и растений.

Элементами микроуровня являются следующие природные комплексы: отдельные вершины и отроги крупных хребтов; озёра (водонакопительная функция, влияние на микроклимат, берега – место обитание разнообразных видов флоры и фауны); основные притоки Чарыша. Огромную роль для сохранения биоразнообразия играют участки естественной растительности и места концентрации редких видов растений. В горной части бассейна отмечается 5 участков естественной растительности [12; 13] и 28 мест концентрации «краснокнижных» видов.

В пределах равнинной части бассейна (южная периферия Приобского плато и Предальтайская предгорная равнина) отсутствуют элементы ПКТ мега- и макроуровня.

Мезорегиональное значение, как и в горной части бассейна, имеет долина р. Чарыш – основной транспортно-экологический коридор. Ландшафты долины служат местом обитания многочисленных животных и растений. Пойма реки оказывает тепляющее воздействие.

На микроуровне природный каркас дополняется следующими элементами: увалы Приобского плато (барьерно-распределительная функция); лесные колки (регулирование бокового стока, защита почв от эрозии, предоставление убежища для представителей флоры и фауны); озера; основные притоки Чарыша; участки естественной растительности. Последние в степной части, в связи с её глобальной распашкой, играют особую важную роль – уцелевшие ландшафты являются хранилищами биоразнообразия, а характерная для степи травяная растительность обеспечивает оптимальный водный режим и экологический баланс этой территории [14]. В равнинной части бассейна отмечается 9 малоизменённых участков типичной

степной растительности [13] и 2 места концентрации «краснокнижных» видов растений.

Основу *экологического каркаса* бассейна составляет система ООПТ (рис.).

● Заповедники и заказники. В настоящее время площадные ООПТ федерального и регионального уровней созданы лишь на части, относящейся к Алтайскому краю. Это государственный природный заповедник «Тигирекский» и три природных комплексных заказника краевого значения: «Чарышский», «Чинетинский» и «Уржумский». Первые два созданы для сохранения природных комплексов предгорных и горных ландшафтов Западного Алтая, последний – равнинных степных. Планируется создание следующих ООПТ: в горной части – кластерный участок государственного природного заповедника «Тигирекский» – «Кумир» и национальный парк «Геблера»; в предгорьях – природный парк «Горная Колывань» и степной заказник «Орнитологический» [15]; в равнинной части – заказник «Чупинский бор».

● Водоохранные зоны. Водным кодексом РФ от 3 июня 2006 г. установлены следующие нормативные размеры водоохранных зон: для реки длиной до 10 км – в размере 50 м; 10-50 км – 100 м; от 50 км и более – 200 м. Ширина водоохранной зоны озера и водохранилища с акваторией более 0,5 км<sup>2</sup> устанавливается в размере 50 м [16].

● Памятники природы. На рассматриваемой территории утверждено 56 памятников природы, большинство из них – геологические объекты, сконцентрированные преимущественно в низкогорной части. Целесообразно создание памятников природы для сохранения участков естественной растительности, не охваченных системой ООПТ. В первую очередь внимания требуют фрагменты степей в равнинной части, лугово-лесные сообщества в Усть-Канской котловине, долина

Чарыша в окрестностях пос. Сентелек с повышенной концентрацией «краснокнижных» видов растений.

● Зеленые зоны населенных пунктов, защитные полосы лесов вдоль транспортных магистралей и другие охраняемые территории защитного назначения.

Существующие и перспективные площадные ООПТ в большей или меньшей степени охватывают большинство элементов ПКТ макро- и мезоуровня. Исключение составляют ландшафты Башчелакского, Ануйского и Теректинского хребтов.

Дополняется ЭКТ бассейна р. Чарыш также следующими территориями.

● Защитные леса, к которым помимо лесов на землях ООПТ относятся Государственные лесные полосы, полевые защитные лесополосы и др.

● Территории шадящего природопользования. В данную категорию ЭКТ включаются все элементы ПКТ, не охваченные системой ООПТ.

Поскольку горы Алтая являются элементом природного каркаса мегауровня, в целях поддержания экологического равновесия в экологический каркас должно быть вовлечено 80-98 % горных ландшафтов [17]. Элементы природного каркаса, не охваченные системой ООПТ, вводятся в ЭКТ как территории шадящего природопользования. Это, прежде всего, все лесные массивы, не имеющие защитного статуса (большая часть лесов вне ООПТ в пределах рассматриваемой территории имеет эксплуатационное значение). Оптимальным способом ведения хозяйства в лесу является многоцелевое лесопользование, заключающееся в использовании всей совокупности функций лесных ресурсов, включая сбор дикоросов, рекреацию, охоту и др. [18; 19]. Безлесные склоны горных хребтов могут использоваться как участки традиционного живот-

новодства, охотничьего хозяйства, рекреационные зоны и др.

Выполненный анализ показывает, что горная часть бассейна, характеризующаяся значительной залесённостью, густой речной сетью, расчленённым рельефом, осложняющим хозяйственную деятельность, а также довольно развитой сетью ООПТ (существующие охраняемые территории занимают около 20 % общей площади, а с учётом проектируемых ООПТ – 40 %), в целом располагает достаточными условиями для оптимального формирования экологического каркаса.

В равнинной степной части бассейна не менее 40 % территории должно быть охвачено ЭКТ. Здесь каркас в большинстве своём формируется из земель реставрационного фонда. Дополнить ЭКТ и связать его воедино помогут различные типы защитных лесных полос. В пределах бассейна проходит участок Государственной лесной полосы Алейск-Веселовка, которая далее пересекает Кулундинскую равнину.

На Приобском плато ЭКТ занимает порядка 16 % территории, а с учётом перспективных ООПТ – около 18 %, что значительно меньше оптимального уровня. Необходимо расширение структуры каркаса за счёт перевода различных видов нарушенных земель в реставрационный фонд с последующим их щадящим использованием, а также обустройства дополни-

тельных лесных полос.

В предгорной части, на Предалтайской равнине, ЭКТ занимает ещё меньшую площадь – 6 % и около 10 % – с учётом перспективных ООПТ. Объясняется это недостаточной обеспеченностью полей полезными лесополосами (менее 5 %, тогда как на Приобском плато – порядка 10 %) и слабым развитием сети ООПТ. Вместе с тем, территория характеризуется высоким уровнем распахки на фоне значительной расчленённости рельефа. Всё это приводит к возникновению ряда экологических проблем, решить которые возможно с помощью формирования полноценной структуры экологического каркаса. При формировании дополнительных «узлов» каркаса особое внимание следует уделить обеспечению режима охраны сопочных массивов с хорошо сохранившимися фрагментами степей. Участки нарушенных земель, выводимых из интенсивного использования (реставрационный фонд), после их восстановления также будут осуществлять функции узловых элементов. Для построения сети экологических миграционных коридоров, которые свяжут «узлы» ЭКТ в единую систему, необходима организация лесополос государственного и регионального уровней. В частности, целесообразно рассмотреть вопрос о продлении ГЛП на юг до низкогорных лесных массивов.

#### Библиографический список

1. Владимиров, В.В. Расселение и окружающая среда / В.В. Владимиров. – М.: Стройиздат, 1982.
2. Сохина, Э.Н. Экологический каркас территории как основа системного нормирования природопользования / Э.Н. Сохина, Е.С. Зархина // Проблемы формирования стратегии природопользования. – Владивосток; Хабаровск, 1991.
3. Елизаров, А.В. Экологический каркас – стратегия степного природопользования / А.В. Елизаров // Степной бюллетень. – 1998. – Вып. 2-4.
4. Обеспечение экологического равновесия – основа устойчивого развития / З.Г. Мирзаханова, С.Д. Шлотгауэр, Б.А. Воронова, В.М. Сапаева // Территория: проблемы экологической стабильности (Амурский район в аспекте эколого-географической экспертизы) / Под ред. З.Г. Мирзахановой. – Хабаровск: Дальнаука, 1998.
5. Николаев, В.А. Культурный ландшафт – геоэкологическая система / В.А. Николаев // Вестн. МГУ. Сер. геогр. – 2000. – № 6.
6. Шварц Е.А. Охраняемые природные территории: вклад в устойчивое развитие России / Е.А. Шварц, А.С. Шестаков // Переход к устойчивому развитию: глобальный, региональный и локальный уровни. Зарубежный опыт и проблемы России. – М.: Изд-во КМК, 2002.
7. Стоящева, Н.В. Экологический каркас территории и оптимизация природопользования на юге Западной Сибири (на примере Алтайского региона) / Н.В. Стоящева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007.
8. Кавалюскас, П. Системное проектирование сети особо охраняемых территорий / П. Кавалюскас // Геоэкологические подходы к проектированию природно-технических геосистем. – М.: ИГ АН СССР, 1985.
9. Пурдик, Л.Н. Ландшафтная структура бассейна Чарыша / Л.Н. Пурдик // География и природопользование Сибири: Сб. ст. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – Вып. 5.
10. Огуреева, Г.Н. Ботаническая география Алтая / Г.Н. Огуреева. – М.: Наука, 1980.
11. Атлас СССР. – М.: Гл. управл. геодез. и картограф., 1985.
12. Зеленая книга Сибири: Редкие и нуждающиеся в охране растительные сообщества. – Новосибирск: Наука. Сиб. издат. фирма РАН, 1996.
13. Королук, А.Ю. К развитию системы особо охраняемых природных территорий Алтайского края / А.Ю. Королук, Н.Н. Ляцинский (мл.), Г.С. Таран // Ботанические исследования Сибири и Казахстана: Сб. научн. статей. – Вып. 2. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1996.
14. Измаильский, А.А. Как высохла наша степь / А.А. Измаильский. – Полтава, 1893.
15. Петров, В.Ю. Могильник и степной орёл в предгорьях Северо-западного Алтая (Башчелакский хребет) и на Приобском плато / В.Ю. Петров, В.Е. Денисов, Е.И. Денисов // Особо охраняемые природные территории Алтайского края и сопредельных регионов, тактика сохранения видовой разнообразия и генофонда: Мат. региональн. научн.-практ. конф. – Барнаул, 2002.
16. Водный кодекс Российской Федерации от 3 июня 2006 г. № 74-ФЗ.
17. Реймерс, Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. – М.: Мысль, 1990.
18. Хаммонд, Х. Экосистемный подход к целостному лесопользованию / Х. Хаммонд // Россия Азиатская. Лес без границ (к проблеме неистощительного лесопользования). – 1996. – № 1.
19. Шейнгауз, А.С. Многоцелевое лесопользование: опыт разработки системы понятий / А.С. Шейнгауз // География и природные ресурсы. – 1984. – № 2.

Статья поступила в редакцию 12.03.09



УДК 556.531.4

**А.Т. Зиновьев**, канд. физ.-мат. наук, с.н.с., зав. лабор. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул  
**К.Б. Кошелев**, канд. физ.-мат. наук, доц., с.н.с. лабор. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

### ЧИСЛЕННЫЙ ПРОГНОЗ КАЧЕСТВА ВОДЫ В ВОДОХРАНИЛИЩЕ ЭВЕНКИЙСКОЙ ГЭС

В статье развиваются методы количественного прогнозирования воздействия крупномасштабного гидротехнического строительства на качество воды на зарегулированных участках рек. В качестве примера выполнено компьютерное моделирование гидротермических и гидрохимических процессов в Эвенкийском водохранилище на перспективу строительства высоконапорной ГЭС на р. Нижняя Тунгуска. Рассмотрено влияние формирующейся вертикальной плотностной стратификации на показатели качества воды как в водохранилище, так и сбрасываемой в нижний бьеф.

**Ключевые слова:** водохранилище, вертикальная стратификация, качество воды, кислородный режим, математическое моделирование.

Развитие математических моделей гидрофизических, гидрохимических и гидробиологических процессов в глубоких внутренних водоемах имеет большой научный интерес для количественного прогнозирования состояния возникающих экосистем водохранилищ при строительстве высоконапорных ГЭС. Для глубоких водохранилищ, как правило, характерно формирование вертикальной плотностной (обычно температурной) стратификации. Наличие такой стратификации существенно затрудняет процесс эффективного перемешивания водных масс по глубине и создает, в частности, условия для вертикальной неоднородности растворенных примесей и газов. Так, в глубоких термически стратифицированных водохранилищах часто отмечается вертикальная неоднородность растворенного кислорода [5].

Кислородный режим является одним из основных показателей экологического состояния водоемов, поскольку практически все внутриводоемные химические и микробиологические процессы протекают с участием или в присутствии растворенного кислорода. Его дефицит приводит, как правило, к структурной перестройке всего цикла круговорота веществ в водоеме. К примеру, снижение концентрации растворенного кислорода ниже допустимых норм отрицательно сказывается на ихтиофауне, появляются заморные явления и, как следствие, снижается рыбная продуктивность водохранилищ. Для корректного прогнозирования изменения содержания растворенного кислорода в воде при строительстве крупных и глубоких водохранилищ учет формирования вертикальной плотностной стратификации принципиально важен [5].

При количественной оценке изменения качества воды в р. Нижняя Тунгуска на перспективу строительства Эвенкийской ГЭС важными вопросами являются содержание растворенного кислорода и уровень минерализации в воде будущего водохранилища [8]. Высокий уровень залесенности зоны затопления в случае сооружения плотины ГЭС обуславливает решение вопроса о влиянии затопления большого объема древесно-кустарниковой растительности на качество воды в водохранилище. Достаточно высокий естественный уровень минерализации поверхностного стока в районе гидростроительства требует оценки возможной минерализации вод Эвенкийского водохранилища.

Для прогноза этих показателей качества воды в Эвенкийском водохранилище были использованы методы математического моделирования процессов переноса растворенного кислорода и растворенной примеси в глубоком слабо проточном водоеме в рамках одномерного вертикального приближения.

*Математическая модель*, описывающая кислородный режим глубокого стратифицированного водохранилища состоит из двух основных блоков. Гидродинамический блок слу-

жит для воспроизведения формирования плотностной стратификации водохранилища. Данная задача решается путем использования системы уравнений, реализующих одномерную вертикальную гидротермическую модель глубокого водохранилища [1]. Гидрохимический блок модели предназначен как для описания процесса переноса растворенных солей, так и кислородного режима стратифицированного водохранилища. Пространственно-временная динамика общей минерализации в водной толще прогнозируется с использованием подхода, предложенного в работе [2] для описания поведения растворенной консервативной примеси в водохранилище. В отсутствие надежной информации о возможных дополнительных источниках солей в ложе будущего водохранилища моделировался лишь перенос в водохранилище растворенных примесей, поступающих с речным стоком.

Собственно модель кислородного режима глубокого водоема базируется на принципах, предложенных Стритером и Фелпсом. Стандартные уравнения этой модели записаны в предположении однородности распределения химических параметров по горизонтальным слоям водохранилища. Используемая в работе система уравнений, описывающая поведение кислорода в глубоком стратифицированном водоеме, в общем случае включает три переменных: растворенный кислород, растворенное лабильное органическое вещество и взвешенное органическое вещество [7]. Вертикальное распределение этих показателей рассматривается с учетом их переноса конвекцией и диффузией.

Хорошо известно, что скорость окисления твердых частиц много меньше аналогичного процесса для растворенного органического вещества. Поэтому в общем случае моделируемый окислительный процесс разделяется на две стадии: первая – это декомпозиция или растворение органического вещества седиментов (сорбированное органическое вещество); вторая – биохимическое окисление лабильного органического вещества [7]. Кроме того, учитывается потребление кислорода на границе «вода-дно». При отсутствии достоверной информации о взвешенном органическом веществе влиянием его окисления на содержание растворенного кислорода в воде пренебрегается. В соответствии с принятыми предположениями уравнения «кислородного» подблока общей модели записываются в следующем виде:

$$\frac{\partial(\Omega C)}{\partial t} + \frac{\partial}{\partial z}(Q_w C) = \frac{\partial}{\partial z}\left(\Omega K_c \frac{\partial C}{\partial z}\right) + q_{in} C_{in} - q_{out} C - \Omega k_L L + \frac{\partial}{\partial z}\left[\int_{\Omega_w(z)} \dot{j} \cdot d\Omega\right], \quad (1)$$

$$\frac{\partial(\Omega L)}{\partial t} + \frac{\partial}{\partial z}(Q_w L) = \frac{\partial}{\partial z}\left(\Omega K_L \frac{\partial L}{\partial z}\right) + q_{in} L_{in} - q_{out} L - \Omega k_L L, \quad (2)$$

где  $C(z, t)$  – концентрация растворенного кислорода ( $\text{мг O}_2 \text{ л}^{-1}$ );  $L(z, t)$  – лабильное органическое вещество ( $\text{мг O}_2 \text{ л}^{-1}$ );  $K_C, K_L$  – коэффициенты эффективной диффузии;  $k_L$  – постоянная скорости окисления лабильного органического вещества;  $j$  – поток потребления кислорода на границе «вода-дно» ( $\text{мг O}_2 \text{ м}^{-2} \text{ с}^{-1}$ );  $\Omega(z)$  – площадь зеркала водоема на высоте  $z$  от дна.

Граничные условия для уравнений (1)-(2) следующие:

$$\text{для } z = 0$$

$$K_C \frac{\partial C}{\partial z} = 0 \quad ; \quad K_L \frac{\partial L}{\partial z} = 0 \quad ; \quad (3)$$

$$\text{для } z = H$$

$$K_C \frac{\partial C}{\partial z} = k_r (C_S - C) \quad ; \quad K_L \frac{\partial L}{\partial z} = 0 \quad ; \quad (4)$$

Здесь  $k_r$  – скорость обмена кислородом через границу «воздух-вода»;  $C_S$  – концентрация насыщения растворенным кислородом.

Для определения коэффициента  $k_r$  используется стандартная формула Бэнкса [6]. В постановке гидротермической задачи имеется определенная специфика, связанная с формированием ледяного покрова в зимний период года. Наличие или отсутствие льда на поверхности водохранилища следует учитывать, когда вычисляются потоки тепла и кислорода через границу раздела «вода-воздух» (или «вода-лед»). При наличии льда в (4) полагается  $k_r = 0$  (т.е. отсутствует поток кислорода на границе «вода-лед»).

Для расчета потребления кислорода на окисление затопленной растительности используются полуэмпирические формулы, в которых значение потока на границе раздела «вода-дно», в частности, пропорционально суммарной массе всех экстрагируемых веществ в затопленном биоматериале. Дополнительный (к естественному фону) "сток потребности" в кислороде идет на окисление органических веществ, экстрагируемых водой из затопленной растительности и почв. Полный поток органической массы  $G_n$  из биоматериала в воду в результате вымывания растворимых его компонентов рассчитывается по формуле (5), предложенной С.И. Прокофьевым:

$$G_n = \exp[\varepsilon(T/T_0 - 1)] M_n^S / (\sigma_n(B)\tau_n) = -\partial M_n / \partial t = -\partial M_n^S / \partial t, \quad (5)$$

где  $M_n$  – масса биоматериала вида  $n$  в рассматриваемом объеме;  $M_n^S$  – суммарная масса всех экстрагируемых веществ в биоматериале;  $\tau_n$  – характерное время экстракции;  $\sigma_n(B)$  – для древесной растительности поправка на толщину:  $\sigma_n(B) = \max\{0.074; B/B_0\}$ , а для недревесных биоматериалов  $\sigma_n = 1$ .  $B$  – средневзвешенная по всей высоте толщина ствола (ветвей);  $B_0$  – "стандартная" толщина (диаметр), принятая равной 0.25 м.  $\varepsilon = 0.7167$  – температурный коэффициент;  $T_0$  – "стандартная" температура = +10 °С.

В итоге имеем выражение (6) для потока (стока) кислорода у дна

$$\vec{j} = -\beta \eta(c) \sum_n (\chi_n G_n), \quad (6)$$

где  $\beta = 1.34730$ ;  $\chi_n$  – доля легко окисляемой органики среди экстрагируемых веществ;  $\eta(c) = c/c_S$  – поправка на "нестандартную" концентрацию растворенного кислорода.

В качестве уравнения состояния используется эмпирическое соотношение, учитывающее влияние температуры и минерализации воды на ее плотность [4]. Для задания начальных условий для уравнений (1)-(2) использованы значения соответствующих показателей качества воды в р. Нижняя Тунгуска. Для решения нелинейной начально-краевой задачи был использован консервативный полуявный численный алгоритм, основанный на методе контрольного объема и учитывающий ход уровня воды в водохранилище во времени. Решение задачи отыскивалось в пространстве естественных независимых переменных (время  $t$ , высота  $z$ ).

Численные расчеты выполнены для двух вариантов расположения створа гидроузла: 1-й – створ на расстоянии 59,5 км от устья р. Нижняя Тунгуска, отметка НПУ 110,00 мБС, 2-й – на расстоянии 120,0 км от устья, НПУ 200 мБС. Длина водохранилища при НПУ в 1-м варианте равна 695,5 км, объем – 48,51 км<sup>3</sup>; во 2-м варианте эти показатели будут 1229 км и 409,40 км<sup>3</sup> соответственно. Площади затопляемых земельных угодий равны 73,6 в 1-м варианте и 868 тыс. га во 2-м. Моделируемые процессы рассчитаны на 30 лет от начала заполнения водохранилища (т.е. для условий наполнения и проектного режима эксплуатации водохранилища). Для расчетов использованы натурные данные о расходах и температурах втекающей в водохранилище воды, содержании в ней растворенного кислорода и ее минерализации, сведения о метеорологических характеристиках в районе водохранилища.

Расчеты гидротермического режима Эвенкийского водохранилища показали, что с его наполнением достаточно быстро формируется температурная стратификация, весной и осенью сменяемая состояниями гомотермии. На рисунке 1 показано влияние учета минерализации воды на вертикальное распределение температуры воды в течение года. Изменение со временем температуры и солености втекающей воды могут приводить к немонотонности распределения температуры воды по вертикали. Однако следует отметить, что во всех расчетах плотность воды с глубиной возрастала (рис. 2).

Расчет общей минерализации в водохранилище выполнен с учетом данных об изменении солености воды, поступающей по основному руслу и с притоками. Точных данных о поступлении в водохранилище солей с подземными водами нет. Вымывание солей из затопленных почв на данном этапе исследований пренебрегалось. По оценкам для увлажненных территорий их вклад не превысит нескольких процентов [3]. Поэтому следует заключить, что полученные результаты по прогнозу солености воды в водохранилище, в целом, носят предварительный характер. На рисунке 3 представлены изолинии минерализации воды. Как видно, вблизи свободной поверхности достаточно быстро устанавливаются сравнительно невысокие значения уровня минерализации.

Расчеты кислородного режима показали, что распределение концентрации растворенного кислорода по глубине водохранилища будет определяться конкуренцией ряда факторов: содержанием кислорода в поступающей в водохранилище воде, потоками на границах разделов «воздух-вода» и «вода-дно», скоростью окисления органического вещества, вертикальным турбулентным обменом. В модели предполагается, что поток кислорода на границе раздела «вода-дно» определяется, в основном, вымыванием растворимых компонентов древесины, а при замерзании водохранилища такой поток через границу раздела «вода-лед» отсутствует. В расчетах принимается, что лесосводка на затопляемой территории проводиться не будет (до 92 % затопляемых площадей занято древесно-кустарниковой растительностью). На рис. 4 показана концентрация растворенного кислорода в приповерхностных слоях воды.

Из результатов расчетов следует, что показатели качества втекающей воды будут стабилизироваться по мере наполнения водохранилища. Так, температура вытекающей воды ста-

нет близкой к 4 еС (рис. 5). Минерализация сбрасываемой воды после некоторого повышения в начальные годы заполнения водохранилища затем уменьшится до величин менее 100 мг/л.

**Выводы.** Прогноз качества воды Эвенкийского водохранилища по температуре, минерализации и растворенному кислороду следующий:

– при заполнении водохранилища достаточно быстро возникнет вертикальная плотностная стратификация, при этом основная масса воды будет иметь температуру около 4 °С; летом накопление тепла будет происходить в поверхностных слоях водохранилища выше термоклина; максимальные температуры поверхностных слоев воды после заполнения водохранилища будут на 2-3 еС выше среднегодовой максимальной температуры воды в створе Б. Порог (125,0 км от устья р. Нижняя Тунгуска);

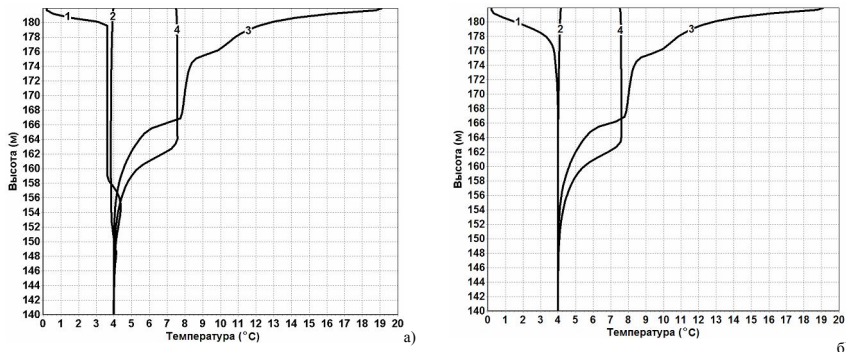


Рис. 1. Расчетные температуры поверхностных слоев воды (цифровые обозначения: 1 – 15 января, 2 – 15 мая, 3 – 15 июля, 4 – 15 сентября): а – с учетом влияния минерализации на плотность воды, б – без учета

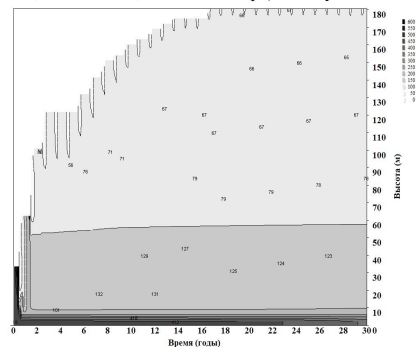


Рис. 3. Расчетные изолинии минерализации воды, мг/л

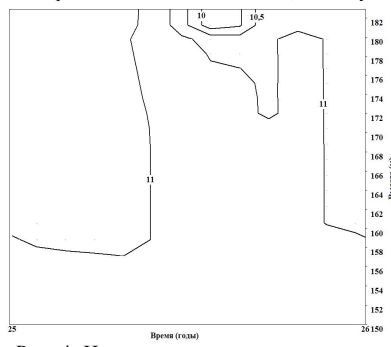


Рис. 4. Изолинии концентрации кислорода (мг/л) в поверхностном слое в течение года, 26-й расчетный год

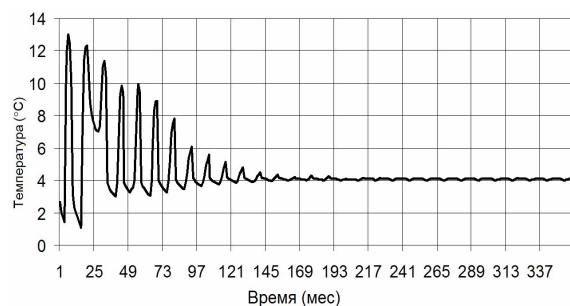


Рис. 5. Изменение температуры вытекающей воды с наполнением водохранилища

толщина ледяного покрова на водохранилище увеличится по сравнению с наблюдающейся толщиной льда в створе Б. Порог на 30-40 см;

– температура сбрасываемой в нижний бьеф воды в первые годы заполнения будет меняться в довольно широком диапазоне (до 10 °С), после заполнения водохранилища температура вытекающей воды установится около 4 °С;

– рассчитанные с учетом формирования вертикальной плотностной стратификации показатели качества воды в водохранилище по растворенному кислороду и минерализации, в целом, благоприятные; в течение первых лет заполнения водохранилища в поверхностных слоях воды зимой будет наблюдаться дефицит кислорода, однако с наполнением водохранилища он будет уменьшаться, а концентрации растворенного кислорода по всей глубине водохранилища станут близкими к кон-

– начало ледостава на водохранилище будет в конце первой декады октября, т.е. примерно в те же сроки, что и в естественных условиях на р. Нижняя Тунгуска; расчетная продолжительность ледостава составит 240-250 суток, освободиться ото льда водохранилище будет к концу мая – началу июня; максимальная

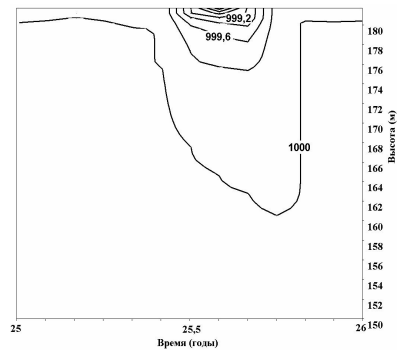


Рис. 2. Изолинии плотности поверхностных слоев воды с учетом влияния минерализации на плотность, 26-й расчетный год

центрациям насыщения. Расчеты показали, что минерализации поверхностных слоев воды будет менее 100 мг/л, а у дна значения минерализации будут около 400 мг/л.

Авторы статьи признательны академику РАН О.Ф. Васильеву за внимание к работе. При подготовке статьи использованы результаты НИИР по теме «Оценка современного состояния водной среды и прогноз ее изменения на перспективу строительства Эвенкийской ГЭС» (договор 8И/2008 от 03.07.08 между ОАО «Ленгидропроект» и ИВЭП СО РАН).

**Библиографический список**

1. Васильев, О.Ф. Математическое моделирование гидротермических процессов в глубоководных водоемах / О.Ф. Васильев, А.Т. Зиновьев, О.Б. Бочаров // Гидротехническое строительство. – 1991. – №7.
2. Васильев, О.Ф. Математическая модель миграции растворенной примеси в системе водохранилище - затопленные почвы / О.Ф. Васильев, А.Т. Зиновьев, П.В. Иванов, С.А. Сухенко // Водные ресурсы. – 1993. – Т. 20. – N 6.
3. Денисова, А.И. Формирование гидрохимического режима водохранилищ Днепра и методы его прогнозирования / А.И. Денисова. – Киев: Наукова думка, 1979. Смирнов, Г.Н. Океанология. Учебников для вузов / Г.Н. Смирнов. – М.: Высшая школа, 1974.
5. Хендерсон-Селлерс, Б. Инженерная лимнология / Б. Хендерсон-Селлерс. – Л.: Гидрометеиздат, 1987.
6. Banks, R.B. Some features of wind action on shallow lakes / R.B. Banks // Proc. ASCE, J. Env. Eng. Div. – 1975. - V. 101. – P. 813-827.
7. Ivanov, P.V. Mathematical modeling of dissolved oxygen dynamic in a deep reservoir / P.V. Ivanov, A.A.Kuzmin, A.T. Zinoviev // In Proc. IAWQ 17<sup>th</sup> Biennial Conference. – Budapest, 1994.
8. Эвенкийская ГЭС на р. Нижняя Тунгуска. Предварительные материалы и проект технического задания на проведение оценки воздействия на окружающую среду (ОВОС) – [http://www.gidroogk.ru/file/main/global/company/invest/investprojects/PredOVO\\_S\\_11.06.08.pdf](http://www.gidroogk.ru/file/main/global/company/invest/investprojects/PredOVO_S_11.06.08.pdf)

Статья поступила в редакцию 18.03.09

## Раздел 2

# ФИЛОЛОГИЯ.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

*Ведущие эксперты раздела:*

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой

языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-

Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ — доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 821. 111.09

*Б.Р. Напцок, канд. филол. наук, доц., докторант Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

### ТИПОЛОГИЯ «ГОТИЧЕСКИХ» ОБРАЗОВ В РОМАНЕ КЛАРЫ РИВ «СТАРЫЙ АНГЛИЙСКИЙ БАРОН»

Целью статьи явилось исследование типологии «готических» образов в романе Клары Рив «Старый английский барон». Продолжая традиции «готического» романа Хореса Уолпола, не нарушая канонов «готики», К. Рив дополняет содержание типологии образов высоким нравоведением: осуждает в лице «готических» героев-злодеев человеческие пороки и утверждает в лице положительных персонажей добродетель, мораль и человеческие достоинства.

*Ключевые слова:* *romance, novel, «готический» роман, «готическая» традиция, типология «готических» образов, «Старый английский барон», Клара Рив.*

С момента публикации в Англии первого «готического» романа «Замок Отранто» Хореса Уолпола в 1764 году открытый им жанр в течение десяти лет не был востребован английской литературой XVIII века. За этот период появились короткие повести, явно подражающие уолполовскому стилю, но не использующие потенциал «готической» поэтики. Лишь в 1777 году было опубликовано второе значительное произведение «готической» школы. Его автором явилась Клара Рив (Clara Reeve, 1729 – 1807), ученица С. Ричардсона, тесно связанная с моралистической просветительской литературой. Начиная писательница посвятила свой роман дочери Ричардсона миссис М. Бригден, помогавшей ей в работе над текстом будущего произведения. Связь с ричардсоновской традицией была намеренно подчеркнута Рив в первом издании романа, опубликованного под названием “Champion of Virtue” – «Защитник добродетели». Во втором издании (1778) роман получил новое название – “The Old English Baron. A Gothic Story” – «Старый английский барон». Тем самым К. Рив давала читателю почувствовать, что перед ним повесть из времен Средневековья, «картина готических времен и нравов», «роман ужасов», включившийся в традицию, начатую «Замок Отранто» Х. Уолпола.

В подзаголовке книги К.Рив определяет ее жанр так же, как в свое время это сделал Х.Уолпол во втором издании «Замок Отранто», – “a gothic story” – «готическая повесть». Таким образом Рив указывает на принадлежность ее романа к «готической» литературной традиции, отцом которой явился Уолпол. В предисловии ко второму изданию писательница открыто называет «Старого английского барона» “the literary offspring” –

«литературным отпрыском» «Замок Отранто» [1, с. 12], тем самым еще раз подчеркивая, что ее роман является «литературным порождением» «готического» романа Х. Уолпола.

В «Старом английском бароне», как и в «Замке Отранто», повествование представляет собой стилизацию под старинную рукопись. Отличие состоит лишь в том, что в романе Рив речь идет о древнеанглийской рукописи, а в произведении Уолпола – об итальянском манускрипте. Как в первом английском «готическом» романе, так и во втором авторы выступают в качестве переводчиков древнего текста на современный язык.

Взяв за основу сюжет «Замок Отранто», К. Рив изменяет исторические и географические условия. Если в первом «готическом» романе действие происходило в Италии, а время уточнялось пространством определением – «между 1095 и 1243 гг., то есть между первым и последним Крестовым походом, или немного позже» [2, с. 258], то в романе «Старый английский барон» действие перенесено в Англию и относится к XV веку, ко времени царствования Генриха VI. Исторический план не играет значительной роли в романе Рив, а события, упоминаемые в ходе сюжетного развития (война с Францией и Грецией и др.), являются наглядной иллюстрацией к раскрытию образа главного героя Филиппа Харклэ. В целом историческая атмосфера воссоздается с помощью колоритных деталей. «Подготовкой к скоттовскому роману явилось отражение определенного исторического этапа в состоянии общества, нравов и обычаев, там господствующих. Главное, на чем сосредоточено внимание писательницы, – воспроизведение отношений между феодалом и его вассалом», – писала о романе К. Рив Н.А. Соловьева [3, с. 92].

Сюжет «Старого английского барона» не оригинален и во многом повторяет сюжет «Замка Отранто» Х. Уолпола. В основе романа К. Рив лежат две ключевые темы – узурпация владений героем-злодеем и противостояние ему законного наследника, ущемленного в правах и восстанавливающего свой титул и состояние после гонений и испытаний. Основное место действия – замок Уолтера Ловелла, в некоторых эпизодах оно перемещается в дом сэра Харклэ.

На первый взгляд в романе К. Рив «Старый английский барон» сохраняются типология «готических» образов «Замка Отранто» Х. Уолпола. Однако сравнительный анализ двух «готических» текстов доказывает наличие как сходств, так и различий в системе персонажей романов Х. Уолпола и К. Рив.

«Замок Отранто»	«Старый английский барон»
Князь Манфред, владетель Отранто, – злодей и узурпатор, потомок убийцы законного владельца	Лорд Уолтер Ловелл – злодей, братоубийца, узурпатор
Теодор – молодой крестьянин, преследуемый Манфредом; внук и законный наследник Алфонсо Доброго, князя Отрантского	Эдмунд Твайфорд – молодой крестьянин, преследуемый сыном и племянниками барона Фиц-Оуэна; сын и законный наследник владений лорда Артура Ловелла
Маркиз Фредерик да Виченца – рыцарь, вернувшийся после долгого отсутствия; претендент на наследство Алфонсо Доброго	Сэр Филипп Харклэ, рыцарь, вернувшийся на родину после долгих походов; «защитник добродетели», помогающий сыну друга вернуть законные права наследника
Отец Джером – священник церкви Святого Николая, граф Фальконара, отец Теодора, открывающий тайну его происхождения	Священник Освальд, помогающий Эдмунду раскрыть тайну его происхождения
Ипполита – добродетельная жена Манфреда	Аналогов нет
Изабелла – дочь маркиза Фредерика да Виченцы, преследуемая Манфредом	Жена Артура Ловелла, преследуемая сэром Уолтером
Аналогов нет	Барон Фиц-Оуэн – человек буржуазных взглядов, помогающий Эдмунду
Матильда – дочь князя Манфреда, возлюбленная Теодора	Эмма – дочь барона Фиц-Оуэна, будущая жена Эдмунда
Аналогов нет	Сыновья и племянники барона Фиц-Оуэна
Служанка Бьянка и другие слуги	Слуги

Одним из главных героев в романе К. Рив «Старый английский барон» является рыцарь Филипп Харклэ, который, по сюжету, после долгого отсутствия возвращается на родину. Он видит вещий сон, в котором получает приглашение от своего старинного друга лорда Артура Ловелла посетить его замок. Во сне сэра Харклэ реально-возможные события соединены с невероятно-ирреальными: лорд Ловелл, умерший пятнадцать лет назад при загадочных обстоятельствах, приветствует Харклэ у ворот своего замка. Затем предстает другая картина: доспехи, забрызганные кровью, страшные стоны, тяжелые вздохи, обращение призрака друга с просьбой разгадать тайну его смерти. Сновидение становится для Харклэ большим потрясением. Он приходит к решению начать собственное расследование обстоятельств гибели друга.

В романе «Старый английский барон» К. Рив использует мотив сновидений – художественный прием, утвердившийся в английской «готике» благодаря Х. Уолполу. «Сверхъестественное» вводится в контекст «готического» произведения через сны героев, когда возможным становится сосуществование живых и мертвых, реального и фантастического. Сон волнует сэра Харклэ, и он пытается постичь границы сознательного и бессознательного, возможного и невероятного.

Мотив сна организует повествование «готического» романа К. Рив. В нем закодирована перспектива Будущего и информации из Прошлого. Предсказывается будущее и восстанавливается картина прошлого в пророческом эпизоде, в котором сэр Филипп Харклэ попадает в один из залов подземной пещеры, где укрылся лорд Ловелл, и видит приготовление к поединку двух враждующих сторон. В этой части сна содержится подсказка для рыцаря: самый верный путь – найти причину смерти законных наследников замка и наказать виновников в честном рыцарском бою. Это пророчество сбывается позже, когда Харклэ выяснит обстоятельства смерти друга и его жены, разоблачит нынешнего владельца замка и инициирует рыцарский поединок с ним.

Образ смелого рыцаря сэра Филиппа Харклэ создан по аналогии с образом маркиза Фредерика да Виченцы из «Замка Отранто». Однако в отличие от уолполовского персонажа, выполняющего роль второго плана, герой «Старого английского барона» предстает «защитником добродетели» – “the champion of virtue”, – рыцарем, ищущим правду и восстанавливающим справедливость. Филипп Харклэ – это не персонаж эпизода, а герой основных событий романа К. Рив, носитель нравственных ценностей и деятельного добра, тип «идеального рыцаря». Автором неоднократно даны высокие моральные оценки сэру Филиппу, подчеркиваются его положительные качества.

К. Рив осуществляет последовательную идеализацию образа Харклэ и создает в романе программного героя, близкого к просветительскому идеалу. Он – католик, всегда следовавший христианским заповедям, доблестный рыцарь, выступающий в защиту справедливости и нравственных законов, выразитель идеи внесловной ценности человека.

Очевидно, что в «Старом английском бароне» К. Рив морально-дидактический аспект берет верх над «готическим» содержанием. Личность «готического» героя-злодея отодвигается на задний план повествования. Убийца и узурпатор Уолтер Ловелл – отрицательный герой, как и Манфред Х. Уолпола. Однако на этом аналогия заканчивается, так как лорд Уолтер не играет, подобно уолполовскому персонажу, важную роль в событиях романа. «Готический» характер Уолтера не разработан Рив до уровня сложности злодея Манфреда: он однолинеен и не содержит в себе внутренних противоречий, он психологически бесцветен и не обладает «готическим» трагическим величием.

Самым показательным в плане раскрытия характера Уолтера является эпизод, когда сэр Уолтер рассказывает о своих отношениях со старшим братом, приведших к его убийству: “My kinsman excelled me in every kind of merit, in the graces of person and mind, in all his exercises, and in every accomplishment. I was totally eclipsed by him, and I hated to be in his company; but what finished my aversion, was his addressing the lady upon whom I had fixed my affections: I strove to rival him there, but she gave him the preference that, indeed, was only his due, but I could not bear to see, or acknowledge it” [4, p. 54]. «Мой родственник превосходил меня во всех заслугах, в качествах личности и умственных способностях, во всех занятиях и в их выполнении. Он полностью затмил меня, и я ненавидел бывать в его

обществе. Однако последним поводом к полному отвращению к нему стал случай, когда он начал ухаживать за дамой, к которой я испытывал привязанность. Я пытался с ним конкурировать, но она отдала ему предпочтение, которого в самом деле он заслуживал, но я не мог перенести и признать это» [перевод мой – Б.Н.].

Еще одним поводом для соперничества двух братьев стало традиционное феодальное право наследования титула и владений старшим сыном. Привилегии, которые дарованы Артуру по рождению и которых лишен Уолтер, усиливают его ненависть к брату. После братоубийства злодей Уолтер прячет тело Артура в пустынной части замка Нортамберленд и уезжает, оставив замковые владения на попечение барону Фиц-Оуэну, мужу умершей сестры.

Страшные преступления Уолтера Ловелла – братоубийство и узурпация власти, совершенные в Прошлом; долгое время для всех остаются тайной. Разоблачение кровавых деяний «готического» злодея происходит в Настоящем, когда близким людям покойного Артура Ловелла – другу Филлипу Харклэ и сыну Эдмунду – посылаются вещие сны и являются призраки. В финале Филлип Харклэ вызывает сэра Уолтера на рыцарский поединок и ранит его. Перед смертью с героем-злодеем происходит метаморфоза: он внутренне перерождается. Преступник исповедуется и раскаивается в своих злодеяниях.

В романе «Старый английский барон» антиподом «готического» злодея выступает Эдмунд Твайфорд. Он – положительный герой, созданный К. Рив по аналогии с Теодором из «Замка Отранто»: бедный молодой крестьянин, обладающий редкими душевными качествами и привлекательной внешностью. Хозяин замка Нортамберленд барон Фиц-Оуэн видит достоинства Эдмунда Твайфорда. Барон предоставляет Эдмунду кров, помогает ему. Однако в замке с Фиц-Оуэном проживают двое его сыновей и двое племянников, которые ненавидят Эдмунда за то, что он обладает многими рыцарскими талантами и превосходит их в уме. Они даже задумывают устранить талантливого соперника.

Эдмунд Твайфорд имеет биографию, сходную с уолполовским Теодором: потомок знатного рода, сын и наследник покойного лорда (Артура Ловелла), выросший в семье простого поселенца и не подозревающий о своем благородном происхождении. Основное действие «готического» романа сосредоточено вокруг судьбы главного героя, на раскрытии тайны его рождения и тайны гибели его отца. Эдмунд подвергается разным жизненным испытаниям, сталкивается с кознями и гонениями недоброжелателей, но, как и Теодор, во всех ситуациях сохраняет благородство и чистоту души. Попытки завистников устранить Эдмунда заканчиваются неудачей. Юноша узнает от священника Освальда (аналог уолполовского отца Джерома) о загадочной смерти предыдущих владельцев замка Фиц-Оуэнов. Однако святой отец не торопится раскрыть тайну рождения Эдмунда. Информация о Прошлом, Настоящем и Будущем опять сообщается герою через вещие сны. Во время ночи, проведенной в восточном крыле замка, Эдмунд видит первый сон, в котором предсказываются три будущих события его жизни: раскрытие тайны его происхождения и рождения; захоронение законных владельцев замка; свадьба.

Ночью в пустующей восточной части замка Эдмунд слышит глухие стоны и загадочные шумы, перед ним неожиданно распахиваются двери, ему является закованный в лапы призрак лорда Артура Ловелла, который признает в нем своего сына. Эдмунд начинает разгадывать тайну за тайной. В пристройке замка, в тайнике под полом, он обнаруживает останки человека и от преданного слуги узнает, что они принадлежат лорду Артуру. Эдмунд идет к своей приемной матери и узнает

правду о том, что Твайфорды были лишь его воспитателями, а его настоящая мать скрывалась от убийцы своего мужа и умерла при родах. Соединив все найденные факты, Эдмунд узнает, что он является законным наследником замка Ловелла и на него возлагается важная миссия – восстановление справедливости и возвращение законных феодальных прав. Эдмунд отправляется за помощью к другу отца Филиппу Харклэ. «Защитник добродетели» принимает активное участие в судьбе молодого человека и помогает ему вернуть родовое достоинство. Справедливость торжествует, злодей наказывается, а Эдмунд обретает свои привилегии, владения и женится на Эмме – дочери барона Фиц-Оуэна.

Внешне сохраняя иерархию героев «готического» романа, К. Рив сознательно смещает авторские акценты в изображении характеров. Так, например, в «Старом английском бароне» «готический» герой – злодей Уолтер Ловелл – рисуется не столько как носитель Зла, сколько как человек слепой стихийной страсти, которая закономерно ведет его от бытовой зависти к собственному брату и любви к его возлюбленной к предательскому убийству. Преступления, совершенные сэром Уолтером, мотивируются логикой страстей и являются следствием некоей надличностной силы, управляющей людскими судьбами. «Герой-злодей» «готического» романа К. Рив явно уступает центральное место своим антагонистам, героям идеального типа – Эдмунду Твайфорду и сэру Филиппу Харклэ. Удельный вес «готического» Зла в сюжете остается, но развитие образа злодея не происходит, так как он часто находится на заднем плане. Все злодеяния были совершены Уолтером в Прошлом и могли быть забыты, если бы не было сверхъестественных явлений, знамений, вещих снов, которые пытались раскрыть окружающим тайну преступлений.

Центральные герои «Старого английского барона» – сэр Филипп и Эдмунд Твайфорд – это положительные персонажи. Первый рисуется как «рыцарь без страха и упрека», поборник добра и справедливости, «защитник добродетели», то есть это типичный герой рыцарского романа. Что же касается второго персонажа, то он полностью соответствует уолполовской модели героя с позитивным началом. Биография Эдмунда создается по типичной схеме «готического» романа: молодой человек низкого происхождения, рано потерявший родителей, преследуемый злым феодалом, совершающий благородные поступки, помогающий людям, узнающий о своем аристократическом происхождении и становящийся единственным наследником титула, замка и состояния.

Таким образом, продолжая традиции «готического» романа Х. Уолпола, К. Рив в «Старом английском бароне» не нарушает «готической» типологии персонажей. Однако, оставаясь в границах «готики», писательница создает произведение, в котором важен просветительский, а не «готический» посыл. В сюжете романа Рив развлекательная идея становится вторичной, а первичным выступает высокое нравоведение, в котором «ничто не должно противоречить религии и добродетели, а благодаря элементу развлекательности до читателя должны быть донесены моральные сентенции» [5, с. 91]. Согласно этой задаче, автор трансформирует функциональные характеристики героев, меняет их психологические мотивировки, дает им нравственные оценки. Для К. Рив прежде всего было важным показать состояние феодального общества, господствующие нравы и обычаи тех времен, вот почему такую значимость приобретает дидактическая линия в романе: «Если вы хотите в романе преподнести нравоучительную истину, спрятать драгоценный камень под такой тонкой вуалью, чтобы его блеск был легко различим, нужно соотнести его с обычаями и временем, в котором он писался; должна быть величайшая вероятность, пронесенная через всю аллегорию, чтобы ваш разум

не был шокирован, а воображение удовлетворено. Если бы романисты всегда имели это в виду, они могли бы стать очень полезными обществу. Урок морали, хотя сухой и скучный, должен быть преподнесен в приятной оболочке...» [6, с. 92].

Другими словами, для К. Рив «готический» роман «Старый английский барон» был «гонкой вуалью», «приятной обо-

лочкой», под которыми можно было скрыть нравоучительную истину. Выступая в поддержку общественной морали, романистка в лице своих «готических» героев-злодеев осуждает человеческие пороки, а в лице положительных персонажей утверждает общественную добродетель, высокую нравственность и человеческие достоинства.

#### Библиографический список

1. Reeve, C. The Old English Baron. – N.Y., 1969.
2. Шелли, М. Франкенштейн, или Современный Прометей; Уолпол Г. Замок Отранто; Казот Ж. Влюбленный дьявол; Бекфорд У. Ватек: Роман, повести. – М., 2004.
3. Соловьева, Н.А. У истоков английского романтизма. – М., 1988.
4. Reeve, C. The Old English Baron. – N.Y., 1969.
5. Цит. по: Соловьев, Н.А. У истоков английского романтизма. – М., 1988.
6. Цит. по: Соловьев, Н.А. У истоков английского романтизма. – М., 1988.

Статья поступила в редакцию 11.02.09

УДК 81“42

*Н.В. Сайкова, докторант КемГУ, г. Кемерово*

## МЕТАТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА: ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе приведены параметры лингвоперсоналогических различий и представлен лингвоперсоналогический аспект описания результатов метатекстовой деятельности носителей языка

*Ключевые слова:* лингвоперсоналогия, персонотекст, лингвоперсона, метатекст.

Данное исследование посвящено введению метаязыкового аспекта описания в лингвоперсоналогию текста и решению одной из возникающей при этом задач – гносеологической, связанной с разработкой методики лингвоперсоналогического анализа результатов метатекстовой деятельности носителей языка.

Действие тенденций к антропоцентризму в современном языкознании приводит к формированию новых отраслей лингвистического знания, в том числе и к становлению лингвистической персоналогии [1] – науки о языковой личности [2; 3], внутри которой выделяется два исследовательских подхода: персоналогия в языковом измерении и лингвистика в персоналогическом измерении [4].

Персоналогия в языковом измерении является аспектуальным направлением персоналогии – науки о личности, которая выступает в качестве предмета изучения, а в типологию личности, комплексный портрет личности включают в числе прочих и языковые характеристики.

Лингвистика в персоналогическом измерении предполагает описание языка, текста, речевой деятельности в персоналогическом аспекте. Предметом изучения здесь выступают языковые категории, которые рассматриваются сквозь призму характеристик личности.

Это позволяет нам выделить внутри лингвистической персоналогии отдельное направление исследований – лингвоперсоналогию текста, которое может реализоваться в одном из двух вариантов: персонотекстном и текстотекстном.

В первом случае мы идем вслед за пониманием Ю.Н. Карауловым самого понятия «языковая личность» – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языко-

вой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью. **В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов**» (выделено мной – Н. С.) [5, с. 3]. При этом мы исходим из того, что разнообразие текстов обусловлено разным качеством языковой способности создающей их личности.

Во втором случае мы исходим из того, что за языковым многообразием «скрывается нечто общее, единая сила, а именно языковая одаренность, **языковая способность (Sprachfahigkeit) человека**» (выделено автором) [6, с. 36]. Все это позволяет говорить о гипотезе лингвоперсоналогической вариативности языка Н.Д. Голева, которая предполагает введение таких понятий, как лингвоперсоналогическое функционирование языка и в связи с этим - его лингвоперсоналогическое варьирование (имеется в виду функционирование языка в пространстве качественного разнообразия языковых способностей языковых личностей (лингвоперсон) и вариативность результатов такого функционирования - **персонотекстов**) [7]. Персонотекст при таком подходе есть текст в аспекте проявления в нем свойств персоны - языковой личности автора и/или адресата.

В настоящее время исследование проблем лингвистической персоналогии русского языка ведется в разных аспектах, среди них можно выделить и метаязыковой аспект описания, который в соответствии с разными направлениями лингвистической персоналогии может быть реализован в разных вариантах. В качестве объекта исследования может выступать текст, и тогда изучению подвергается частный случай метаязыковой деятельности носителей языка – метатекстовая деятельность и ее опредмеченные результаты; исследовательской



рефлексии может быть предоставлен идиостиль авторов текста, а также в качестве объекта может выступать сама лингвоперсонологическая рефлексия по поводу языковой личности авторов изучаемого текста и их текстовой отраженности. На данном этапе исследования мы рассматриваем первый вариант реализации метаязыкового аспекта лингвоперсонологического описания текста.

В соответствии с задачами настоящего исследования был разработан и проведен эксперимент. Студентам 4 курса факультета филологии и журналистики было дано задание: «По предложенному тексту (монолог князя Мышкина о смертной казни) напишите вторичный текст (то есть текст, созданный на базе другого текста)». Таким образом, вторичный текст трактуется максимально широко, а экспериментальные данные обладают высоким гносеологическим потенциалом, так как дают возможность сравнения, сопоставления с оригиналом – исходным, первичным текстом.

Полученный материал позволяет решить ряд лингвистических проблем: степень метаязыковости при создании текста, проблему объекта и предмета метаязыковой рефлексии носителей языка, соотношение наивного и профессионального метаязыкового сознания, влияние степени обученности языку (школьного, вузовского образования), соотношение коллективного и индивидуального сознания, стандарта и творчества и т.д. Таким образом, объектом метатекстовой рефлексии является исходный текст, вторичный текст выступает как метатекст, то есть текст о тексте, в котором эксплицитно и имплицитно, осмысленно, сознательно и интуитивно, качественно и количественно представлена о нем самая разнообразная информация, причем сама эта информация детерминирована не только и не столько первичным, исходным текстом (ведь он один), но и во многом обусловлена языковой личностью автора вторичного текста, а потому **лингвоперсонологический** и **метатекстовый** аспекты описания и являются основным предметом настоящего исследования, а полученные тексты рассматриваются как **персонометатексты**.

При этом возникает проблема соотношения текстовой и метатекстовой деятельности носителей языка, лингвоперсонологическая трактовка полученных экспериментальных данных позволяет увидеть их типологическое сходство, обусловленное субъективным фактором, – разнообразием языковых личностей, и специфические черты результатов метатекстовой деятельности, обусловленные большей проявленностью лингвистической компетенции. При таком подходе вторичный текст всегда является метатекстом, другое дело, что степень его метатекстовости может быть разной (в том числе и нулевой).

В ходе анализа полученных экспериментальных данных намечены критерии типологизации персонометатекстов (см. параметры лингвоперсонологических различий [8]):

### 1. Содержание – форма

Во вторичном тексте находит отражение рефлексия автора по поводу содержания или формы исходного текста, первое соответствует ономазиологической стратегии метатекстовой деятельности, второе – семасиологической. Причем действие этих стратегий распространяется как на текстовосприятие, так и на текстопорождение.

Во вторичных текстах может быть актуализирована содержательная составляющая, то есть именно содержание, содержательные категории становятся объектом метатекстовой рефлексии носителей языка. При этом под влиянием лингвоперсонологического фактора реализация данной модели имеет свои варианты. Так, например, авторы вторичных текстов могут рефлексировать над темой текста, выделяя в качестве таковой темы убийства, страдания, наказания, надежды

и т.д., уровень осмысления проблемы может также варьироваться: бытовой, философский, художественный, научный. При этом не уделяется внимания способу оформления содержания и форма исходного текста не оказывает влияния на оформленные собственное.

Рефлексия по поводу формы текста касается прежде всего его стиля, элементов словотворчества, манеры повествования, особенностей использования отдельных слов. При этом результаты рефлексии могут быть эксплицитными (например, автор вторичного текста оценивает идиостиль Ф. М. Достоевского) и имплицитными (автор вторичного текста перенимает манеру повествования писателя).

### 2. Профессиональное – наивное

Эксперимент проводился среди студентов-филологов, поэтому при анализе профессиональной составляющей можно выделить следующие категории: жанр (школьное сочинение-рассуждение с его композицией, клише, штампами, способом введения примеров), лингвистическая терминология (стилистические приемы, лингвистические термины), интертекстуальность (авторы вторичных текстов апеллируют к Ж.-П. Сартру, М. Горькому, Л. Андрееву, самому Ф. М. Достоевскому и его идее о слезинке ребенка, которую актуализируют литературоведы – литературно-художественный интертекст, приводят цитаты из Библии – библейский интертекст, обращаются к Юнгу – философско-психологический интертекст, упоминают фильм «Зеленая миля» – выход на интертекст семиотического уровня).

### 3. Внутритекстовое – затекстовое

Данная оппозиция может иметь двоякое осмысление. Во-первых, во вторичных текстах может реализовываться субъективное и объективное повествование. Во-вторых, сама рефлексия носителей языка может быть направлена на текстовые категории (исходим из понимания текста как знака) или во внеязыковую реальность (факты биографии – своей или писателя, казнь петрашевцев, события в Чечне).

### 4. Интуитивное (художественное) – рационально-логическое

Во вторичных текстах может быть представлено художественное осмысление проблематики оригинала в виде образцов или же рационально-логическое «расчленение» текста, его анализ. Причиной разного способа познания мира и, соответственно, восприятия и осмысления текста является асимметрия полушарий головного мозга создающих текст носителей языка и доминирование одного из них.

### 5. Механистическое (формальное) – осмысленное прочтение текста

Иногда вторичные тексты представляют собой копии фрагментов первичного, по которым трудно судить, «пропущен ли текст через себя». Обилие цитат, по мнению авторов, служащих цели доказать то или иное положение, тоже не дает возможности увидеть, насколько глубоко осмыслена та или иная проблема. В других же текстах результат рефлексии авторов эксплицитован, и по нему мы судим о неформальном прочтении текста.

### 6. «Окультуренное» – природное

Во многих текстах, созданных испытуемыми, можно увидеть результат «окультуренности», «наученности» (анализ произведения без его прочтения, трехчастная композиция сочинения-рассуждения, рефлексия по поводу жанра, стандартные фразы, клише, представляющие собой некие универсальные «болванки» для написания сочинений подобного рода. Все это является следствием сложившейся в настоящее время системы образования с ее установкой на стандарт, а не на индивидуальность. В других же текстах представлена непосредствен-



ная реакция воспринимающего на исходный текст, оформленная в свободном от каких-либо канонов виде.

Спроецируем все вышесказанное на анализ полученных текстов (при воспроизведении вторичных текстов сохраняется орфография и пунктуация испытуемых).

**Ономасиологическая стратегия** метатекстовой деятельности носителей языка *на уровне текстовосприятия* основана на рефлексии языковой личности по поводу содержания текста, его темы (тема смертной казни):

**В данном отрывке автором поднимается тема смертной казни.** Не случайно эта тема проходит через многие произведения Достоевского, так как он на собственном опыте ощутил ужас ожидания неминуемой смерти. В последние секунды он был помилован, но впечатление от пережитого осталось неизгладимым.

*Через тему смертной казни ставится вопрос о человеке, об отношении к нему государственной власти. Вынесенный приговор, по словам князя Мышкина, доставляет человеку такую неопишемую муку, несоразмерную его преступлению. Причем герой выделяет два вида мук: муку телесную и муку душевную. Если первая может облегчить ожидание смерти как избавления от физических страданий, то вторая делает последние минуты жизни приговоренного невыносимыми (выделено мной с целью представления результатов анализа – Н.С.).*

Эта же стратегия реализуется и *при текстопорождении*: автор создает вторичный текст без опоры на форму исходного. При этом он осмысливает проблему, подходя к ней с **рационально-логической** точки зрения (*герой выделяет два вида мук*). При оформлении результатов метатекстовой рефлексии заметна определенная степень «**научности**» (ср. клишированные фразы: *В данном отрывке автором поднимается тема... Тема проходит через многие произведения... Через тему... ставится вопрос о...*), что, однако, не позволяет говорить о высокой степени профессиональности при написании вторичного текста, который все же тяготеет к шкале «**наивное**». В обращении к фактам биографии писателя мы видим попытки выйти за пределы исходного текста, здесь реализуется объективное повествование, а рефлексия автора направлена во внеязыковую реальность. Таким образом, тип текста по выделенным нами параметрам можно обозначить как **ономасиологический, наивный, затекстовый, рационально-логический, осмысленный, окультуренный**.

В другом тексте **ономасиологическая стратегия** метатекстовой деятельности приводит к более очевидному результату, все это свидетельствует о степени проявленности рефлексии именно о тексте в тексте, о разном соотношении обыденного и профессионального сознания в восприятии текста:

**Сочинение-рассуждение на тему «Мотив мученичества в тв-ве Ф.М. Достоевского по анализу отрывка из романа «Идиот»**

*Перед нами фрагмент произведения Ф.М. Достоевского «Идиот». Герой в данном отрывке подвержен рефлексии на тему смертной казни и духовного «мученичества». По тексту можно увидеть, что герой сам переживает то, о чем говорит, он проникается состраданием к человеку, обреченному на смерть.*

*Это утверждение отражается в самой речи героя: она спонтанная, нелогичная, непоследовательная: «... потом через полминуты, потом теперь, вот сейчас – душа из тела вылетит...», «... а вот что вот знаешь наверно...». Но в этом автор подчеркивает духовную силу героя, - его умение сопереживать, и, возможно, относит его самого к «разряду» мучеников. Ведь в речи героя появляются характер-*

*ные фразы: «Кто сказал, что человеческая природа в состоянии вынести это без сумасшествия?»*

*Сумасшедшим признали и самого Мышкина, поэтому характеризуя некое событие, высказывая свою точку зрения, герой опосредованно характеризует и себя самого. Появляется образ Христа – великого мученика: «Об этой муке и об этом ужасе и Христос говорил». Что позволяет нам сделать вывод о том, что идеалом героя является образ Христа, а автор соотносит самого Мышкина с образом Иисуса Христа.*

*Таким образом, мотив силы душевной муки воплощается в образе героя.*

В данном вторичном тексте мы видим традиционный вариант сочинения-рассуждения по прочитанному художественному произведению (ср. формулировку темы). Это то, чему учат в школе, а потому перед нами результат «**окультуренной**» рефлексии автора вторичного текста не на предложенный отрывок, а на весь роман, или даже на все творчество Ф.М. Достоевского в целом, но любая высказанная автором вторичного текста мысль подтверждается результатами анализа предложенного отрывка из романа Ф.М. Достоевского, что говорит о тяготении к полюсу «**внутритекстовое**». Результатом «научности» является применение определенной техники цитирования, имеющей целью подтверждение мнения автора вторичного текста исходным текстом. Содержание текста осмысливается автором, во вторичном тексте представлен **рационально-логический** подход, который воплощен разными способами: наличием аргументации, аналитическим способом изложения, маркерами логичности самого текста: *Что позволяет нам сделать вывод о том, что... Таким образом...* В результате данный тип текста может быть охарактеризован как **ономасиологический, профессиональный, внутритекстовый, рационально-логический, осмысленный, окультуренный**.

Сравнение же двух текстов, являющихся результатом реализации ономасиологической стратегии текстопорождения, позволяет говорить о степенях метаязыковости в тексте, о шкале степеней обыденности, «наивности» и профессионализма в реализации данной стратегии. Так, первый текст расположен на данной шкале ближе к полюсу «**обыденное**», а второй – «**профессиональное**» (ср. характерные для филологов обороты: *тема духовного «мученичества», автор подчеркивает духовную силу героя, мотив силы душевной муки воплощается в образе героя, обращение к библейскому интертексту*).

**Семасиологическая стратегия метатекстовой деятельности** базируется на рефлексии по поводу формы, стиля, манеры повествования:

*Смерть – часть жизни или ее продолжение, безумство, нелепость или приговор? Что я знаю? Что я могу знать о том, что непостижимо? Кто я? Что я? Сила, которая дала мне жизнь, убивает меня наравне с людьми. Завтра меня не станет... Да есть ли кому-то до этого дело? Что сильнее: скрежет лезвия по твоей шее, или ... по твоей душе? Надо выкинуть мысли сейчас, немедленно, но не думать нельзя. Потому что именно сейчас надо что-то понять, что-то осмыслить, что-то преодолеть, что-то пережить, ... что-то очень важное... Но что?*

В этом отрывке рефлексии подвергается помимо темы еще и стиль повествования, но делается это, в отличие от предыдущих примеров, на **чувственном, интуитивном** уровне. Рефлексия не эксплицирована, но результат ее в тексте все же представлен: автор вторичного текста как бы перенимает стилистику Ф.М. Достоевского (повторы, сбивчивая речь, воссоздающая ситуацию напряженного поиска истины), подражает ему, рефлексировав по поводу заданной первичным текстом темы.

Перед нами *семасиологический, затекстовый, художественный, осмысленный, наивный, природный тип*. Поясним две последние характеристики (сразу заметим, что ко всем параметрам лингвоперсоналогических различий аксиологический критерий не применяется). В данном тексте нет таких признаков «профессионализма», как элементы лингвистического, стилистического, литературоведческого анализа, что позволило нам отнести его к противоположному полюсу. Также текст представляет собой непосредственную реакцию на исходный, свободную от укоренившихся в учебной практике штампов, клишированных фраз.

Несколько иной вариант представлен в следующем тексте:

*Создание вторичного текста*

*Передо мной – отрывок из произведения, которого я, к своему стыду, еще не читала. «Идиот» Достоевского. Однако именно этот факт моей биографии позволяет несколько поразмышлять именно над этим отрывком.*

Весьма интересное начало вторичного текста. Перед нами тоже результат «наученности»: *произведения не читала, но поговорить о нем могу* (так часто поступают школьники и студенты).

В силу определенных обстоятельств меня в последнее время занимает вопрос: на основе чего, относительно каких критериев определен факт окружающей человека действительности дает толчок к **словотворчеству**? И как потом этот факт, преломляясь через работу сознания, отражается в получающемся тексте?

Автор данного текста не апеллирует напрямую к стилю Ф.М. Достоевского, но именно манера повествования писателя наводит на мысли о словотворчестве, что в свою очередь является одним из вариантов «наученности», результатом «окультуренного» восприятия филолога (актуализируется **профессиональное** сознание). Следствием этого является последний абзац сочинения:

*... Мысль на последок: весьма интересно было бы создать «третичный» текст по отрывку из «Идиота» вкупе с моим писанием: -). В тексте намечен выход за пределы исходного текста (этот факт моей биографии, «третичный» текст по*

*отрывку из «Идиота» вкупе с моим писанием).*

И здесь мы видим результат скрытой рефлексии по поводу формы, стиля, но если первый текст был создан в результате художественного восприятия исходного текста на интуитивном уровне, то в данном тексте представлено **рационально-логическое его осмысление**. Тип текста: *семасиологический, профессиональный, затекстовый, рационально-логический, осмысленный, «окультуренный»*.

Однако можно сказать, что данный текст, в отличие от предыдущего, который является ономазиологическим на уровне текстовосприятия и ономазиологическим на уровне текстопорождения, является результатом реализации семасиологической модели текстовосприятия (то есть автор вторичного текста обращает внимание на форму исходного), но ономазиологической модели текстопорождения (автор вторичного текста излагает свою мысль в свойственной ему самому манере, без опоры на форму исходного текста). Степень же метатекстовости его выше (лингвистическая компетенция автора проявлена в большей мере), и, в отличие от предыдущего примера, он тяготеет к полюсу «профессиональное».

Таким образом, мы видим, что рефлексия автора вторичного текста может иметь эксплицитный и имплицитный характер (о факте наличия последней мы судим по косвенному проявлению – по качественным и количественным характеристикам созданного вторичного текста, который является ее опредмеченным вариантом).

В результате анализа материала выявляются действующие на уровне текстопорождения и текстовосприятия стратегии реализации метатекстовой деятельности: ономазиологическая и семасиологическая, которые напрямую связаны с разным качеством языковой способности носителей языка. Внутри каждой из стратегий выделяются тактики, которыми руководствуются в своей метатекстовой деятельности представители разных типов языковой личности. При этом созданные при восприятии исходного текста вторичные тексты обладают разной степенью метатекстовости, что свидетельствует о разных уровнях метаязыкового сознания языковой личности, воспринимающей и порождающей тексты.

*Исследование выполнено при поддержке гранта Президента Российской Федерации МК-2724.2008.6*

Библиографический список

1. Нерознак, В.П. Лингвистическая персоналогия: к определению статуса дисциплины [Текст]: сб. науч. трудов / В.П. Нерознак // Язык. Поэтика. Перевод. - М., 1996.
2. Богин, Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов [Текст]: дис... док. филол. наук / Г.И. Богин. Л., 1984.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. - М., 2004.
4. Голев, Н.Д. Лингвоперсоналогия: проблемы и перспективы [Текст] / Н.Д. Голев, Н.В. Сайкова // Вопросы лингвоперсоналогии: Межвузовский сборник научных трудов. - Ч.1. - Барнаул, 2007.
5. Караулов, Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Текст] / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. - М., 1989.
6. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа [Текст]. - М., 2004.
7. Голев, Н.Д. Лингвоперсоналогическая вариативность языка [Текст] / Н.Д. Голев // Известия Алтайского государственного университета. Серия «История, филология, философия и педагогика». - 2004. - № 4.
8. Голев, Н.Д. Лингвистические и лингводидактические проблемы языкового образования в техническом вузе (опыт построения концепции) [Текст] / Н.Д. Голев // Прикладная филология в сфере инженерного образования: Коллективная монография. - Т. 1. Методология и методика языкового обучения в техническом вузе. Нортхэмптон. - Томск, 2004.

*Статья поступила в редакцию 1.03.09*

УДК 803.0

А.В. Малахова, соискатель АлтГПА, г. Барнаул

## МЕСТОИМЕННЯ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Местоимения являются одним из средств актуализации категориального значения определенности в немецком языке. Коммуникативная ситуация дает наиболее четкое представление о степени выраженности значения определенности тем или другим разрядом местоимений, которые вне коммуникации направлены на сферу неопределенности.

**Ключевые слова:** актуализация, местоимения, категориальное значение определенности, коммуникация.

Определенность Неопределенность (далее О/Н) являлась объектом внимания многих ученых. Но при этом большее внимание уделялось подкатегории Неопределенности как маркированному члену, Определенность рассматривалась как немаркированная составляющая категории О/Н, выступая как данность. В рамках категории О/Н разграничиваются средства, которые выражают неопределенность, и те, которые обозначают определенность. Ядро категории О/Н в немецком языке составляет артикль. Основным средством реализации значения определенности является определенный артикль. Его главной функцией принято считать в традиционной грамматике конкретизацию или указание на известность явления/предмета. Наряду с артиклем в немецком языке существует ряд других морфологических средств, которые в коммуникации актуализуют значение определенности, хотя семантически, как языковые единицы, скорее представляют сферу неопределенности.

Среди морфологических средств, рассматриваемых в качестве актуализаторов категориального значения определенности, представлены личные, притяжательные, указательные, неопределенные местоимения.

### 1. Местоимения

#### а) личные местоимения.

Местоименное значение определяется через понятие указательности и характеристики лица – референта, выделяемого человеком-субъектом в качестве предмета мысли и речи [1, с. 58]. Местоимение обозначает отношение самого мыслящего к тому, о чем он мыслит. Характеризация, то есть приписывание некоторых характеристик референту при обозначении его местоимением, происходит в соответствии с определенным способом представления лица, то есть его видением субъектам мысли и речи в момент указания на него. Индивидуализируя референт как предмет речи способом указания, местоимения, прежде всего личные, представляют в языке человеческое существо в процессе осмысления им мира и себя самого в этом мире, образуя центр понятийной сферы персональности и ее исходной опорной точки – субъективности [2, с. 258]. С этой позиции личные местоимения рассматриваются как подсистема, в которой заложена основа модели человека говорящего как личности.

Личные местоимения в коммуникации актуализуют категориальное значение определенности. Однако степень выраженности значения определенности не у всех представителей разряда личных местоимений одинакова. Местоимения 1-го, 2-го и 3-го лица единственного числа и 3-го лица множественного числа *ich, du, er, sie, es, Sie* по своей семантике подразумевают определенное лицо (*ich, du, er, sie, es, Sie*) или предмет (*er, sie, es*). *Ich* подразумевает говорящего; *du, Sie* предполагают слушающего, которому адресовано высказывание; *er,*

*es* означает третье лицо, которое известно участникам коммуникации, или предмет, о котором идет речь в коммуникативном процессе. Местоимения 1-го и 2-го лица единственного и множественного числа, а также местоимение 3-го лица множественного числа *Sie* противопоставляются местоимениям 3-го лица как участники/неучастники разговора и указывают всегда на одушевленные существа, обладающие даром речи и определяемые непосредственно по ситуации. Местоимения 3-го лица (кроме вежливой формы *Sie*) обозначают любой объект – одушевленный и неодушевленный – и соотносятся с ним путем прямого указания.

(1) „*Was kann ich denn dafür. Verlaufen kann sich jeder mal, und den Knöchel verstauchen auch*“. „*Jeder nicht*“. „*Was willst du damit sagen? Glaubst du vielleicht, ich habe mir die Verletzung selber beigebracht?*“ „*Selber nicht. Aber deine Dusseligkeit ist ja bekannt*“. [3, с. 23].

(2) „*Was weißt du denn schon mit deinen sechzehn Jahren von Frauen? Du hast doch überhaupt keine Erfahrungen*.“ [4, с. 46].

(3) *Sie wurde von Natalie unterbrochen. Sie rief von drinnen: „Was ist? Ist sie noch da?“* [4, с. 29].

(4) –*Früher war ihr Mann für Sie da. Sind Sie heute für ihn da?*  
– *Ja, das ist richtig. ... Jahrelang war er für mich da. Deswegen packen wir diese Herde jetzt gemeinsam an!* [5, с. 13].

Примеры (1, 2, 3) демонстрируют функционирование в коммуникации личных местоимений единственного числа, которые отражают высокую степень выраженности значения определенности, так как всегда показывают взаимодействие только трех компонентов коммуникативного процесса:

говорящий — слушающий — лицо/объект, о котором идет речь

и не предполагают альтернативу другой интерпретации. Наибольшую степень определенности имеет местоимение 1-го лица единственного числа *ich*, которое в любом акте речи может обозначать только одного человека (1). Менее определенным оказывается местоимение 2-го лица единственного числа *du* (2), так как может быть несколько собеседников и говорящему в этом случае приходится уточнять адресат дополнительными средствами (жест, имя собственное, антропоним и т.д.)

(5) *Du siehst, Kolumbus, ein Unglück ist gar keins, wenn du nur die richtigen Freunde hast*. [4, с. 43].

(6) „*Du bist gemein, ich will nichts mehr hören. Ich verachte dich, Friedericke. Du bist ab jetzt Luft für mich*“. [3, с. 31].

В (5, 6) говорящий, используя кличку *Kolumbus* (5), и имя собственное *Friedericke* (6), подчеркивает, кому адресовано высказывание, выделяя адресата из количества возможных. Здесь местоимение *du* подразумевает определенного человека и не предполагает альтернативу другой интерпретации, кроме

одного адресата по имени *Friederike* и человека, к которому принято обращаться по прозвищу *Kolumbus*.

Иначе обстоит дело с личными местоимениями множественного числа, где степень выраженности значения определенности ниже, чем у местоимений того же разряда в единственном числе. Местоимение *wir*, которое означает «я + один или более не-я», очень неопределенно и не дает указания на то, кого имеет ввиду говорящий, кроме себя самого.

(7) „*Hure ich recht?*“ *sagte Friedrich*. „*Du hast das Bäumchen umgesägt? Heutzutage, wo wir für jeden Baum beten? Hast du noch alle beisammen? Du kannst doch nicht einfach eine Söge klauen und einen ganzen Wald umlegen!*“ [3, с. 12].

Личное местоимение *wir* предполагает множественность, при этом подразумевается лицо, участник акта коммуникации, а также кто-то еще. Однако нельзя точно определить, сколько лиц имеется ввиду, кроме говорящего.

(8) „*Also, wenn ich das richtig verstehe, dann wollt ihr, dass ich meine kleine Schwester als Aufpasserin mitnehme?*“ [4, с. 68].

Форма местоимения 2-го лица мн.ч. *ihr* может в зависимости от обстоятельств представлять собой либо обычное мн.ч. (вы = ты + ты + ты + т.д.), либо приблизительное мн.ч. (вы = ты + один или большее число лиц, не участвующих в разговоре). (8) с большей долей вероятности соответствует первой формуле, когда *ihr* выражает обычное множественное число и подразумевает каждого из участников коммуникативной ситуации, но вне ситуации невозможно определить, о ком идет речь. Доля значения определенности у местоимения *ihr* невелика.

(9) *Darauf trennten sie sich und liefen jeder für sich auf verschiedenen Wegen in Richtung Ruhrquelle*. [3, с. 54].

Местоимение *sie* обладает самой низкой степенью выраженности значения определенности (9), так как невозможно сказать, о ком или о чем идет речь и в каком количестве.

Однако анализ фактического материала показал, что если эти местоимения дополняются в коммуникации уточняющими словами, то степень выраженности категориального значения определенности повышается.

(10) *Wir beide wussten, was damit gemeint war*. [5, с. 9].

(11) „*Na, ihr zwei? Ihr lasst euch ja gar nicht mehr blicken!*“ [5, с. 9].

(12) „*Ja, seid ihr beide den noch bei Trost? Das ist doch heiÑes Geld, da ist Dreck dran. Und ihr beide wolltet euch heimlich alles in die Tasche stecken. Das ist ja unglaublich, so lernt man seine eigenen Kinder kennen...*“ [3, с. 34].

Употребление с местоимениями *wir*, *ihr* неопределенного местоимения *beide* и числительного *zwei* ограничивает число возможных адресантов до двух. Можно сказать, что *wir beide*, *ihr beide* по отношению к *wir* и *ihr* представляют “абсолютную” определенность, которая субъективно обусловлена, то есть средство для конкретизации какого-то члена предложения выбирается автором высказывания и обусловлено индивидуальными особенностями мировосприятия, которые выступают факторами воздействия на индивида.

б) притяжательные местоимения

Притяжательные местоимения *mein*, *dein*, *sein*, *ihr*, *unser*, *euer*; *Ihr*, сопровождая имя существительное, указывают на принадлежность предмета или объекта какому-либо лицу. В.Г. Гак, определяя функции притяжательных местоимений (поссесивов), первичной называет выражение принадлежности, в том числе реального обладания [6, с. 114]. Кроме того, он подчеркивает высокую степень субъективности притяжательных местоимений, по сравнению с артиклем или указательным местоимением.

(13) *Irgendwann verschwinde ich sowieso und lebe mein eigenes Leben*. [3, с. 25]

(14) „*Hast du eigentlich dein Bett zerknüllt, als du heute nacht abgehauen bist?*“ *fragte Friederike*. „*Was soll ich?*“ *fragte Friedrich*. „*Also nicht. Mensch, hast du vielleicht Fensterläden vor dem Gehirnkasten. Ist doch klar: wenn deine Mutter dich heute wecken kommt, findet sie ein wohlgemachtes Bett vor und weiß sofort, dass du nicht darin geschlafen hast. Oder machst du dein Bett selber*“ [3, с. 32]

(15) *Er trug das Hawaiihemd und seine Lieblingsjeans, hatte die Haare gewaschen und schwungvoll über die rechte Stirnhälfte geföhnt*. [4, с. 41]

(16) *Sie klemmt sich Andys Zettelkasten unter den Arm und geht hinüber in ihr eigenes Zimmer*. [4, с. 42]

(17) – *Unsere Leser kennen Ihren Sohn durch seine TV-Rollen. – Das glaube ich Ihnen gern – bei den vielen Autogrammanfragen, die sich auf seinem Schreibtisch zu Hause stapeln*. [5, с. 11]

(18) „*Kinder, eure Schulleistungen gefallen mir gar nicht*“ [5, с. 10]

Притяжательные местоимения конкретизируют существительное, с которым они употребляются в процессе коммуникации, актуализуя категориальное значение определенности, так как подчеркивают степень обладания объектом и указывают на принадлежность предмета/объекта какому-то лицу, тем самым определяя его и выделяя из ряда подобных. Если рассмотреть местоимения с позиции выраженности значения определенности, то оно репрезентировано неоднозначно притяжательными местоимениями единственного и множественного числа. Местоимения единственного числа *mein*, *dein*, *sein*, *ihr* представляют «абсолютную» определенность. *Mein* eigenes Leben (13) указывает на принадлежность первому лицу единственного числа; *dein* Bett, *deine* Mutter (14) подчеркивает принадлежность второму лицу единственного числа; *seine* Lieblingsjeans, *ihr* eigenes Zimmer (15, 16) – третьему лицу единственного числа. Интерпретация значений в текстах (13, 14, 15, 16) не предполагает другую альтернативу, кроме одной. Значения притяжательных местоимений множественного числа в текстах (17, 18) актуализуют меньшую степень выраженности категориального значения определенности по сравнению с притяжательными местоимениями единственного числа. *Unsere* (17) не дает указания на то, чей предмет/объект имеется ввиду говорящим, кроме своего собственного. Значение этого местоимения может быть представлено формулой «мой + один или более не-мой». Притяжательное местоимение второго лица множественного числа *eure* (18) может в зависимости от обстоятельств представлять собой либо обычное множественное число (ваш = твой + твой + твой и т.д.), либо приблизительное множественное число (ваш = твой + еще чей-то один или большего числа лиц, не участвующих в разговоре).

То есть притяжательные местоимения единственного числа репрезентируют «абсолютную» определенность по отношению к местоимениям множественного числа, которые реализуют меньшую степень определенности, «относительную» определенность.

в) неопределенные местоимения.

Неопределенные местоимения рассматриваются в традиционной грамматике как средство выражения категориального значения неопределенности. Е.И. Шендельс говорит о том, что кроме неопределенного артикля существуют другие части речи, которые являются средством выражения неопределенности – это неопределенные местоимения [7, с. 186]. М.И. Алехина также указывает на то, что значение неопределенности предмета может подчеркиваться с помощью неопределенных местоимений [8, с. 85].

Однако в коммуникации ряд неопределенных местоимений (*jeder, kein, nichts, niemand, beide, selbst, allein, alle*) актуализуют категориальное значение определенности. Частично об этом упоминает В.Г. Гак, говоря, что «классификация неопределенных местоимений вызывает большие трудности, в зависимости от предложения значения их могут изменяться» [9, с. 159].

(19) *In der Nähe stehen keine Häuser, der Wasserturm liegt inmitten von Feldern und Weiden, von denen es noch viele zwischen den uestlichen und nurdlichen Vororten der Riesenstadt Dortmund gibt* [3, с. 99].

(20) „*Da ist kein Müll drin*“, *stüßerte er*. „*Ich schau mal nach*“. „*Vielleicht Gift. Jeden Tag steht so was in der Zeitung*“ [3, с. 76].

(21) *Zu den beiden Seiten des Gutshofs, der mit Katzenkopfteinen befestigt war, standen zwei große gemauerte Scheunen. Zaghaft strich Friederike mit einem Zeigefinger über die scharfen Zinken des Blatts. Nun hatte sie doch Angst, weil sie etwas stehlen wollte. Niemand aber war zu sehen. Wie ausgestorben lagen der Hof, das Gutshaus; auch im angrenzenden Gemsegarten bewegte sich nichts* [3, с. 67].

Местоимения *keine* (19), *kein* (20), *niemand* (21), *nichts* (21) в данных текстах актуализуют категориальное значение определенности, являясь изначально средством выражения неопределенности. Здесь налицо явление языковой асимметрии. В словосочетаниях *keine Häuser* (19), *kein Müll* (20) *niemand* (21), *nichts* (21) неопределенные местоимения имеют конкретное значение – «отсутствие домов» (19), «отсутствие мусора» (20), «никого не было видно», «ничто не двигалось» (21). Таким образом, местоимения *kein(e)*, *niemand*, *nichts* обладают наибольшей степенью определенности, их интерпретация исключает наличие других вариантов, которые могли бы содержать меньшую степень выраженности категориального значения определенности.

(22) *Weil beide laut aufeinander einsprachen, hatten sie die Schritte auf dem Gartenweg nicht gehört*. [3, с. 34]

(23) *Im Durchgange kontrolliert, hatten wir unsere Plötze selbst aufzusuchen*. [10, с. 48]

По сравнению с неопределенными местоимениями *kein(e)*, *niemand*, *nichts* (19, 20, 21), *beide* (22), *selbst* (23) обладают меньшей степенью определенности, ограничивая число участников коммуникации до двух (*beide* (22)) или уточняя лицо, носителя действия, о котором идет речь (*selbst* (23)) и подчеркивая его значимость.

Употребление местоимения *selbst* (66) в немецкоязычном дискурсе субъективно обусловлено, чего нельзя сказать о других местоимениях этого разряда. Оно всегда употребляется в предложениях наряду с подлежащим.

(23)\* *Im Durchgange kontrolliert, hatten wir unsere Plötze aufzusuchen*.

Если в предложении (23\*) убрать местоимение *selbst*, то его коммуникативная ценность не утрачивается. Это позволяет говорить о том, что наличие *selbst* отражает персональное видение ситуации автором высказывания. Оно используется для реализации интенций говорящего с целью выделить значение лиц при осуществлении ими самими действия.

(24) *Jedes seiner Konzerte quer Deutschland ist ausverkauft, jedes Album verkauft sich fast von allein. Selbst seine CD „Meine Berge, meine Heimat“, errang schon am ersten Verkaufstag Gold-Status* [5, с. 12].

(25) *Jeder in der Stadt wusste, wo sich Anbieter und Abnehmer der Drogenszene trafen* [4, с. 61].

Местоимения *jedes* (24), *jeder* (25) имеют высокую степень определенности. Хотя объект или лицо не называются по имени, значение «каждый» предполагает всякого из общего числа

жителей города (*Jeder in der Stadt* (25)), обладающих информацией; или любой концерт и альбом (*Jedes seiner Konzerte, jedes Album* (24)), которые сразу же распродаются. То есть «каждый» указывает на наличие у объекта или лица одного признака, который характеризует их и противопоставляет другим объектам или лицам, обладающим иным признаком.

(26) - *Ist Cevdet Ihre große Liebe?*

- *Ich habe alle meine Männer sehr geliebt. Um so schwerer waren die Trennungen* [5, с. 10].

*Alle* (26), с одной стороны, подчеркивает неопределенность, так как непонятно, о ком идет речь. Но, с другой стороны, значение «все» подразумевает каждого индивидуально, к кому актриса Карин Бааль испытывала чувство любви. Кроме того, говорящий точно знает каждого из всех, кого она очень любила. А это дает определенность, так как есть характерный признак у любого лица, попадающего под общее определение «все».

(27) *Da Andy sich immer noch nicht allein in der Stadt bewegen durfte, holte ihn Simone an diesem Samstagnachmittag bei Elektro-Neuber ab*. [4, с. 101]

*Allein* (27) всегда указывает на наличие одного единственного лица, о котором идет речь в высказывании, и который известен говорящему и слушающему. Значение «один единственный, известный», которым обладает неопределенное местоимение *allein* (27) актуализует категориальное значение определенности, независимо от условий коммуникативной ситуации. В коммуникации это значение лишь более конкретизируется, так как в высказывании называется лицо, о котором идет речь.

г) указательные местоимения

Указательные местоимения (*der, dieser, derjenige, derselbe, jener*) выражают удаленность или близость предметов в пространстве и времени по отношению к говорящему лицу и таким образом модифицируют субстанциональное значение со стороны. Первичной функцией этого разряда местоимений является идентификация видимого объекта путем прямого указания на него в момент речи. Антропологическая обусловленность употребления указательных местоимений в процессе коммуникации очевидна, так как изначально предметы и объекты рассматриваются в соотношении к говорящему по признаку «близость-отдаленность». Таким образом, он является точкой отчета при обозначении предметов или объектов указательным местоимением.

(28) *Jener Gestrenge im steifen Hut, unser Angeber, war nicht der einzige Gast, der das Bad jetzt verließ; es gab große Abreise, man sah viele Handkarren mit Gepöck sich zur Station bewegen* [10, с. 57].

Если рассматривать указательные местоимения с позиции «близости- удаленности» по отношению к говорящему, то *jener* (28) выражает отдаленность объекта. Автор высказывания, употребляя местоимение *jener* (28), отражает свое восприятие человека, находящегося в его поле зрения. Субъективная обусловленность использования в данной коммуникативной ситуации *jener* (28), наряду с другими средствами актуализации категориального значения определенности (притяжательное местоимение + антропоним = *unser Angeber*), дает представление о пренебрежительном отношении говорящего к грозному человеку в котелке, с которым знаком автор высказывания. Обозначая его как «гот», он идентифицирует его из множества имеющихся в той ситуации объектов внимания, что дает определенность.

(29) *Die Plantage, die seine Firma auszubauen hoffte, lag allerdings, wie mir schien, am Ende der Welt, Staatsgebiet von Guatemala, von Flores nur mit dem Pferd zu erreichen, während man von Palenque (Staatsgebiet von Mexico) mit einem Jeep ohne*

*weiteres hinkommt; sogar ein Nash, behauptete er, wäre schon durch diesen Dschungel gefahren* [11, с. 11].

Местоимение *diesen* (29) выражают значение «близости» по отношению к говорящему. Указывая на объект/предмет, говорящий конкретизирует его. «Эти джунгли» - объект внимания говорящего, хорошо ему знакомые и вызывающие у него небезразличие.

(30) *In einer Hand schwang er eine Plastiktüte; es war dieselbe Tüte, die Friedrich im Werkzeugschrank versteckt hatte* [3, с. 17].

Указательное местоимение *dieselbe* в словосочетаниях *dieselbe Tüte* (30), обладает большей степенью определенности по сравнению с местоимениями *jener* (28), *diesen* (29). Значение «тот же самый» не только выделяет явление/предмет из числа находящихся в поле его зрения, но и подчеркивает его двустороннюю известность для участников коммуникации. Оно дает представление о том, что речь об этих явлениях/пред-

метах уже шла раньше - «тот же самый пакет» (30). Таким образом в местоимениях *dieselbe* (30) содержится дополнительная сема определенности (этот + тот = тот самый). Местоимение *dieselbe*, характеризуя в коммуникативном процессе явления или предметы, указывает на их большую степень известности для говорящего и слушающего.

Значение определенности, актуализуемое местоимениями как одним из средств определенности немецкого языка, субъективно обусловлено. Здесь антропологическая сущность категории О/Н проявляется особенно ярко, так как подчеркивается наиболее тесное взаимодействие субъекта высказывания с предметом/объектом окружающего мира, который входит в круг его ближайших персональных вещей или является объектом в его поле зрения. Только в коммуникации представляется возможным идентифицировать значение определенности, выражаемое местоимением.

#### Библиографический список

1. Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории / Ю.М. Малинович, Н.Г. Виноградова и др. – Москва-Иркутск, 2003.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. - М., 2002.
3. Грэн, М. Von der. Friedrich und Friederike / M. von der Грэн. – Berlin, 2005.
4. Mechtel, A. Die Drogenkarriere des Andreas von B./ A. Mechtel. - Ravensburg, 1998.
5. Berger, S. Sorgen einer liebenden Mutter / S. Berger // Neue Welt für dir Frauen., – Dьsseldorf, 2006. - №36
6. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология / В.Г. Гак. - М., 1979.
7. Schendels E.I. Grammatik der deutschen Gegenwartsprache. – М., 1998
8. Алехина, М.И. Определенность/Неопределенность предмета как контекстуальная категория / М.И. Алехина // Русский язык в школе. - №5, 1974.
9. Гак, В.Г. Повторная номинация и ее стилистическое использование / В.Г. Гак // Вопросы французской филологии. – М., 1972.
10. Frisch, M. Homo faber / M. Frisch. – Frankfurt-am-Main, 1999.
11. Mann, T. Mario und der Zauberer / T. Mann. - Leipzig, 2003.

Статья поступила в редакцию 27. 02. 09

УДК 800.8-053

*Д.А. Мартынкевич, аспирант АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул*

## КАРТИНА МИРА РЕБЕНКА: МЕДИЙНЫЙ КОМПОНЕНТ

В статье осуществляется постановка проблемы изучения детского медиатекста в психолингвистическом аспекте как основы формирования медиакартины мира ребенка.

**Ключевые слова:** картина мира ребенка, медийный компонент, возрастоспецифичные когнитивные структуры, медиатекст, медиасреда, медиареальность, когнитивное развитие.

В последнее время в области психолингвистики появилось большое количество работ, посвященных исследованию сущности картины мира взрослого индивида (Павиленис 1983, Пищальникова 2001, Залевская 2001, Рогозина 2003, Нарышкин 2005, Петренко 2005, Серкин 2006 и др.). Однако специфика формирования *детской картины мира* учеными практически не исследуется, хотя «фундамент» картины мира индивида закладывается именно в детском возрасте. Поэтому очевидно, что без изучения особенностей формирования картины мира ребенка невозможно постигнуть сущностные свойства картины мира взрослого индивида. В этой связи А.В. Нарышкин подчеркивает, что «только рассмотрение процесса формирования *картины мира у ребенка* может объяснить строение и функционирование картины мира *у взрослого человека*» (Курсив мой – Д.М.) [1, с. 89].

Картина мира индивида (концептуальная картина мира, образ мира, модель мира) – это не статическое образование, сформировавшееся раз и навсегда, а динамичная самоорга-

низирующаяся система. Как отмечает Р.И. Павиленис, картина мира – это «непрерывно конструируемая система информации (мнений и знаний), которой располагает индивид о действительном или возможном мире» [2, с. 280]. При этом необходимо отметить, что усвоение любой новой информации о мире осуществляется каждым ребенком на базе той, которой он уже располагает. Образующаяся таким образом система информации о мире и есть конструируемая им концептуальная система как динамичная система определенных возрастоспецифичных представлений о мире.

Важнейшей особенностью динамики картины мира индивида является ее *формирование в процессе онтогенеза*: первоначально формируясь в детском возрасте параллельно с развитием организма, картина мира дорабатывается, достраивается и перестраивается на протяжении всей жизни. Р.И. Павиленис обращает внимание на то, что еще до знакомства с языком ребенок в определенной степени знакомится с миром, познает его; благодаря известным каналам чувственного воспри-

тия он располагает определенной (истиной или ложной) информацией о нем, различает и отождествляет объекты своего познания [Цит. по: 3, с. 17]. Однако, на наш взгляд, процесс знакомства индивида с миром идет параллельно с процессом знакомства с языком. Как справедливо отмечает Е.В. Лукашевич, «когнитивные структуры практически неотделимы от языковых структур» [4, с.41]. Иными словами, процесс познания индивидом реальности проходит неотрывно от языка. Принимая во внимание вышесказанное, представляется целесообразным исследование особенностей формирования картины мира в детском возрасте.

Как мы уже отметили, процесс формирования картины мира индивида начинается с момента рождения, когда ребенок знакомится с различными типами текстов. При этом необходимо отметить, что в настоящее время одним из источников формирования картины мира ребенка является медиатекст. В последнее время детские СМИ, соответствующие запросам реципиентов этой возрастной группы на получение познавательной информации, играют большую роль в познании ребенком окружающей реальности. СМИ активно влияют на мышление ребенка, на процесс познания им динамично изменяющейся реальности.

Как отмечает И.В. Рогозина, благодаря СМИ формируется сложная, многомерная медиакартина мира индивида [5]. Это утверждение в полной мере относится и к детским СМИ, влияние которых на формирование детского мышления трудно переоценить. Уже с рождения ребенок становится частью общества, вступая в непрерывное взаимодействие с его информационным пространством. Таким образом, актуальность исследования медиакартины мира ребенка вызвана возросшей в последние годы ролью СМИ в процессе продуцирования особых возрастоспецифичных когнитивных структур, необходимых детям для познания реальности, а также недостаточным количеством научных работ, исследующих влияние детских СМИ на формирование медиакартины мира ребенка.

В настоящее время медиатексты, создаваемые для детей, становятся все более и более разнообразными как по структуре, так и по содержанию. Увеличивается число медиаформатов, предназначенных для детей. Речь идет не только о прессе, но и о телевидении, видеофильмах, компьютерных программах, а также о глобальной сети Интернет. Именно они, действуя в комплексе, становятся значимыми источниками информации для ребенка-реципиента. Под влиянием современных информационных, компьютерных и телекоммуникационных технологий усиливается воздействие СМИ на сознание ребенка, на формирование его картины мира. Ребенок, как и любой взрослый индивид, все в большей степени имеет дело с «реальностью второго порядка – медиареальностью» [5, с. 165].

Исследование детской медиакартины мира без изучения влияния на нее телекоммуникационных технологий представляется невозможным. В связи с технологическими возможностями телекоммуникации все большее значение приобретают ее видеокomпоненты, что, по словам И.В. Рогозиной, позволяет многим исследователям отмечать нарастающую вследствие этого тенденцию «визуализации мышления реципиента» [5, с.239]. Мышление ребенка подвергается модификациям в первую очередь, ребенок начинает мыслить образами, у него формируются совершенно иные когнитивные структуры.

В.В. Абраменкова отмечает, что современные телекоммуникационные технологии активно влияют на всю систему пространств отношений ребенка [6]. К сожалению, В.В. Абраменкова не уточняет, что именно она понимает под «системой пространств отношений». Однако можно предположить, что под этим понимается совокупность взаимодействующих

сфер взаимоотношений ребенка и окружающей реальности (таких, например, как взаимоотношения со взрослыми, сверстниками и т.д.). При этом В.В. Абраменкова подчеркивает, что система пространств отношений ребенка в настоящее время постепенно подменяется «телеэкранной социализацией» [7, с.13]. Внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов, клипов и самих телеобразов, телевидение конструирует новые когнитивные структуры, трансформируя ценностные ориентации и базовые потребности ребенка, такие как, потребность в игре и общении со взрослым и сверстником. Представленность результатов воздействия телекоммуникационных технологий в детской картине мира и их влияние обратнопропорциональны возрасту детей, то есть чем младше ребенок, тем большее информационное воздействие оказывает телевидение на формирование картины мира ребенка. Т.Г. Можжаева также акцентирует внимание на роли телекоммуникационных технологий в обществе, утверждая, что в современном мире доминирует так называемое «клиповое» сознание. Под клиповым сознанием Т.Г. Можжаева понимает сознание, воспринимающее действительность посредством разорванных аудиовизуальных образов [8, с. 196].

Закономерно, что каждое новое поколение имеет свою, отличную от предыдущих поколений картину мира. В настоящее время мир становится все более изменчивым: на протяжении жизни человека окружающие его реалии значительно трансформируются, появляется много нового, меняются условия жизни. Вследствие этого происходит модификация содержания мышления, детерминирующая трансформацию системы взаимодействия индивида с миром. При этом, как справедливо отмечает И.В. Дубровина, с самого рождения в процессе формирования картины мира индивид непрерывно испытывает «адекватное взаимодействие» с ним. [9, с.142-143].

В рамках психологического исследования картины мира ребенка В.В. Абраменкова приходит к выводу, что детская картина мира также представляет собой совокупность различных взаимодействующих сфер, социально-психологических смысловых пространств, раскрывающих отношения ребенка в системе «Я – МИР»: пространство окружающей среды, информационное пространство, пространство представлений о себе и мире в будущем и нравственное пространство [6]. Под картиной мира ребенка-дошкольника В.В. Абраменкова понимает *синкретичное предметно-чувственное образование* (Курсив мой – Д.М.), выступающее не как пассивно-отражательное, но как активно конструирующее начало – построение ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром» [6, с. 47-48]. Мы полагаем, что под построением пространства отношений с миром она и имеет в виду расширение картины мира ребенка-индивида, появление новых фрагментов картины мира.

И.В. Рогозина подчеркивает, что под влиянием текстовой деятельности СМИ у реципиента складывается сложная и многомерная картина мира, обеспечивающая его социализацию и включающая информацию о том, какими социально-психическими качествами должен обладать индивид, выполняя ту или иную социальную роль в соответствии с социально принятыми ценностями, нормами и правилами [5]. Вполне очевидно, что данное утверждение можно отнести и к формированию медиакартины мира ребенка, так как именно тексты детских СМИ в настоящее время являются одним из источников познания реальности ребенком-реципиентом, обеспечивающим его первичную социализацию. От того, в каких условиях, в какой среде, в том числе *медиасреде* протекает становление индивида, во многом зависит формирование его картины мира.

Формирование картины мира ребенка имеет специфику, заключающуюся в том, что каждый период детства имеет свои неповторимые особенности, присущие только этому этапу развития. В отдельные периоды детства, называемые возрастными кризисами, возникают повышенные возможности развития психики в тех или иных направлениях, впоследствии такие возможности постепенно или резко ослабевают. С раннего детства начинается знакомство с реальностью, в том числе и с медиареальностью, а в период возрастных кризисов происходит своего рода «переоценка ценностей» ребенка-индивида, сопровождающаяся изменением его отношения к реальности и знаменующая собой новый этап формирования картины мира. Именно поэтому при исследовании формирования медиакартин мира ребенка представляется целесообразным опираться на соответствующие возрастные периоды.

Периодизация психического развития ребенка – это выделение в онтогенезе качественно новых своеобразных ступеней развития его психики. Используемые для выделения этих ступеней критерии у разных исследователей различны. Однако наиболее распространенной, теоретически и практически обоснованной представляется разработанная Д.Б. Элькониним теория периодизации психического развития, в основу которой положен критерий смены ведущих типов деятельности [10]. Согласно Д.Б. Эльконину, ведущий тип деятельности – это такой вид деятельности ребенка, который определяет наибольшие успехи в *развитии его познавательных процессов*, его сознания. Возрастная периодизация, предложенная Д.Б. Элькониним, включает семь периодов, начиная от младенчества и заканчивая ранним юношеским возрастом. Однако в своем исследовании мы опираемся на первые пять периодов развития ребенка, а именно:

1. младенчество: от рождения до одного года жизни;
2. раннее детство: от одного года жизни до трех лет;
3. младший и средний дошкольный возраст: от трех до четырех-пяти лет;
4. старший дошкольный возраст: от четырех-пяти до шести-семи лет;
5. младший школьный возраст: от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.

Приведенная периодизация кажется теоретически и практически обоснованной, так как именно в возрастной период от рождения до десяти лет закладывается основа картины мира ребенка как сложной системы взаимодействия его с окружающим миром. Определенную важность для нашего исследования представляет и концепция Д.И. Фельдштейна, который, в свою очередь, выделяет две основные фазы развития ребенка: от рождения до 10 лет и от 10 до 17 лет [11], что подтверждает значимость первых десяти лет жизни для когнитивного развития.

Каждый из возрастных периодов имеет свои особенности и границы. Опираясь на ведущие типы деятельности и подробно описывая каждый период психического развития ребенка, Д.Б. Эльконин, в отличие от Д.И. Фельдштейна, выделяет несколько возрастных периодов развития ребенка до десяти лет. Вместе с тем именно возрастной период от рождения до десяти лет обособливается и подробно исследуется как Д.Б. Элькониним, так и Д.И. Фельдштейном, занимая в их концепциях наиболее значимое место. Сходство вышеупомянутых концепций заключается в том, что оба ученых выделяют одинаковый начальный этап развития психики – с момента рождения и отмечают возраст десяти лет как своего рода границу, переломный момент в психическом развитии ребенка. Ведь именно в период от рождения до десяти лет идет наиболее активное развитие как психических, так и когнитивных

процессов ребенка в процессе его взаимодействия с окружающей реальностью. Таким образом, изучение вышеупомянутых концепций дает нам основание при изучении формирования детской медиакартин мира брать за основу возрастную период от 0 до 10 лет.

Изучение формирования медийного компонента картины мира в первой фазе когнитивного развития, то есть от рождения до 10 лет, представляется актуальным и целесообразным, так как именно в детском возрасте, с момента рождения идет интенсивное накопление знаний о предметах и явлениях действительности, чему способствует овладение родной речью, наблюдение за окружающим миром, а также осознание своей собственной индивидуальности. Детский медиатекст, содержащийся в нем возрастоспецифичные когнитивные структуры, порождают детскую медиакартину мира как совокупность знаний, представлений и смыслов.

Одной из основных особенностей детского медиатекста, оказывающей большое влияние на формирование картины мира ребенка, является взаимодействие в нем вербальных и невербальных кодов, порождающих различные виды когнитивных структур. Это позволяет ребенку, как и взрослому реципиенту, преодолевать имеющиеся пространственно-временные ограничения на получение как можно большего объема информации [5]. Создаваемая детскими СМИ медиареальность имеет ярко выраженную гетерогенную структуру: в ней имеется специфичная для данной возрастной группы система разноприродных гетерогенных компонентов. В детском медиатексте языковые и невербальные средства воздействуют на ребенка-реципиента в комплексе как единая смысловая система, существенно влияя на процессы формирования детской медиакартин мира. Ребенок-реципиент воспринимает не только текст, но и сопутствующий рисунок, цвет, обрамление, шрифт, схему и т.д. В зависимости от типа текста изображение выполняет в нем «как универсальные функции, так и частные, характерные для конкретного вида коммуникации» [12, с. 70]. Таким образом, вследствие взаимодействия различных семиотических систем влияние СМИ на формирование определенного фрагмента детской картины мира возрастает. Как отмечает И.В. Рогозина, «в результате сопряжения репрезентантов различных семиотических систем моделирующие свойства продуцируемых СМИ комплексных семиотических образований, репрезентирующих фрагменты реальности, значительно усиливаются». [13, с. 112]. Именно поэтому представляется целесообразным изучение детского медиатекста как гетерогенной знаковой системы, конструирующейся на основе учета психофизиологических особенностей ребенка-реципиента и оказывающей большое влияние на процесс формирования его медиакартин мира.

Детский медиатекст как сложная вербально-невербальная смысловая система со специфическими когнитивными структурами еще не становился объектом исследования в когнитивной парадигме. В то же время во многом под влиянием именно медиатекста формируется картина мира ребенка как целостная, континуальная система смыслов. Принимая во внимание вышесказанное, мы полагаем, что актуальность психолингвистического изучения феномена детского медиатекста очевидна. Имеются все основания рассматривать детский медиатекст как сложную возрастоспецифичную гетерогенную когнитивную структуру, требующую тщательного и глубокого научного исследования. Изучение специфических особенностей детского медиатекста поможет понять не только механизмы его воздействия на ребенка-реципиента, но и закономерности формирования у ребенка медиакартин мира.



## Библиографический список

1. Нарышкин, А.В. Стрoение образа мира человека и соотношение понятий «знак» - «символ» и «значение» - «смысл» А.В. Нарышкин // Вопросы психологии. - 2005, - №1.
2. Павиленис, Р.И. Проблема смысла: Логико-функциональный анализ языка. / Р.И Павиленис – М.; 1983.
3. Колмагоров, И.В. Репрезентация фрейма «религиозная группа» в современных центральных российских и американских печатных СМИ: Дисс...канд. филол. наук / И.В. Колмагоров. – Барнаул, 2003.
4. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: монография / под ред. и с вступ. Ст. В.А. Пищальниковой. – Москва; Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2002.
5. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: монография / под общ. ред. В.А. Пищальниковой. – Москва-Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2003.
6. Абраменкова, В.В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: Автореф. дисс...докт. псих. наук. / В.В. Абраменкова Москва, 2000.
7. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. - 2002. - №1.
8. Можаяева, Т.Г. Композиционные особенности кинематографической прозы / Т.Г. Можаяева // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике. – Барнаул, 2006.
9. Дубровина, И.В. Проблемы социализации человека / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. - 2005. - №3.
10. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии, – 1971.
11. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. / Д.И. Фельдштейн. – М., 1989.
12. Немчинова, Н.В. Когнитивные и лингвокультурные особенности поздравления в массовой коммуникации / Н.В. Немчинова // Мир науки, культуры, образования. - 2008. - №1 (8).
13. Рогозина, И.В. Вербально-авербальные когнитивные структуры медиа-текста как отражение социального бытия / И.В. Рогозина // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике. – Барнаул, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.03.09

УДК 801.73

*О.Ю. Осьмухина., с.н.с., канд. культурологии, доц. МГУ им. Н.П. Огарева, г. Саранск*

## **«НАБOKOВ KAK BOЛЯ И ПPEДCТАBЛEНИE...»: НАБOKOВCКИЙ PЕMИНИCЦEНТНЫЙ CЛOЙ В PОCCИЙCКОЙ ПPOЗЕ ПОCЛЕДНИХ ЛЕТ<sup>1</sup>**

В статье впервые исследуются реминисценции набоксовской прозы в романах А. Битова («Преподаватель симметрии») и В. Пелевина «Священная книга оборотня» и «Ампир V»). Выявляется, что Битов воспроизводит и развивает нарративное устройство набоксовского текста, основанное на игровом отождествлении автора-повествователя-героя, тогда как Пелевин субверсирует стиль и тематику писателя.

*Ключевые слова:* повествователь, авторская маска, мистификация, аллюзия, игра, пародия, постмодернизм, роман.

Общезвестно, что в творчестве В.В. Набокова не только получили дальнейшее развитие некоторые темы и приемы, характерные для культурных открытий отечественной прозы XIX столетия, но и наметилось обширное поле для нарративных экспериментов последующего поколения писателей. Выявлению типологического родства, обнаружению непосредственного сходства и взаимосвязей творчества Набокова (нередко на уровне реминисценций и аллюзий) с произведениями Пушкина, Толстого, Чехова и др. неоднократно посвящали исследования российские и западные набокведы [1]. Однако вопрос о сопоставлении прозы В.В. Набокова и наследия прозаиков современных, в первую очередь, В. Пелевина и А. Битова, фактически остается в современных литературоведческих исследованиях неразработанным, за исключением, пожалуй, статей Вяч. Десятова и Ю. Левинга, оценивающих влияние писателя на русскую литературу 1980-90-х гг. [2, с. 210-284].

Ничуть не умаляя самобытности отечественных писателей рубежа XX-XXI вв., мы полагаем необходимым обратиться к выявлению в их прозе набоксовских приемов и реминисценций, поскольку они, на наш взгляд, явились для прозаиков-

ков-постмодернистов, ориентировавшихся на достижения предшественников, одним из способов эстетического освоения реальности.

Как справедливо отмечал Ю.М. Лотман, именно «фаскрытие цитат и реминисценций не только способствует пониманию отдельных мест текста, оно раскрывает также сознательную или бессознательную ориентацию автора на ту или иную культурную традицию» [3, с. 133]. Замечание это в случае с литературой постмодернизма и ее интертекстуальной связью с набоксовским наследием особенно актуально, поскольку, во-первых, вся постмодернистская проза по отношению к предшествующему наследию «вторична», а во-вторых, именно Набоков безоговорочно считается «предтечей отечественного постмодерна [4, с. 52], что, разумеется, делает весьма продуктивным и небезынтесным выявление набоксовских «претекстов» того или иного постмодернистского произведения. Это касается не только «Укуса ангела» П. Крусанова, где при создании романа «альтернативной истории» интертекстуальные связи с «Адой» лежат на поверхности, или же пародирования «Лолиты» в «Палисандрии» Саши Соколова, но и куда в боль-

<sup>1</sup> Статья выполнена при финансовой поддержке Гранта Президента РФ (грант МК-1759.2008.6 «Русская литература сквозь призму идентичности: авторская маска как средство самоидентификации писателя в прозе XX столетия»).

шей степени, чем это представляется на первый взгляд, последних романов В. Пелевина («Священная книга оборотня», 2004; «Амфир-V», 2006) и А. Битова («Преподаватель симметрии», 2008).

В творчестве А. Битова набоковский текст продолжает оставаться актуальным – от типологической взаимосвязи «Пушкинского дома» с «Даром», обыгрываемой самим прозаиком, до последнего романа «Преподаватель симметрии», являющегося искусным примером элегантной мистификации. Мистифицирующая природа текста здесь раскрывается различными способами.

Во-первых, посредством системы эпиграфов, первый из которых является высказыванием Вольтера о романах Л. Стерна, что не случайно, особенно, если учесть известную страсть к мистификациям самого Стерна, анонимно выпустившего «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена», а затем активно использующего маску пастора Йорика не только в «Сентиментальном путешествии», но и в «Дневнике для Элизы», а второй взят из романа Я. Потоцкого «Рукопись, найденная в Сарагосе», где в игровом плане, отчуждаясь от своего произведения, автор «реальный» передает текст другому повествователю (автору фиктивному), настаивая на собственной ложной идентификации.

Во-вторых, переадресация авторства некоему Э. Тайрд-Бэффину (кстати, английский инициал «А» при транскрипции эквивалентен русскому «Э»), и имя англоязычного автора «Andrew» служит аллюзией к имени «автора подлинного», а двойная фамилия «Tired-Boffin» переводится как «утомленный исследователь (дознаватель)» и намекает на литературную искусственность «переводчика», зашифровавшего в анаграмме собственное имя «Andrei Bitoff», поставленному в «соавторы» Битову, происходит еще до начала повествования в «Предисловии переводчика», повествующем об обнаруженной некогда книге «известного английского автора», содержание которой писатель Битов «пересказывал в экспедиции» друзьям [5, с. 3]. Сходным приемом пользовался В. Набоков, к примеру, в «Полите», используя двойную перекодировку: не сам автор, но некий психоаналитик доктор Рэй даёт «разъяснения» читателю об истинной природе «исповеди» Гумберта Гумберга. Однако Битов не просто воспроизводит, но развивает набоковскую игру на тождестве/различии автора «реального» и «фиктивного», подчеркивая в предисловии, что сам он и *референтный автор предисловия*, излагающий свое авторское видение предлагаемого материала, и *автор*, как будто бы *играющий* традиционной формой обращения к читателю, и одновременно – *автор-творец публикуемого текста*, «забывший оригинал» и «заново переведший» рукопись Э. Тайрд-Бэффина: «Рассказ выплыл так полностью, <...> будто я его читал вчера... Зато теперь я никак не могу вспомнить того небывалого случая собственной жизни, из-за которого я этот рассказ вспомнил. <...> я стал потихоньку переводить ее, как переводят не тексты, а именно переводные картинки. <...> «Переведа» таким образом некоторые из них, я окончательно забыл оригинал (как в свое время тот факт из собственной жизни). Концов теперь уже почти нет» [5, с. 4].

Заметим, что упомянутая нами анаграмма, отсылающая к В.В. Набокову, в романе А. Битова не единственная: имя героя романа Э. Тайрд-Бэффина «Урбино Ваноски» (особенно в связи с упоминанием «Фонда В. Ван-Боока» [5, с. 6]) прочитывается как «Сирия Набокову», что, учитывая сцены прихода юного корреспондента Тайрд-Бэффина к пишущему (как и Набоков) и прозу, и стихи литературному мэтру Ваноски, и последующую публикацию его романа «Исчезновение предметов» [6, с. 44-49] (очевидная аллюзия на набоковские

«Прозрачные вещи»), композиционно закольцовывающие роман, можно считать комплексным усвоением и развитием А.Г. Битовым особенностей набоковской поэтики (прежде всего, кольцевой композиции и сложной текстовой структуры, основанной на игровом различии/тождестве автора – героя – повествователя).

Примечательно, что «биография» Э. Тайрд-Бэффина неизвестна, за исключением весьма примечательных деталей: годы жизни (1859-1937), из которых 1937-й совпадает не только с годом рождения настоящего «переводчика», реинкарнирующего англоязычный текст забытого автора в «русском» варианте, но и является аллюзией на «знаковую» дату творческой биографии В. Набокова – публикацию последнего «русского» романа «Дар» с последующим переходом писателя на английский язык. Мало того, «переводчик» упоминает о некоторых биографических «чертах» Э. Тайрд-Бэффина, переданных его герою Урбино Ваноски, из которых «стилистические изыски» и «позднее вхождение в язык своей будущей литературы» [5, с. 4] вновь отсылает к фигуре Набокова, что подчеркивается и самим «переводчиком» в характерной ремарке: «Читал ли Тайрд-Бэффина его ровесник, *будущий автор «The Real Life of Sebastian Knight»?*» [5, с.4; курсив наш – О.О.]. На наш взгляд, «Истинная жизнь Себастьяна Найта» – как роман, знаменовавший собой окончательный переход В. Набокова на английский язык, – аллюзия к «неанглийскому происхождению» и Тайрд-Бэффина, и его героя-писателя Урбино Ваноски, но кроме того, именно в «Истинной жизни...» описаны взаимоотношения автора – повествователя – персонажа, их варьирующиеся перевоплощения, характерные для битовского «Преподавателя симметрии»: «<...> Себастьян Найт – это я. У меня такое чувство, будто я воплощаю его на освещенной сцене, а люди, которых он знал, приходят и уходят... Они движутся вокруг Себастьяна – вокруг меня, играющего роль... И вот маскарад подходит к концу. <...> но герой остается, ибо мне не выйти из роли <...>: маска Себастьяна приросла к моему лицу, сходство несмываемо. Себастьян – это я, или я – это Себастьян, а то, глядишь, мы суть кто-то, не известный ни ему, ни мне» [7, с. 165-166].

Как в «Истинной жизни Себастьяна Найта» «кто-то», скрывающийся под личиной героев – подлинный автор, так и в «Преподавателе симметрии» герои (и Урбино, и фиктивный автор) чувствуют, что попадают в зазеркалье художественного вымысла и движимы «чьей-то» волей – автора реально: – именно он посредством сложной нарративной игры, основанной на стилизации «чужих» писаний и мистификации читателя, первоначально в качестве формы репрезентации использует авторскую маску якобы существовавшего Э. Тайрд-Бэффина, а затем перевоплощается и в героя Э. Тайрд-Бэффина Урбино Ваноски.

В романах В. Пелевина, в которых, равно как и в набоковских произведениях, демонстрируется игровой подход к тексту, проявляющийся в обнажении авторской роли в литературной конструкции, тематизации приемов, обыгрывании излюбленных тем, включении читателя в творческую игру и постоянном разрушении предварительно созданного эффекта достоверности; также происходит отчуждение автора от собственного текста посредством мнимых предисловий и мистификаций, в которых «реальный» создатель романа настаивает на своей непричастности к написанному, вводя фиктивных авторов-нарраторов. Подобную функцию со всей очевидностью выполняет не только «новообращенный» вампир Рама в «Амфир-V», но и лиса А Хули в «Священной книге оборотня», ретроспективно описывающая свой путь к высшему знанию: автор «реальный» скрывается за маской авто-

ра фиктивного (А Хули), ведущего повествование от первого лица и становящегося единственной говорящей и оценивающей инстанцией.

Кроме того, средством ложной авторской идентификации, органично дополняющим игру «чужими голосами», оказывается и репрезентующий саму рукопись А. Хули предполагаемым читателям «Комментарий эксперта», приписанный «официальным лицам», фигурам, легитимизирующим читательскую продукцию, перерастающим в символ манипулирования массовым сознанием (майор милиции, литературоведы и телеведущий). Автопародийное предисловие официальных «экспертов», дающих отрицательную оценку «сомнительным» духовным поискам и обретением в конечном итоге абсолютной свободы фиктивной авторессой найденной рукописи, не просто иронически демонстрирует откровенную противоречивость взаимоотношений власти (государства) и личности (и это автоотсылка ко всем предыдущим пелевинским текстам), но обыгрывает отзывы отечественной критики на творчество самого Пелевина как автора реального. Так, по мнению «экспертов», представленный текст не заслуживает «серьёзного литературоведческого или критического анализа» [8, с. 7], что, несомненно, отсылает к неоднократным упрекам в адрес Пелевина А. Архангельского [9, с. 190-193], П. Басинского [10, с. 4; 11, с. 11] в «дурном слог», «инфантилизме», «индивидуализме», «беспринципности» и «какой-то детской (чтобы не сказать идиотической) любознательности ко всему, что не напрягает душу, память и совесть» [11, с. 4]. И в этом смысле можно считать, что Пелевин воспринимает набоковский опыт: так, общеизвестно, что русская эмигрантская критика неоднородно воспринимала наследие Набокова-Сирина, нередко подчеркивая «формальность» его дарования и «отсутствие человека» в набоковской прозе [12, с. 238-239], что нередко писателем обыгрывалось, например, подобные обвинения «в надменном презрении к Человеку, в невнимании к интересам читателя, в опасном чудачестве <...>» [13, с. 103] звучат в «Даре». Пелевин же, следуя подобной «схеме», расширяет игровые авторские возможности, контаминируя в «предисловии» к своему роману «реальные» критические отзывы, предлагая тем самым их пародийное прочтение.

Заметим, что предисловие к «Священной книге оборотня», равно как к набоковской «Лолите», функционально служит созданию авторской маски, причем автопародийный «комментарий экспертов» у Пелевина выстраивается аналогично комментарию доктора Рэя, появление которого также вполне объяснимо, если учитывать известное неприятие Набоковым фрейдизма и более чем скептическое отношение к различного рода психоаналитическим концепциям. Доктор Рэй становится маской автора, скрываясь за которой, Набоков, во-первых, пародирует рассуждения и диагнозы психоаналитиков, а во-вторых, раз и навсегда отгораживается от возможных отождествлений его как автора «реального» с главным героем книги, сопоставление которых, что, вероятно, писатель предвидел, выглядит весьма соблазнительным для исследователей набоковского творчества (например, известный американский литературовед-славист К. Проффер, детально комментирующий литературные аллюзии романа, в общем-то не разделяет фигуры автора и персонажа: «Набоков-Гумберт обожает направлять своих читателей по ложному следу» [14, с. 65] и др.). Поводом к подобным высказываниям, несомненно, служит все та же тема «нимфеток», не раз рассматриваемая Набоковым в «Волшебнике», «Даре», а позже – и в «Прозрачных вещах».

Кроме того, говоря о непосредственном следовании Пелевиным набоковской традиции, заметим, что, как это ни парадоксально, весь роман «Священная книга оборотня» можно

рассматривать если не как перифраз, то как явную пародию на набоковскую «Лолиту», начиная с «вывернутого наизнанку» сюжета, прямых отсылок к роману Набокова: «Лолиту в наше время читали даже Лолиты», – полагает героиня [8, с. 10]. Вплоть до использования в качестве авторской нарративной маски (фиктивного нарратора, ведущего повествование и берущего на себя функции автора «реального»), выступающей очевидной аллюзией на набоковскую Лолиту лисы-оборотня А Хули, профессионально имперсонирующей нимфетку с наивным взглядом, говорящую просто и односложно. Один из эпиграфов «Священной книги...» является прямым цитированием набоковского текста: «Кто твой герой, Долорес Гейз?! Супермен в голубой пелерине?! О, дальний мираж, о, пальмовый пляж!// О, Кармен в роскошной машине! Гумберт Гумберт» [8, с. 6]. Примечательно, что эти строки, представляющие собой цитату из стихотворения, сочинённого героем романа В. Набокова «Лолита» Гумбертом Гумбертом, не просто устанавливают интертекстуальную связь с этим произведением еще до начала повествования, но и способствуют созданию объёмного образа главной героини – лисицы А, которую, как и набоковскую Долорес Гейз, можно назвать «нимфеткой».

Во-первых, она похожа на четырнадцатилетнюю («ближе к четырнадцати» [8, с. 10]) девушку внешне, то есть почти попадает в обозначенные возрастные границы «9-14». Во-вторых, она даже в большей степени, чем набоковская героиня, обладает не человеческой, а именно демонической, «нимфической» сущностью. Наконец, как и Лолита, А-Хули вызывает у мужчин «сильные и противоречивые чувства» [8, с. 10]. Сама же лиса А «принимает историю Лолиты лично и всерьёз», поскольку она «любила Набокова с тридцатых годов прошлого века» [8, с. 62], Долорес Гейз для нее «была символом души, вечно юной и чистой, а Гумберт – председателем совета директоров мира сего» [8, с. 64-65]. Знаменательно также, что ставшее источником для эпиграфа стихотворение набоковского героя цитируется в тексте ещё раз [8, с. 62-63] как продолжение развёртывания мотивики «Парижской поэмы» В. Набокова, а кроме того, «объяснение» появления сюжета «Лолиты» («Он был соткан в Париже, году в тридцать восьмом <...>, и потом рулоном доехал до Америки...») [8, с. 63]) аллюзивно отсылает не только к разрабатываемой прозаиком теме нимфеток и педофилии в конце 1930-х гг. в «Даре» и «Волшебнике», но и к фразе самого Набокова из известного «Послесловия к американскому изданию 1958-го года»: «Первая маленькая пульсация «Лолиты» пробежала во мне в конце 1939-го или в начале 1940-го года, в Париже, на рю Буало <...>» [15, с. 377].

Помимо сопоставления А Хули с Лолитой, тем более любопытным, что пелевинской героине столько же лет, сколько набоковской – дней, В. Пелевин проводит параллель между лисой и Гумбертом Гумбертом, поскольку оба они совершают бесконечные перемещения (лиса во времени и пространстве, Гумберт лишь в пространстве), обоих их «гложет тоска по утраченной красоте и смыслу» [8, с. 61] и оба они к финалу преобразуются (их хитрость и цинизм сменяются на несвойственные им стремления помочь любимому и способность искренне любить самим), заставляя читателя включиться в игровую, профанный мир, конструируемый на его глазах, предлагая ему некую недосказанность – кто же, в действительности, пародийно воплощается в А Хули.

Мало того, пелевинская героиня зарабатывает на жизнь проституцией, дабы питаться высвобождаемой сексуальностью клиентов, как повелось у лис-оборотней несколько тысяч лет назад, но остается при этом девственной, и мотив двойственной связи нимфетки с чистотой и одновременно – с про-

ституцией также оказывается заимствованным у Набокова и пародийно обыгрываемым Пелевиным – в «Лолите» Гумберт, еще в Париже, в вечных своих поисках нимфетки, попадает в передрагу, когда сводня разыгрывает перед ним фарс, подсовывая вместо девочки-нимфетки проститутку: «<...> на сцене никого не было, кроме чудовищно упитанной, смуглой, отталкивающей некрасивой девушки, лет по крайней мере пятнадцати, <...> которая сидела на стуле и нарочито нянчила лысую куклу» [15, с. 34-35]. И как Гумберт находится в поисках идентичности подлинной нимфетки до встречи с Долорес Гейз, к которой в конечном итоге он испытывает отнюдь не похоть, но истинную любовь, преображающую его, так и на протяжении всего повествования «Священной книги оборотня» происходит узнавание, идентификация героями (лисой А и Сашей Серым) друг друга, которая, однако, оборачивается для Александра трагедией – гипнотическая сила поцелуя лисы А превращает его не в волка (сверхооборотня), но в черную собаку, что пародийно выворачивает наизнанку не только сказочный мотив о воскрешающей силе поцелуя, но предлагает сниженный вариант разрешения сюжета набоковского романа.

И, наконец, финальные строки пелевинского романа также вполне сопоставимы с заключением «исповеди» Гумберта в «Лолите»: в обоих романах фиктивные авторы-нарраторы демонстрируют свой ожидаемый «исход» из мира реального в мир иной, где их ожидает бессмертие метафизическое, которого достоин лишь познавший любовь: «Если зарождавшаяся в сердце любовь была истинная, то после крика хвост на секунду перестанет создавать этот мир. Эта секунда и есть мгновение свободы, которого более чем достаточно, чтобы навсегда покинуть пространство страдания» [8, с. 379] (ср. в «Лолите»: «Говорю я о тиграх и ангелах, о тайне прочных пигментов, о предсказании в сонете, о спасении в искусстве. И это – единственное бессмертие, которое мы можем с тобой разделить, моя Лолита» [15, с. 376]).

Кроме того, об укорененности набоковской традиции (использование авторской маски, приемов мистификации, игры и т.д.) в сознании Пелевина свидетельствует также и отнюдь не случайная отсылка непосредственно все к тем же «культовым» набоковским произведениям («Лолите» и «Аде») в последнем романе прозаника «Empire V»: «На стене висели две картины с обнаженной натурой. На первой в кресле сидела голая девочка лет двенадцати. <...> у нее была голова молодого лысого Набокова; соединительный шов в районе шеи был скрыт галстуком-бабочкой в строгий буржуазный горошек. Картина называлась «Лолита». Вторая картина изображала примерно такую же девочку <...>. На этой картине лицо Набокова было совсем старым и дряблым, а маскировочный галстук-бабочка на соединительном шве был несурово большим и пестрым, в каких-то кометах, петухах и географических символах. Эта картина называлась «Ада». <...> глаза двух

Набоковых внимательно и брезгливо изучали смотрящего <...>. – Владимир Владимирович Набоков как воля и представление <...>. <...> – Романы Набокова «Лолита» и «Ада» – это варианты трехспальной кровати «Владимир с нами». Таков смысл. <...> между любовниками в его книгах всегда лежит он сам. И то и дело отпускает какое-нибудь тонкое замечание, требуя внимания к себе» [16, с. 42-44; курсив наш – О.О.]. Очевидно, что в процитированном фрагменте пародийно обыгрываются «общие места» набоковской поэтики. Во-первых, тема бабочек иронически трансформируется в «галстук-бабочку», «строгий буржуазный горошек» которого отсылает к биографической подробности В.В. Набокова (эмиграция в США, «ощущение» себя «американским писателем», «истинным американцем» и одновременное саркастическое отношение к буржуазности как «величайшей пошлости»), во-вторых, «старое и дряблое лицо» Набокова на второй картине маркирует «Аду» как один из последних романов писателя, «кометы, петухи и географические символы» – явная аллюзия на пространную географическую Вселенную «Ады», хронотоп которой совмещает современность и прошлое, и, наконец, – «глаза двух Набоковых, внимательно и брезгливо изучавших смотрящего» – отсылка к ставшему хрестоматийным собственноручно набоковскому высказыванию о себе самом как «единственном идеальном» читателе своих же романов, к тому же «умеющему размножаться»: «Как читатель я умею размножаться бесконечно и легко могу набить огромный отзывчивый зал своими двойниками, представителями, статистами и теми наемными господами, которые, ни секунды не колеблясь, выходят на сцену из разных рядов, как только волшебник предлагает публично убедиться в отсутствии обмана» [15, с. 389]. Кроме того, столь пространная цитата из романа В. Пелевина понадобилась нам для того, чтобы подчеркнуть ключевой момент в восприятии эстетики как самого прозаика-постмодерниста, так и рецепции им набоковских открытий – принципиально значимым оказывается именно позиция «автора реального», одновременно удаленного из текста, укрывающегося за нарративной игрой масок и личин, и неизменно присутствующего в художественной реальности каждого из романов, инициируя читателя к поиску многообразных авторских идентичностей.

Остается заметить, что набоковские «воля» (постоянное присутствие в собственных текстах) и «представление» (репрезентация себя под масками фиктивных нарраторов) как важнейшие открытия повествовательных возможностей «пишущего» оказались удивительно живучи, что подтверждает активное освоение их не только интеллектуальной отечественной прозой (в данном случае представленной философским романом А. Битова), но и переводением в пародийно-иронический дискурс текстами, балансирующими на грани «серьезной» литературы и масскульта (романы В. Пелевина).

#### Библиографический список

1. Злочевская, А.В. Художественный мир Владимира Набокова и русская литература XIX века / А.В. Злочевская. – М.: Изд-во МГУ, 2002.
2. Империя, Н. Набоков и наследники. Сборник статей / Редакторы-составители Юрий Левинг, Евгений Сошкин. – М.: НЛО, 2006.
3. Лотман, Ю.М. Из комментариев к «Путешествию из Петербурга в Москву» / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Избранные статьи. В 3 т. – Таллинн: Александра, 1992. – Т.2.
4. Липовецкий, М. Русский постмодернизм: Очерки исторической поэтики / М. Липовецкий. – Екатеринбург, 1997.
5. Битов, А., Тайрд-Бюффин, Э. Учитель симметрии. Роман-эхо / А. Битов, Э. Тайрд-Бюффин // Октябрь. – 2008. – №8.
6. Битов, А., Тайрд-Бюффин, Э. Учитель симметрии. Роман-эхо / А. Битов, Э. Тайрд-Бюффин // Октябрь. – 2008. – №9.
7. Набоков, В.В. Истинная жизнь Себастьяна Найта / В. Набоков // Набоков В.В. Романы. – М.: Художественная литература, 1991.
8. Пелевин, В. Священная книга оборотня: Роман / В. Пелевин. – М.: Эксмо, 2007.
9. Архангельский, А. Пустота. И Чапаев / А. Архангельский // Дружба народов. – 1997. – №5.
10. Басинский, П. Из жизни отечественных кактусов / П. Басинский // Литературная газета. – 1996. – 29 мая.
11. Басинский, П. Новейшие беллетристы / П. Басинский // Литературная газета. – 1997. – 4 июня.

12. Терапиано, Ю. В. Сирин. «Камера обскура» / Ю. Терапиано // В. В. Набоков: Pro et contra. Личность и творчество Владимира Набокова в оценке русских и зарубежных мыслителей и исследователей / Сост. Б. Аверина, М. Маликовой, А. Долинина. – СПб.: РХГИ, 1997.
13. Набоков, В.В. Дар / В.В. Набоков // Набоков В.В. Собрание сочинений. В 4 т. – М.: Правда, 1990. – Т. 3.
14. Проффер, К. Ключи к «Лолите». Пер. с англ. и предисл. Н. Махлаюка и С. Слободянюка / К. Проффер. – СПб.: Симпозиум, 2000.
15. Набоков, В.В. Американский период. Собрание сочинений в 5 томах; Пер. с англ. / Сост. С. Ильина, А. Кононова. Комментарии А. Люксембурга / В.В. Набоков. – СПб.: Симпозиум, 1999. – Т. 2.
16. Пелевин, В.: Роман / В. Пелевин, В. Амбир. – М.: Эксмо, 2006.

Статья поступила в редакцию 1.02.09

УДК 417

Е.А. Юхмина, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕРМИНЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ АССОЦИАТИВНОМ ДИСКУРСЕ

В настоящей статье раскрывается понятие «ассоциативный дискурс» через ассоциативно-вербальную сеть, полученную в результате свободного ассоциативного эксперимента. Автор описывает ключевые характеристики ассоциативного дискурса, особенности его структуры, осуществляет анализ данных ассоциативного эксперимента, выделяет основные коммуникативные тактики испытуемых.

**Ключевые слова:** ассоциативный дискурс, речевая коммуникация, ассоциативно-вербальная сеть, коммуникативная тактика.

Дискурспонятие сложное и многоаспектное. Под дискурсом (от лат. *discere* – блуждать) понимается вербально-артикулированная форма объективации содержания сознания, вербально-коммуникативная практика, рефлексивная речевая коммуникация, предполагающая самоценную процессуальность [2]. Сам термин «дискурс» восходит к известной сосюровской оппозиции «языка» и «речи» (*la langue* и *la parole*). Дискурс также интерпретируется как семиотический процесс, реализующийся в различных видах артикуляционной практики, подчиняющейся правилам и трансформациям [3, с. 234].

Когда говорят о дискурсе, то в первую очередь имеют в виду специфический способ или специфические правила организации речевой деятельности (письменной или устной) [4, с. 55]. Французский лингвист Э. Бенвенист «дискурсом» называет речь, присваиваемую говорящим, в противоположность «повествованию», которое разворачивается без эксплицитного вмешательства субъекта высказывания [5, с. 217]. И.П. Ильин, цитируя Ж.-К. Коке, отмечает, что дискурс является сцеплением структур значения, обладающих собственными правилами комбинации и трансформации [4]. Отсюда нередко дискурс употребляется как понятие, близкое стилю, как, например, «литературный дискурс», «научный дискурс». Можно говорить о «научном дискурсе» различных сфер знания: филологии, естественнонаучного мышления и т.д., вплоть до «идиолекта» – индивидуального стиля писателя.

Аналитик дискурса М. Фуко выделяет следующие типы возможных трансформаций конкретного дискурса: деривации (внутридискурсивные зависимости), т.е. трансформации, связанные с адаптацией или исключением тех или иных понятий, их обобщения и т.п.; мутации (междискурсивные зависимости), т.е. трансформации позиции говорящего субъекта, языка или соответствующей предметности (смещение границ объекта); редистрибуции (внедискурсивные трансформации), т.е. внешние по отношению к дискурсу, но не безразличные для его эволюции социокультурные процессы [3].

Существенным аспектом постмодернистской концепции дискурса является его интерпретация в свете идеи нелинейности, непоследовательности, отсутствия причинности. Дискурс

рассматривается в контексте его креативного потенциала, заложенности в нем тенденции ризомности (разветвления, разрастания смысла, круговорота), неподчиненности дискурса принудительной внешней каузальности [3, с. 236].

Понимание дискурса как круговорота, где поддерживаются ассоциативные и смысловые связи между отдельными фрагментами, сближает понятие «дискурс» с понятием «гипертекст» и позволяет говорить об ассоциативном дискурсе как о нелинейном разветвляющемся тексте, который дает возможность исследователю или адресату самому выбирать маршрут движения по его фрагментам, т.е. путь анализа и тип интерпретации. Каждый ассоциат способен порождать большое количество толкований и ассоциаций, или целую сеть новых смыслов. Ведь, как утверждает Ю.Н. Караулов, «любое слово в нашем сознании, в памяти (точно так же, как в речевой цепи) не существует в отдельности: оно десятками, сотнями «нитей» тянется к другим словам» [6, с. 751]. Так как все потенциальное содержание сознания человека доступно с каждого пункта, то мы никогда не можем заранее предвидеть действия законов ассоциации: исходя из данного поля сознания мы никогда не можем сказать, что именно будет думать пять минут спустя то или другое лицо [7, с. 70]. Ассоциативный эксперимент представляет собой мгновенную «фотографию» вербальной памяти человека, его образов сознания, мотивов и оценок. Ассоциативный дискурс, таким образом, с полным основанием можно соотнести с идеальным текстом Р. Барта, который «являет собой галактику означающих, а не структуру означаемых; у него нет начала, он обратим» [8, с. 14].

М.А. Кронгауз, анализируя противопоставление «дискурс – текст» в работах представителей французской школы анализа дискурса, делает вывод о том, что довольно часто лингвисты заменяют термин «дискурс» на «текст», говоря о полной синонимичности этих двух понятий, так как «взгляд на текст с позиции его структурирования «в языке» определяет данный текст как высказывание; лингвистическое исследование условий производства текста определяет его как «дискурс» [5, с. 218].

Сопоставляя дискурс с текстом, можно заключить, что дискурс направлен на сиюминутный аспект актуального ком-

муникативного события, в то время как текст «принадлежит истории». Не удивительно, что В.И. Карасик определяет дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения, допускающий множество изменений [9, с. 13]. Следуя концепции В.И. Карасика, Е.Н. Галичкина исходит из того, что дискурс – это многоплановое явление, которое может рассматриваться в коммуникативном аспекте как вербальное общение, в структурно-семантическом – как фрагмент текста выше уровня предложения, в структурно-стилистическом – как нетекстовая организация разговорной речи, в социально-прагматическом – как текст, погруженный в ситуацию общения [10]. По словам Т. Венедиктовой, «формы культурной жизни, которые язык объемлет с кажущейся непосредственностью, дискурс объективирует, обращает в предмет и материал анализа» [11].

Сказанное удивительно согласуется с замечанием П. Валери, приведенном в компьютерной энциклопедии Гролье: As the French poet Paul VALERY has indicated, ordinary discourse vanishes or dissolves as soon as it has done its work as soon as it has communicated an idea and brought understanding but literature is preserved and interpreted again and again, as if its usefulness can never be exhausted [12].

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие основные положения дискурсивной лингвистики:

- дискурс есть прагматико-психолого-речевое образование, которому присуща своя система;
- дискурс есть текст, погруженный в ситуацию общения;
- дискурс есть нелинейный разветвляющийся текст или «гипертекст», размывающий существующие текстологические и прагматические рамки, характеризующийся многовариантностью восприятия;
- дискурс есть понятие, близкое стилю, соответствующее определенному жанровому канону или прототипу текстов;
- дискурс есть эквивалент понятию речь (в сосюрровском смысле), т.е. конкретные высказывания.

Мы рассматриваем ассоциативно-вербальную сеть, полученную в результате свободного ассоциативного эксперимента, в качестве ассоциативного дискурса, отражающего «языковой опыт» и служащего «зеркалом языковой способности» усредненной языковой личности [6, с. 776].

Можно выделить следующие особенности ассоциативного дискурса:

- смешение слов, относящихся к разным лексическим слоям, а именно сочетание терминов и разговорных слов:

**ЖЕСТКИЙ** – <.....> *диск* 49; металл 4; футболист 1 <.....>;

**МЫШЬ** – <.....> *компьютерный* 34; серая 20; гадина, *геймер*, грязь, дохлая, милое животное, повесилась, противная, *электронная* 1 <.....>;

- сочетание и смешение исконной и заимствованной лексики:

**ПОЧТА** – <.....> *e-mail* 8; ящик 7; *mail.ru* 6; *email* 5; *Интернет*, *мыло*, конверт, ящик 4; почтальон, связь 3; *имейл*, посылка, сообщение, *спам*, индекс, квитанции, коммунальные, *компьютер*, *майл.ру агент*, пенсия, *Яндекс* 1 <.....>;

**СЕТЬ** – <.....> рыба 25; *компьютер* 15; рыболовная 8; паутина, рыбалка, локальная 7; электрическая, ячейка, 220 В, *net*, *on-line*, *TCP/IP*, *Wi-Fi*, *web* 1 <.....>;

- редуцированные синтаксические отношения:

**ОКНО** – <.....> *рабочий стол*, нет пары 2; в Париж, с видом на сад 1 <.....>;

**ПАМЯТЬ** – <.....> вечный огонь 2; человеческая способность, 1 *ГБ* 1;

- сочетание кириллицы и латиницы, цифр и символов в графическом представлении ассоциатов:

**ССЫЛКА** – <.....> *http://, link* 1 <.....>;

- высокая степень интертекстуальности:

**ПАРОЛЬ** – <.....> агент 007, Джеймс Бонд, Штирлиц 1 <.....>;

Все это, несомненно, придает особую специфику ассоциативному дискурсу.

Под *ассоциативным дискурсом* мы понимаем в текстуальном аспекте текст, полученный посредством ассоциативного эксперимента, представляющий собой «креативный хаос», «прерывистое», «беспорядочное» бурление мыслей и фантазий испытуемых, их трансформаций, разветвлений и направлений; в коммуникативном аспекте – коммуникативное событие, происходящее между экспериментатором и испытуемым в определенном временном контексте, имеющее вербальные и невербальные составляющие, целью которого является установление и поддержание контакта, информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных тактик, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания.

Ю.Н. Караулов, описывая значение данных ассоциативного словаря для потенциальных адресатов, говорит, что «его можно трактовать как самостоятельную, третью форму репрезентации языка, сопоставимую по значимости как с текстовым способом представления языка (язык – как набор текстов), так и с системным (язык – как продукт описания его лингвистом в виде словарей и грамматик)» [6, с. 779 – 780]. То же можно сказать и в отношении ассоциативного дискурса.

Рассматривая ассоциативный дискурс в текстуальном аспекте, мы выделяем в нем структурно-синтаксические и функционально-прагматические характеристики. Первые сводятся, прежде всего, к моделям устного разговорного стиля, вторые – к тем ситуативно-контекстуальным параметрам, которые дают возможность определить характеристики тональности ассоциативного дискурса и типы коммуникативного поведения его участников.

По оценке Т.А. Ван Дейка (Teun A. van Dijk), «discourses are in principle characterized by an overall meaning or macrostructure that formalizes the theme or topic of the discourse as a whole» [13, с. 107].

Структуру ассоциативного дискурса можно представить следующим образом: *отправитель, стимул, контакт, получатель, реакция, ассоциативное поле*. В основе структуры ассоциативного дискурса лежит модель коммуникативного акта, описанная Р.О. Якобсоном, где представлены следующие элементы: *отправитель, получатель, сообщение, контекст, контакт, код* [14]. Свободный ассоциативный эксперимент, проводимый нами, имеет следующую структуру: в анкете эксперимента заложена диалоговая модель, а именно экспериментатор вербально «общается» с испытуемым, перечисляя стимулы, которые являются заменой реплик, фраз, высказываний, обращений в диалоге, реакция испытуемого в невербальной форме служит заменителем его ответа экспериментатору. В результате рождается некий диалог, который несет необъятный массив информации для исследователя. На первый взгляд кажется, что инициатором диалога формально выступает исследователь, однако испытуемый может разрушить представленную модель диалога, которая заложена в анкете, и перехватить активность инициатора, поставив, таким образом, экспериментатора в позицию отвечающего, например: **ПАРОЛЬ** – *не скажу какой, не знаю, забыл*, **ОШИБКА** – *у-у-у*, **ПАУТИНА** – *что то сложное, запутался*, **РЕАЛЬНОСТЬ** – *ее нет, я*, **ССЫЛКА** – *ничего*. Общее количество подобных ответов во всем массиве слов-реакций в одной анкете невели-

ко, соотношение 1:20 или 2:20, поэтому мы не исключали анкеты, содержащие указанные ассоциаты, из анализируемого материала.

Таким образом, модель ассоциативного дискурса является *двунаправленной*, т.е. коммуникативная инициатива может исходить как от экспериментатора, так и от испытуемого. В зависимости от целей и условий проводимого эксперимента исследователь выбирает для анализа именно ту модель ассоциативного дискурса, которая в наибольшей степени соответствует поставленным задачам.

Список слов-стимулов для свободного ассоциативного эксперимента отбирался нами в соответствии с поставленной целью: *выявление степени семантической адаптации компьютерных терминов в русском языке*. В качестве стимульных были отобраны слова, с одной стороны, принадлежащие к пласту высокочастотной лексики, т.е. входящие в описание непосредственной жизнедеятельности человека, а с другой, имеющие сему «компьютер» в своей семантике или означаемое понятие, каким-либо образом связанное с компьютерной терминосистемой. Всего было отобрано 20 слов-стимулов: *база, блок, вирус, жесткий, карта, корзина, мышь, окно, ошибка, память, папка, пароль, паутина, плата, почта, реальность, сеть, ссылка, стол, ярлык* (стимулы представлены в порядке их предъявления испытуемым).

В свободном ассоциативном эксперименте с регистрацией первичного ответа приняли участие 400 испытуемых – студентов челябинских университетов, всего получено 8 000 реакций. Все испытуемые были разделены на 2 группы: экспериментальную (200 человек) и контрольную (200 человек). В экспериментальной группе испытуемые получили косвенную подсказку о том, что представленные слова-стимулы относятся к компьютерному терминополью.

В таблице 1 представлены образцы словарных статей, полученных после обработки данных эксперимента.

Таблица 1

Экспериментальная группа	Контрольная группа
<p><b>ПАУТИНА</b> – паук 71; <b>Интернет</b> 38; <b>сеть</b> 30; лес, <b>всемирная</b> 6; грязь, мировая, человек-паук 3; <b>инет, сетка</b> 2; бэтмен, Гарри Поттер, <b>глобальная</b>, деньги, запутался, змея, кошмар, <b>локальная</b>, моя комната, мышь, на потолке, насекомое, неудач, нитки, паучонок, путанное, путаница, пыльно, ровная, страх, старость, с пауком, спайдермен, что-то сложное, <b>чат, www</b> 1; нет ответа 6</p>	<p><b>ПАУТИНА</b> – паук 55; <b>Интернет</b> 28; <b>сеть</b> 16; <b>всемирная</b> 9; липкая 6; лес, <b>сетка</b> 5; грязь, с пауком 4; жук, ловушка, муха 3; детская площадка, загадка, лабиринт, пробка, проблемы, рутинка 2; бесхозность, блестящий, боязнь, в углу, вязкая, вязь, гадость, жилище паука, заблуждение, замкнутость, засада, застревание, запутанность, ель, легкость, легкая, липко, неподвижность, отвращение, плести, преграда, природа, проблема, противная, путаница, пыль, религий, рубль, серебро, <b>сеть Инет</b>, скованность, сон, спайдер-мен, стопор, страх, страшно, сырость, таракан, ткань, тонкость, тонкий, угол, чердак 1; нет ответа 4</p>

Вслед за Ю.Н. Карауловым, мы обобщаем все разнообразие связей, которые обнаруживаются между словами и словоформами в ассоциативном дискурсе, в понятии предикации. Для целей настоящей статьи мы рассмотрим коммуникативные тактики испытуемых, опираясь на понимание термина

«предикация» в широком смысле, как включающее процессы оформления предикативности и построения предикативных структур, т.е. предложений. Такое толкование позволяет включить в содержание понятия не только предикацию в узком смысле как приписывание признака предмету, но и прочие функции, а именно номинацию, локацию и оценку [15, с. 70].

Анализируя результаты эксперимента, можно выделить следующие коммуникативные тактики испытуемых (на примере стимула «паутина») (табл. 2):

ПАУТИНА	Предикативная тактика (приписывание признака предмету)	Локативная тактика (принадлежность, предназначенность, причина)	Номинативная тактика (первичная номинация, вторичная номинация)	Оценочная тактика (оценочные реакции испытуемых)
Эксперим. группа	<i>всемирная, глобальная, локальная, ровная, мировая, большая, путанное</i>	на потолке, с пауком, -в углу, старость	паук, человек-паук, спайдермен, <b>сеть, ввв, бэтмен, инет, сетка</b> , паук, нитки, паучонок, <b>www</b>	кошмар, запутался, пыльно, моя комната, страх, что-то сложное, запутался
Контрольная группа	<i>всемирная, легкая, тонкий, блестящий, вязкая</i>	в углу, бесхозность, с пауком, детская площадка, жилище паука	паук, <b>сетка</b> , спайдер-мен, <b>сеть Инет</b> , рутинка, пыль, вязь, заблуждение, угол, чердак, таракан, ткань	боязнь, липко, гадость, страшно противная, отвращение, скованность, сырость, страх

Помимо ассоциатов с выраженной тактикой предикации, в анкетах испытуемых встречаются реакции, которые представляют собой актанты с необозначенной предикацией, т.е. предикация только подразумевается и вместе со стимулом задает пропозицию, восходящую к некоторому тексту, значимому для данного испытуемого.

Итак, сравнивая ассоциативный дискурс в контрольной и экспериментальной группах, мы получили следующие сводные данные (табл. 3).

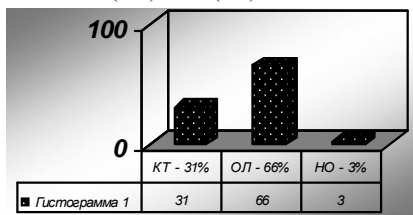
Данные, представленные в гистограммах, свидетельствуют об активном процессе семантической адаптации компьютерных терминов. В семантику общеупотребительных слов внедряются семы, обозначающие понятия, связанные с функционированием компьютера, различных устройств (внутренних и внешних), программного обеспечения, Интернет-общения (**ПАУТИНА – Интернет 38; сеть 30; всемирная 6; инет, сетка 2; ввв, глобальная, локальная, чат, www 1**), что особенно актуально в настоящее время ввиду всемирной компьютеризации и «моды» на английский язык.

Ассоциативный дискурс – сложное многоуровневое образование, которое является источником богатого лингвистического материала. Ассоциативно-вербальная сеть, полученная в массовом эксперименте, подтверждает этот тезис, очерчивая всю совокупность знаний, имеющих вербальную форму выражения. Ассоциативный дискурс можно назвать диалоговым, т.к. он служит отражением языкового сознания носителей и позволяет проследить в исторической перспективе его изменения и тенденции развития.

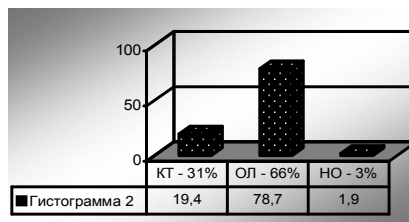
Таблица 3

Библиографический список

**Экспериментальная группа**  
Компьютерные термины (КТ) – **1241** (31 %)   
Общепотребительная лексика (ОЛ) – **2626** (66%)   
Нет ответа (НО) – **133** (3%)



**Контрольная группа**  
КТ– **777** (19,4 %)   
ОЛ– **3 150** (78,7 %)   
НО – **73** (1,9 %)



1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990.
2. История философии: Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис, 2002.
3. Можейко, М.А. Дискурс / М.А. Можейко // Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис, 2001.
4. Ильин, И.П. Постмодернизм // Словарь терминов / И.П. Ильин. – М.: ИНИОН РАН (отдел литературоведения) – INTRADA, 2001.

5. Кронгауз, М.А. Семантика: Учебник для студ.лингв.фак.высш.учеб.заведений / М.А. Кронгауз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2005.
6. Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности: Послесловие // Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М.: Астрель: АСТ, 2002. - Т. 1: От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов.
7. Джемс, У. Психология в беседах с учителями / У. Джемс. Серия «Психология-классика». – Спб.: Питер, 2001
8. Барт, С/З / Р. Барт. – М.: РИК Культура, Изд-во Ad Marginem, 1994.
9. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2001.
10. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) / Е.Н. Галичкина // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001.
11. Венедиктова, Т. Между языком и дискурсом: кризис коммуникаций [электронный ресурс] // <http://magazines.russ.ru/nlo/2001/50/venedikt.html>.
12. Grolier Multimedia Encyclopedia [электронный ресурс], 1998. – CD.
13. Van Dijk, T.A. Semantic Discourse Analysis / T.A. van Dijk // Handbook of discourse analysis, Vol. 2. – London: Academic Press, 1985.
14. Якобсон, Р.О. Лингвистика и поэтика / Р.О. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975.
15. Караулов, Ю.Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента / Ю.Н. Караулов // Этнокультурная специфика языкового сознания / под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: Институт языкознания РАН, 1996.

Статья поступила в редакцию 12.02.09

УДК 811.161.1+811.512.3

Л.А. Гармажапова, аспирант БГУ, г. Улан-Удэ

## РЕФЕРЕНТНОЕ И НЕРЕФЕРЕНТНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ В РУССКОМ И БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье анализируется референтное и нереперентное употребление личных местоимений в русском и бурятском языках в дискурсах разного типа, которое разграничивается по наличию или отсутствию для личных местоимений дейктической функции. Рассматриваются разновидности указанных типов употребления в зависимости от характера речевой ситуации и денотативного статуса участников коммуникации.

**Ключевые слова:** речевая ситуация, коммуникативно-прагматическое пространство, дейктический знак, референция, номинация.

Местоимение - одна из самых своеобразных частей речи, которая обнаруживается почти во всех языках мира. Как самостоятельная часть речи, оно выделяется и в русском, и в бурятском языках. И в каждом из сопоставляемых языков в самостоятельный разряд выделяются личные местоимения, называющие непосредственных и косвенных участников речевого акта.

Проблема описания семантики личных местоимений является одной из трудноразрешимых проблем лингвистики в силу сложности и противоречивости самого объекта описания, который, с одной стороны, «ничего не означает» в денотативном плане в том смысле, в котором, например, «означает» обычное существительное или прилагательное, а с другой стороны, в классе местоимений, по мнению Н.Ю. Шведовой, «со-

средоточен арсенал смысловых абстракций, заключенных в языке в целом; этим определяется роль местоимений в системе других классов слов» [1].

При этом особенность «предельно абстрактной семантики» личных местоимений заключается в том, что она конкретизируется в результате сложного взаимодействия явлений разных уровней непосредственного речевого контекста употребления, коммуникативной характеристики речевой ситуации в целом и статуса ее участников, а также механизмов его референции, которые, вслед за Е.В. Падучевой, понимаются как «механизмы, позволяющие связывать речевые сообщения и их компоненты с внеязыковыми объектами, ситуациями, событиями, фактами, положениями дел в реальном мире» [2]. Иначе говоря, функциональные характеристики личных



местоимений основаны на том, что местоимения, являясь дейктическими знаками, служат средством референции. Термин референция (англ. *reference*) имеет в своей основе английский глагол *to refer* «относиться к объекту, иметь в виду (какой-нибудь объект), ссылаться на что-либо». Итак, референция – это способ «зацепить» высказывание за мир [3]. Ярцева В.Н. дает следующее определение: референция – отнесенность актуализованных (включенных в речь) имен, именных выражений или их эквивалентов к объектам действительности (референтам, денотатам) [4]. Дейктический знак указывает на референт, т.е. предмет или явление действительности, с которым соотносена в данной речевой ситуации местоименная единица.

В многочисленных толковых словарях как русского [5], так и бурятского [6] языков значения личных местоимений задаются одним списком, при этом смешиваются явления разной природы (например, *я* как указание на непосредственного участника коммуникации и *я* как символ духовного мира человека (*моё я*). На наш взгляд, необходимо разграничивать разные типы употребления личных местоимений именно в зависимости от их отношения к выполнению своей референтной функции.

Условно говоря, можно выделить «референтное» и «нереферентное» употребление личных местоимений. Это деление примерно совпадает с тем теоретическим обоснованием перехода дейктической функции личного местоимения *мы* в номинативную («указания» в «называние»), которое дает К. Бюлер по отношению к местоимению *мы*: «Но, кажется, оно изначально на шаг дальше, чем *я*, удалено от пограничной значимости чистого указательного знака. Ибо оно как-то требует формирования класса людей; инклюзивное *мы*, например, требует формирования иной группы, нежели эксклюзивное. А формирование класса – привилегия назывных слов, языковых понятийных знаков. Вполне возможно, что элемент единственного числа, который, наоборот, на нашей языковой ступени содержится в *я*, четче проявляется в оппозиции, именно в оппозиции со специальным знаком, обозначающим двойственность или множественность адресата. И этот четко выраженный элемент единичности с логической точки зрения относится не к чистому указанию, а составляет первый шаг называния» [7].

Главным критерием разграничения «референтного» и «нереферентного» личных местоимений является их употребление или по отношению к лицам, которые являются непосредственными участниками коммуникации, или по отношению к неопределенному множеству лиц, не участвующих в акте коммуникации непосредственно.

Референтное употребление личных местоимений является основным, так как, по мнению Е.В. Падучевой, «личные местоимения» – это группа слов, в значение которых входит отсылка к участникам акта речи или к речевой ситуации (т.е. слов, выполняющих собственно дейктическую функцию)» [2].

Рассмотрим референтное и нереферентное употребление личных местоимений в русском и бурятском языках.

Личное местоимение 1-го лица ед.ч. – *я* (*би*).

*Дмитрий Ионыч, вы знаете, больше всего в жизни я люблю искусство, я безумно люблю, обожаю музыку, ей я посвятила всю свою жизнь... Я хочу быть артисткой, я хочу славы, успехов, свободы, а вы хотите, чтобы я продолжала жить в этом городе... (А. Чехов, Ионыч)*

Би иихэдээ дэмьрже зуудэлжэ байна бэшэ губ? Минии арюухан Долждо дохом мун гээшэ гуш? Би шинии нухэр Цыремпил мунби! – гээд, баһа дахин шанга тэбэрин талана – Может быть, я сплю? Моя любимая Долждид?! Я твой муж Цыремпил! – наконец опомнился он и с нежностью поцеловал её. (Х. Намсараев, Цыремпил).

Как в русском, так и в бурятском языке местоимение *я* (*би*), как правило, имеет референтное употребление, так как «содержание *я* всегда постоянно: оно обозначает говорящего и только говорящего» [8], который согласно концепции «указательного поля» К. Бюлера [9], всегда будет находиться в центре любого речевого высказывания.

Наряду с референтным употреблением возможно употребление местоимения *я* (*би*) в номинативной функции (нереферентное употребление) – *я* (*би*) вычленяет из действительности личность человека, называя его. Номинативность *я* (*би*) выражается в том, что в семантику этого местоимения включаются семантика индивидуальности, субъективности, личный дейксис, универсальность, философский концепт (*И нет конца и нет начала / Тебе, тоскующее я? (И. Анненский, Листы)*). В данном примере местоимение *я* утрачивает свои грамматические свойства местоимения первого лица единственного числа и фактически ведет себя как несклоняемое существительное среднего рода.

Коммуникативная функция говорящего может быть возложена и на местоимение *мы* (*бидэ*). На наш взгляд, данное местоимение так же, как и местоимение *я*, может использоваться как в референтном, так и в нереферентном употреблении.

Рассмотрим референтное употребление местоимения *мы* в русском и бурятском языках.

1. Коммуникативная ситуация, когда местоимение *мы* употребляется в значении *я+ты*:

Ваня, мы завтра идём на концерт.

2. Коммуникативная ситуация, когда местоимение *мы* употребляется в значении *вы* (*ты*) – (значение мнимой совместности): *Ребята, мы скоро сдаём экзамен (Ребята, вы скоро сдаёте экзамен). Как мы себя чувствуем? (Как ты себя чувствуешь?)*

Данные употребления местоимения *мы* являются референтными, так как в высказываниях содержится отсылка к слушающим как непосредственным участникам речевого акта. Причём типы референции могут быть различны (2-ой пример), они зависят от типа коммуникативной ситуации, вернее, от типа дискурса (учительское *мы*, докторское *мы*). Такие типы употребления *мы* зависят от коммуникативной интенции говорящего. Ситуативность употребления, к примеру, просторечного (*Кто там? – Мы. – А кто вы? – Калмыки. – А много вас? – Я одна (Из словаря В. Даля)* или эмоционально-грубого (*Видно, лишний наследничек нам не по нутру? – Как тебе не стыдно предполагать во мне такие мысли? (И. Тургенев, Отцы и дети)*), связана с тем, какую роль принимает на себя говорящий и какую роль он отводит слушателю.

Нереферентное употребление местоимения *мы* возможно, когда оно служит для обозначения себя и собеседника (-ов), где *ты*, *он*, *она* или *они* не участвуют в процессе создания речи, это пассивные участники ситуации, следовательно, *мы* фактически означает имплицитно выраженное *я*, т.е. косвенное обозначение говорящего от первого лица (несобственное значение). Местоимение в таком случае имеет ритуальное значение (авторское, скромное, царское, просторечное *мы*):

*Уж мы различали почтовую станцию, кровли окружающих её саблей, и перед нами мелькали приветные огоньки, когда пахнул сырой, холодный ветер, уцелье загудело, и пошёл мелкий дождь (М. Лермонтов, Герой нашего времени).*

*Мы все почему-то вспомнили, что наш Беликов не жонат, и нам теперь казалось странным, что мы до сих пор как-то не замечали, совершенно упускали из виду такую важную подробность в его жизни (А.Чехов, Человек в футляре)*

В данных примерах местоимение *мы* обозначает говорящего, который включает себя в какую-либо группу людей, объе-

диненных каким-либо общим признаком (*путешественники* (1-ый пример) *учителя* (2-ой пример), т.е. местоимение *мы* здесь имеет значение *я+ они* или *мы с ним, мы с ними*.

Такое употребление *мы* является нереперентным, так как в предложениях отсутствует отсылка к непосредственным участникам речевой ситуации, *мы* здесь обозначает неопределенное количество людей.

В отличие от русского языка в бурятском языке существует несколько слов для выражения значения русского местоимения *мы*: *бидэ, бидэнэр, бидэнэд, бидэ хоёр, маанар, маанад (мы)* - в бурятском языке являются местоимениями 1-го лица множественного числа, но первое из них всеобъемлюще по своему значению и чаще употребляется в речи. *Бидэнэр, бидэнэд* встречаются сравнительно редко. Вероятно, местоимения *бидэ, бидэ хоёр* и *бидэнэр, бидэнэд* различаются оттенками смысла – *бидэ (мы), бидэ хоёр (мы вдвоём)* - эксклюзивное значение, когда имеются в виду члены одного и того же коллектива, *бидэнэр (мы) бидэнэд (мы)* - инклюзивное значение, когда имеется в виду большое количество людей, как говорящих, так и слушающих и даже членов другого коллектива.

Исследователь бурятских местоимений Ц. Б. Цыдендамбаев считает, что «разница между местоимениями *бидэнэр, бидэнэд* и *маанар, маанад* в современном бурятском языке, по видимому, не столько смысловая, сколько стилистическая. По сравнению с первой, вторая пара имеет имтимно-разговорный оттенок. Во всяком случае, *маанар, маанад* не употребляется в официальном, публицистическом и тому подобных стилях бурятского литературного языка, но они имеют место в художественной литературе, не говоря уже о разговорном языке» [8, с.138]. *Маанар* и *маанад* употребляются преимущественно в формах косвенных падежей. Например: *Маанарые аришалга абархаяа эрээ бэшэ юм аа гү?...- гэлдэнэ... - Нас пришли спасать? – говорят... (Х. Намсараев, Цыремтил)*.

Местоимения *маанар* и *маанад* могли быть вызваны к жизни первоначально как исключительные местоимения, в противном случае трудно понять наличие в бурятском языке двух рядов местоимений для обозначения понятия *мы*.

Так же как и в русском языке, бурятские местоимения могут использоваться как в реперентном, так и нереперентном употреблении.

На наш взгляд, местоимения *бидэнэр, бидэнэд* (и их диалектные варианты *маанар, маанад) бидэ хоёр* являются средствами референции, т.к. они имеют значение *мы все кто присутствует здесь*, т.е. обозначает непосредственных участников речевой ситуации (*Цыремтил! Бидэнэй ханаа б? зобоогыйл! - Цыремтил! О нас не беспокойся! (Х. Намсараев, Цыремтил)*), местоимение *бидэ хоёр* обозначает определенное множество людей (два человека), подлежащее параметризации по объему, тем самым служащее дейктическим знаком, и, следовательно, используемое в реперентном употреблении (*Бидэ хоер нэрэ тууроо асуулсаагүй байна гэшиэлди – Ведь мы с тобой не спросили друг друга об имени (Х. Намсараев, Цыремтил)*).

Местоимение *бидэ* может использоваться как в реперентном, так и в нереперентном употреблении, так как может обозначать и людей, непосредственно присутствующих *здесь и сейчас*, так и некий класс людей, объединенных одними взглядами, убеждениями («наш народ», «я и мои единомышленники», «я и люди моего круга, нашего времени» и т.д.): *Хэн бидэнише мэлжэнэб, хэн бидэнише дарланаб,- тэдэ манай эблэр-изгэй дайсад! - Кто нас притесняет, кто у нас отбирает последнее, те – наши непримиримые враги (Х. Намсараев, Цыремтил)*.

Особенности реперентного употребления личных местоимений *ты (ши), вы (та)* связаны с их функциональным пред-

назначением – обозначать слушающего, т.е. собеседника в речевом акте, а также с проблемой адресации.

Чаще всего и в русском, и в бурятском языках данные местоимения *ты (ши), вы (та)* являются средствами референции, так как любое коммуникативно-прагматическое пространство прежде всего включает в себя говорящего и адресата высказывания, который и выражается этими местоимениями.

Но местоимение *ты (ши)* как в русском, так и в бурятском языке может быть употреблено говорящим в обращении к самому себе, обычно это происходит при внутренних диалогах, когда говорящий обращается к себе как к собеседнику, но в данном случае оно обозначает самого говорящего: «*Ты хотел вторично изведать счастья жизни, говорил он сам себе (И. Тургенев) – «Ши бури хугшээрөөш, » - гэжэ тэрэ» өөрөө өөртөө хэлэдэг хэн - «Ты совсем стал стар,» - говорил он сам себе (Х. Намсараев)*. Местоимение *ты* также может быть использовано в обращении к близкому, дорогому образу («*Татьяна, милая Татьяна! С тобой теперь я слёзы лью; ты в руки модного тирана уж отдала судьбу свою (А. Пушкин, Евгений Онегин)*, во фразеологизмах («*Скоро уж сорок лет... а тоже, поди ты, напудрилась... (А. Чехов)*).

Тээд шимни хаанабши, инаг дуран?

Шимни шэдитэ мэдэрэлни

Шимни сэлгэе нахамни.

(Где ты, моя любовь?/ Ты моё волшебное чувство./ Ты моя жизнь. Д. Улзытуев, Инаг дуран )

В таких случаях налицо нереперентное употребление данных местоимений, так как реального адресата в данной коммуникативной ситуации не существует.

Как известно, русское местоимение *вы* может употребляться для выражения уважительного, вежливого отношения к старшим, незнакомым людям, в таком случае оно является субститутом местоимения *ты* и пишется с заглавной буквы. В значении *ты +он (они)* пишется с маленькой буквы.

В бурятском языке в отличие от русского языка наблюдаются разные формы словесного выражения личного местоимения *вы – таанар, таанад, та*. В качестве уважительной формы используется местоимение *та*, в значении *ты+он (она)* местоимения *таанар, таанад*.

Причём местоимение *та* – может употребляться как в значении единственного (как форма вежливости), так и в значении множественного числа (в значении *вас много*). В единственном числе это местоимение употребляется как форма вежливости: *Н?хэрни, та юу хэлэжэ байнат?- Друг мой, Вы что говорите? (Х. Намсараев, Цыремтил)*.

В форме множественного числа 2-го лица *та* употребляется в следующих случаях [8 с. 138]:

1. В сочетании с числительным *хоёр «вдвоём», гурбан «втроём»* и другими.

Например, *Белигта: Зай, та хоёр эбтээ оробо гут?*

Билдаа: Жаргал бидэ хоёрой али хэрэлдэхэ, али эбтэй орохоннай барагдаха хэн гу.

Белигта: Ну вы (букв. вы вдвоём) помирились?

Билдан: Мы ведь с Жаргалом без конца то ссоримся, то миримся (Н. Балдано, Шэлэгдэмэл пьесэнгтд)

2. В сочетании со словами в форме множественного числа, обозначающими людей, лиц и т.д.

Например, *Та н?хэдүүдтээл найдаха байнам (Я надеюсь только на вас, товарищи)*.

Та ноэдто нэгэ угэ хэлэхэ гэхэн байгаб (Я хотел сказать вам, господа, одно слово) (Х. Намсараев, Пьесэнгтд).

Как правило, местоимение *вы, та, таанар, таанад* употребляются в реперентном употреблении, когда обозначают

реального адресата – единичного или коллективного. Но они могут иметь и обобщенное значение: - 1) когда имеется конкретный адресат обращения, но он заведомо не может воспринять это обращение; 2) когда *вы* – человек вообще, или человечество, или некоторая категория людей (*Я не знаю, где вы и где мы, Только знаю, что крепко мы слиты* (И. Анненский, *Петербург*). За противопоставленными курсивными *мы* и *вы* стоят живые и умершие жители города. В таком случае имеет место нереперентное употребление данных местоимений.

Для того, чтобы обозначить позицию неучастия в общении, используют личные местоимения 3-го лица. Термин «личные» для местоимений 3-го лица является не совсем удачным, так как в русском языке у местоимений 3-го лица следует различать два основных значения: 1) собственно личное, т.е. такое, когда местоимение называет лицо, отсутствующее в момент речевого акта, но на которое указывает участник речевого акта – говорящий; 2) собственно указательное (как указание на не-лицо).

Как известно, основная функция местоимения 3-го лица заключается в анафорической отсылке к объекту ситуации:

*Он засмеялся и тоже встал, и оба пошли к дому. Она, высокая, красивая, стройная, казалась теперь рядом с ним очень здоровой и нарядной: она чувствовала это, и ей было жаль его и почему-то неловко* (А. Чехов).

В данном фрагменте отсутствует номинация объектов, она была осуществлена во вводящем контексте, мы видим здесь указание на лица, не участвующие в акте коммуникации, обозначенные личными местоимениями 3-го лица *он, она*, и, следовательно, здесь имеет место нереперентное употребление местоимений, которое является основным для местоимений 3-го лица.

Однако в определённых обстоятельствах местоимение 3-го лица в русском языке может содержать и собственно дейктическое значение и являться средством референции, например, в сочетании с жестом говорящего или когда оно приобретает значение ситуативного указания «на конкретный объект речи, известный собеседнику или воспринимающему лицу» [9]:

*1. Полковник и лейтенант стоят перед строем. Полковник (лейтенанту):*

*Для выполнения задания возьмишь его, его и его (указывает на нужных солдат). 2. В коридор выходит Маша, полюбившая, похудевшая. Слабо улыбнулась. – Владик? – Он! – Откуда ты? [10].*

Сравнивая две ситуации, можно заметить некоторые оттенки в семантическом употреблении местоимения *он* (и его косвенных формах). В первом случае происходит жестовая актуализация, во втором местоимение *он* употреблено в значении «тот самый, именно он» [9]. При этом референтное употребление наблюдается и в том, и в другом случае.

Соответственно, местоимения третьего лица могут иметь референтное употребление тогда, когда предполагается наличие ситуационного компонента, иначе говоря, имеется ситуативная обусловленность слова, соотношенного с конкретной действительностью.

В бурятском языке вообще нет специальных местоимений третьего лица. Их функцию выполняют указательные местоимения *энэ* (*этот, эта, это*), *тэрэ* (*тот, та, то*) для единственного числа и *эдэ* (*эти*), *тэдэ*, *тэдэнэр* (*те*) для множественного числа. Эти слова могут выполнять функции личных местоимений, поэтому их иногда называют лично-указательными. Бурятские указательные местоимения становятся почти тождественными личным местоимениям, когда они благодаря аффиксации или условиям контекста приобретают значение лица, что бывает в трёх случаях:

1) когда указательные местоимения как в единственном, так и во множественном числе принимают личные притяжательные частицы [8 с.140], например:

*Согто: Энэш өөрөө ойлгоно ёхотой... – Цогто: Он сам, должно быть, понимает...*

Жаргал: Бургэдэй ерээ хаа, баһаа гэдэмни ерэхэ юм бэээ... Али, эдэш энэ ерээд гу?

Жаргал: Если Бургыт придёт, то они, наверно, опять заявятся... Да они вон, кажись, идут? (Н. Балдано, Шэлэгдэмэл пьесэнгд)

2) во множественном числе, например: *Тэдэнэр хаана ошооб? – Куда они ушли?*

3) в косвенных падежах, например, *Би тэрээниие хараагүйб – Я его не видел; Тэдэнэрхээ бэшиг ерээ – От них пришло письмо.*

Они означают не столько *эти, те*, сколько *эти лица* (или люди) и *те лица* (*те люди*), что бывает особенно заметно при самостоятельном их употреблении.

Обычно бурятские местоимения *энэ, тэрэ* употребляются в сочетании со словом *хүн* «человек». Точнее, бурятское слово *энэ* употребляется только в значении *этот* (*эта, это*), а форма мн.ч. *эдэ* свободно употребляется как в значении указательного *эти*, так и в значении вежливой формы *они*.

Но: *«Иван Петрович эндэ хууна. Эдэ (буквально эти в значении они) маанадта хэлэжэ угэхэнь...» (Иван Петрович здесь присутствует. Они (вежливая форма) нам рассказуют...).*

Слова *энэ, эдэ* указывают только на людей, которые присутствуют, когда что-либо говорится о них, следовательно, здесь имеет место референтное употребление данных местоимений (*Энэ хүн* (букв. *этот человек*) *манайда ?сэгэлдэр ерэхэн юм.* (Он приходил к нам вчера.)

На отсутствующие лица или находящиеся в отдалении, причём отдаленные не только в пространстве, но и во времени, указывают слова *тэрэ* «тот» и *тэдэ* «те», как уже было сказано выше, обычно в сочетании со словом *хүн, хүнүүд* «человек», «люди»: *тэрэ хуун* «тот человек», *тэдэ хүнүүд* «те люди» (*Тэрэ басаган уллажа хууһан гуталаа орхижорхеод, һуга харайн бодожо, аяга дотор уһа хэжэ гараа угаагаад - Отложив в сторону унты, которые она подшивала, проворно вымыла над тазом руки... (Х. Намсараев)*, т.е. эти местоимения в бурятском языке обычно используются в анафорической функции и не обладают референтными свойствами.

Итак, обобщив всё вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

Как в русском, так и бурятском языках имеет место референтное и нереперентное употребление личных местоимений.

1. Основная (дейктическая) функция личных местоимений обуславливает их использование в языке как основных средств референции. Нереперентное употребление личных местоимений возможно в том случае, когда местоименные единицы не могут выражать значения детерминации и под воздействием коммуникативных установок приобретают отдельные компоненты номинативной семантики. Это возможно в том случае, если местоимение попадает в окружение, которое отодвигает на второй план их первичную (дейктическую) функцию.

2. Средств выражения референтного и нереперентного употребления личных местоимений в бурятском языке гораздо больше, чем в русском: личные местоимения русского языка представлены в виде одной лексеммы, в бурятском языке для обозначения одного местоимения используется несколько лексем; в бурятском языке есть специальные частицы, разграничивающие референтное и нереперентное употребление личных местоимений и т.д.

## Библиографический список

1. Шведова, Н.Ю. Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. /Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 1998.
2. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) / Е.В. Падучева. - М.: Наука, 1985.
3. Арутюнова, Н.Д. Лингвистические проблемы референции. Вступит. статья// Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. XIII. Логика и лингвистика (проблемы референции) / Н.Д. Арутюнова. - М.: Радуга, 1982.
4. Лингвистический энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н. Ярцева, - М.: Сов Энциклопедия, 1990.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова: В 4 т. М.: Терра, 1996. - Т. II.
6. Бабушкин, С.М. Толи (бурятско-русский и русско-бурятский словарь) / С.М. Бабушкин. Улан-Удэ, 2004.
7. Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка: Пер. с нем. // Общ. ред. и коммент. Т.В. Булыгиной, вступ. ст. Т.В. Булыгиной и А.А. Леонтьева. - М., Прогресс, 1993.
8. Грамматика бурятского языка / Санжеев Г.Д., Бертагаев Т.А., Цыдендамбаев Ц.Б.: М., Издательство восточной литературы, 1962.
9. Химик, В.В. Категория субъективности и ее выражение в русском языке. - Л., 1990.
10. Кибрик, А.А. Об анафоре, дейксисе и их соотношении / А.А. Кибрик // Разработка и применение лингвистических процессоров / Ред. А.С. Нариньяни. - Новосибирск, 1983.

Статья поступила в редакцию 7.02.09

УДК 41

Г.И. Исенбаева, доц. ОГТИ, г. Орск

## ЭВРИСТИКА РЕШЕНИЯ СМЫСЛОВОЙ ЗАДАЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ «ВОСХОЖДЕНИЯ» («ЖИВОЕ» СОЗЕРЦАНИЕ И ЧУВСТВЕННОЕ ПОЗНАНИЕ)

Статья посвящена обоснованию и представлению некоторых творческих познавательных процессов, позволивших сформулировать обобщения и выработать модель понимания в блоке чувственного познания текста методом «восхождения», который позволяет субъекту конструировать гносеологический образ как последовательно развивающуюся из исходной «клеточки» - семы (признака) целостность в определенной полноте своей реализации.

**Ключевые слова:** исследовательская установка, понятие, представление, признак, попризнаковое построение, первичный и вторичный синтез

Как свидетельствует методология науки, изменение научной теории связано обычно с накоплением новых фактов, открытием новых явлений, которые не объясняет прежняя теория [1, с. 272-274].

В современной лингвистической, психологической и философской литературе при достаточно согласованном взгляде на суть процесса понимания как на когнитивную деятельность (разновидность речевой деятельности), результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса) существует большое количество концепций относительно этого явления. Ученые сводят их многообразие к девяти группам, в которых тематизирована одна из задач понимания, решаемая одним из модулей когнитивной системы человека [2, с. 124-126]. Подобная ситуация свидетельствует об отсутствии единого подхода, который бы объединил существующие теории в целостную лингвистическую концепцию моделирования понимания и тем самым было бы предложено некоторое решение проблемы, которую вообще выносят за рамки лингвистики. Тем более что она и формулируется в когнитологии как проблема, способная найти разрешение далеко за пределами одной только лингвистики [3, с. 28-29] и, следовательно, в языкознании к ней нужно подходить с позиции междисциплинарного синтеза. Заимствование достижений и методов ряда научных областей способно обеспечить интеграцию лингвистических представлений о понимании (познании) с общенаучными представлениями путем изучения особых, идеальных объектов, которые нужно постигать чувствами, разумом, изучать их свойства и связи, а затем уже, исходя из знаний об этих свойствах и связях, объяснить наблюдаемые явления.

Таким образом, своевременность использования разнообразных завоеваний научной мысли в поиске способа решения указанной проблемы становится очевидной. Накопление достижений в различных областях когнитивистики и расширение сферы действия лингвистики делает возможным агрегированное описание объекта «понимание» как сложного системного явления с позиций гносеологии и в первую очередь посредством обращения к его средствам, а именно - к непосредственному исполнению требований «восхождения» как основного закона научного познания. Создание методологически обоснованного способа понимания в языковедении позволит открыть новую страницу в теории текста, а также адаптировать его к практике обучения языку путем введения в предметное содержание дисциплин целевой составляющей, связанной с когнитивной деятельностью учащихся. Как известно, мыслительная деятельность – это всегда решение строго определенной задачи или набора задач. Для этого на основе средств и метода нужно построить процедуру по «переработке» или преобразованию объектов в продукты [4, с. 199, 216]. Тем самым сообщить учебной деятельности учащихся в области понимания текстов задачный, творческий, активный характер. Явные механизмы языкового познания станут доступными для самоосознания и самопостроения знания учащимся как познающим субъектом, и он будет представлять их средствами языка. Его деятельность примет целенаправленный характер, регулируемый волевым усилием, и сближится с характером познавательной деятельности, осуществляемой в рамках точных дисциплин.

Вышесказанное определяет теоретическую и прикладную актуальность нахождения способа понимания текста с позиции закономерностей научного познания.

Настоящая статья посвящена конкретизации рационалистического понимания предложения-знака методом «восхождения» на чувственном этапе познания-понимания текста, на котором субъект должен совершить перцептивные действия, которые представляют собой целую систему.

Чувственные образы наделены своей, особой функцией, поскольку чувственные компоненты, продукты чувственных познавательных процессов участвуют во всякой, казалось бы, совсем абстрактной мыслительной деятельности. Согласно психологии отражения самые абстрактные понятия, взятые как реальные познания, представляют собой пирамидальные сооружения, в которых абстракции все более высокого порядка образуют вершину, а в основе лежат, прикрытые несколькими слоями абстракций разного уровня, чувственные обобщения, продукты более или менее элементарной генерализации [5, с. 234]. Став продуктом, результатом перцептивной деятельности, образ, фиксируясь (в слове), в свою очередь становится идеальным объектом и отправной точкой дальнейшей познавательной деятельности.

Цель настоящего исследования - попытаться выявить и показать формальный механизм языка, работа которого служит получению нового знания в процессе когнитивной обработки значения предложения-знака на эмпирическом уровне познания.

Объект исследования - предложение-знак, служащий отображению локальной картины возможного мира, лежащего за ним, т.е. замещающий пространственно-временной отрезок мира – ситуацию.

Предмет исследования - слова и языковые выражения, образующие предложение, значения которых подвергаются специальной обработке по принципу предметности знаков путем выявления и оперирования интенционалами этих знаков, что обеспечивает познание объекта в форме деятельности на понятиях.

Отправной пункт исследования составила мысль ученых-логиков и ученых-лингвистов о том, что предметными значениями выражений являются воображаемые или мыслимые предметы.

Она послужила формулированию гипотезы исследования: если к признакам, извлекаемым из номинальных и ситуативных определений значений слов и выражений предложения применять систему перцептивных действий согласно нормам закона «восхождения» в познании, то удастся создавать мысленно-конкретные образы из пучков признаков. То есть «видеть» достоверное отражение предметов возможного мира текста, лежащего за предложением, в гносеологической последовательности развивающихся свойств состава целостного объекта – ситуации. Следствием спецификации «восхождения» на эмпирическом уровне изучения значения предложения является нахождение эвристики или схемы (модели) деятельности по пониманию языкового знака в перцептивном блоке познания.

В работе использовался комплекс общенаучных и предметно-специфических методов в их сложном переплетении: дедукция, индукция, абдукция и аналогия, адаптированный объектно-структурный анализ (ОСА) и системный анализ (СА); анализ словарных и ситуативных дефиниций, попризнаковое построение объекта, структурный и компонентный анализ и синтез в соединении с гипотетико-дедуктивным методом и лингвистическим экспериментом и др.

Известно, что современные методики понимания текста ориентированы в основном на работу с поверхностными знаниями. Это связано с тем, что на данный момент в науке о языке нет универсальных технологий, позволяющих выявлять глубинные структуры знаний и работать с ними. Поэтому

для определенности представлений необходимо показать ряд положений, из которых было выведено содержание гипотезы, составившее ее теоретическую основу, а затем привести образец ее эмпирического обоснования.

Разрабатываемый способ понимания базируется на представлении о языке как знаковой системе. Слова и словосочетания языка, их комплексы – суть знаки, поскольку, с одной стороны, они являются материальными объектами и как таковые доступны органам наших чувств. С другой стороны, они представляют какие-то объекты, и, прежде всего, из внеязыковой действительности, то есть имеют те или иные предметные значения. Предметное значение – это именно то, представителем чего является знак. Его наличие обязательно у каждого знака в силу самого понятия знака. Предметные значения разнообразны. Это могут быть отдельные предметы и одушевленные существа, классы предметов, явления, процессы, свойства, отношения предметов и т.д. Предметная, или перцептивная функция слова как основного языкового знака одна из самых главных. В этой функции слово, или имя, выступает заместителем предмета.

Методологическую основу подхода составляют понятийный аппарат и закономерности «восхождения» как движения познания от абстрактного к мысленно - конкретному в рамках основного гносеологического отношения «субъект – объект». Такой подход применим как для всего цикла познавательной деятельности на тексте, так и для отдельных ее блоков, тем самым метод восхождения получает разные формы своего преломления в зависимости от специфики предмета исследования и разную полноту своей реализации.

Выдвижению гипотезы способствует психологическое знание о том, что восприятие у человека теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности предмета и протекает как динамический процесс поиска ответа на вопрос «Что это такое?» [6, с. 140]. Оно взаимосвязано с речью, а слово позволяет глубже познать и отнести воспринимаемый объект к определенной категории. Перцептивные процессы нельзя изучать независимо от памяти, так как кодирование и сохранение информации происходит на каждой стадии ее обработки, а память неотделима от восприятия, так как восприятие является первой ступенью в непрерывном процессе переработки информации.

Познание возникает в качестве чувственного явления. В результате у человека образуется определенное представление о познаваемом объекте. Понятие отличается от представления тем, что субъекту становятся известными все его существенные (конституирующие) свойства – признаки, то есть понятие – форма мышления (мысль), содержание которой составляет совокупность общих и существенных признаков предмета [7, с. 146]. Следовательно, степень восприятия в познавательной деятельности на тексте предстает неотъемлемым, обязательным звеном полного цикла познания, который должен иметь своим содержанием извлечение и оперирование пучками признаков (интенциональных характеристик) понятий, отсылающих когнитивного субъекта к объектам возможного мира текста, связям между ними и их отдельными свойствами. При этом необходимо различать понятие как смысл общего имени и понятие как систему знаний. Понятие представляет собой в некотором роде схематическое, но, как правило, более глубокое отображение предметов. Отображение действительности в понятиях обеспечивает неограниченные возможности познания действительности. Представления субъективны, а понятия в силу их фиксации в языке intersubъективны [8, с. 91, 98, 162]. Представление более или менее конкретно, понятие абстрактно. Однако и оперирование

понятиями в той или иной мере связано с представлениями. Расчленив в понятии предметы и явления на признаки, мы связываем в свою очередь обычно сами эти признаки с некоторыми представлениями. Представление, возникая в момент отсутствия предмета, является, тем не менее, образом всецело чувственным и наглядным. Переход от первичных образов к вторичным, т.е. к представлениям, осуществляется посредством механизма их обобщения и схематизации.

Выделение содержательных признаков и объемов понятий, усвоение понятий, операций с понятиями, производство понятий и их применение соответствуют внутренней структуре родового психического процесса [9, с. 123]. Наше знание о предмете выражается в совокупности суждений о нем, т.е. в приписанных ему в этих суждениях признаках.

Предметное значение – это именно то, представителем чего является знак. Его наличие обязательно у каждого знака в силу самого понятия знака. Предметные значения разнообразны. Это могут быть отдельные предметы и одушевленные существа, классы предметов, явления, процессы, свойства, отношения предметов и т.д. Предметная, или перцептивная функция слова как основного языкового знака одна из самых главных. В этой функции слово, или имя, выступает заместителем предмета.

Смысл – это способ, каким знак обозначает предмет; информация о предмете, которую он содержит и которая достаточна именно для мысленного выделения этих предметов. По существу, имеется в виду совокупность свойств (признаков), которыми характеризуется предмет и по которым он выделяется из множества других предметов. Смыслы в свою очередь представляют собой некоторые качественно определенные, структурированные образования, формы отражения предметов и явлений действительности в мышлении. Так, смыслы знаков-имен – это понятия. Смыслы повествовательных предложений – суждение.

Под синтактикой предложения-знака в статье понимается цепочка символов - слов и выражений. Принимаются упрощения и огрубления в рассмотрении семантики слов и выражений. Мы исходим из общепринятого мнения о том, что структура смысла предложения понятийна, адекватно соотносима с реальными свойствами предметов и явлений, становящихся объектом познания и языкового оформления. Под семантикой слов и выражений понимаем значение как набор или «пучок» признаков, конституирующих идеальный объект, а возможный мир текста понимаем как мир, состоящий из предметов, индивидов, сущностей, соответствующих интенционалам языка [10, с. 17, 21]. В практическом анализе нами применяется положение о том, что каждый языковой знак связан на уровне сознания и подсознания с определенными квантами знаний, существующих в памяти в форме ментальных репрезентаций. В прагматическую составляющую создаваемой семиотической модели входят, согласно представлениям инженерии знаний, практические аспекты извлечения и использования отдельных признаков и их совокупностей на основании дефиниций, т.е. то, путем каких операций от значений выражений перейти к стройной модели деятельности.

Предстает важным также использование понятия определения как абстрактного способа познания значения и обозначаемого словом предмета. Этим термином обозначают и определенный логический прием, имеющий целью раскрытие содержания понятия, и результат применения данного приема. О познавательной ценности лингвистического определения можно сказать то же самое, что и о научном определении вообще. Слова в их значениях невозможно отделить от обозначаемых ими предметов. Определение формулирует основное

содержание понятия. Особо выделим наше наблюдение о том, что на начальном этапе анализа слово называет понятие, которое следует рассматривать как представляющее собой лишь результат обобщения предметов некоторого класса по указанной в дефиниции совокупности признаков. Оно представляет собой на этой стадии смысл общих имен (например, «девочка», «семья», «деревня» и т.п.) и является основой порождения понятия как системы знания, получаемого в результате обобщения совокупности признаков, извлеченных из номинальных и реальных определений слова. Глубина познания самого предмета внешнего или возможного мира текста может регулироваться использованием дифференциальных признаков не только толковых, но и энциклопедических, культурно-исторических, этнолингвистических и т.п. словарей.

Образ-цель деятельности по пониманию предложения-знака мы представляем в виде формализма его проекции - системы «объекты, атрибуты и связи» или  $(S^2 \rightarrow (S^1 + Pr)) = \Sigma$ . Этот искомый семантический объект является специфическим явлением опережающего отражения, он вызывает к реализации активность субъекта, генерацию познавательных гипотез.

Создание когнитивной модели деятельности и ее продукций предполагает уточнение принятых в ней тактических ограничений и допущений.

Мы рассматриваем приводимую далее схему как исходную, приближительную, позволяющую отобразить координированный ряд чувственных деятельностей и соответствующих им продукций, направляемых общей целью понимания и преобразования информации из аналоговой формы в символическую. Тем не менее, она позволяет осуществить идеализацию перцептивного языкового познания и получить в качестве результата «чистые» формы объекта.

Обоснование выводов по построению идеальных объектов из признаков, (несмотря на их характер неполной индукции) мы признаем соответствующими нормам логики. Эти признаки не есть случайно взятая часть целого, которая могла бы быть заменена произвольно другой, а является совокупностью членов, извлеченных из дефиниции таким образом, что ими намечается логический строй, логическое очертание целого [11, с. 216].

В связи с тем, что мы рассматриваем линию интерпретации в единстве со схематизацией и идеализацией, нам потребовалось изобрести способ представления интегрированной, иерархической системы диалектических моделей как формы стандартизации диалектического моделирования. Этот способ мы представляем в виде схемы единства чувственных деятельностей и продукций воображения и мышления в аналоговом и символическом (вербальном) изображении.

Вербальный аспект процесса когнитивной обработки информации представляется посредством предикатов, знаковых форм признаков или высказывательных форм со свободными переменными, представляющих собой формы утверждения или отрицания наличия у предметов тех или иных качеств, свойств и т.п. Эти формы находят свою реализацию в суждениях существования, атрибутивных, реляционных, прагматических, смешанных и т.д. Аналоговый аспект мы изображаем графическим способом в виде рисунков. Единство планов интерпретации, схематизации и идеализации позволяет конструировать матрицу свойств объекта, проявляющую его развитие, и служит исходным звеном для переноса свойств с познанных таким образом объектов на иные объекты.

В процессе понимания-порождения знания мы ограничено показываем линию интерпретации для выражения идеи системности образа как самой общей тенденции развития форм объекта. Подобным образом мы пытаемся показать, что в про-

цессе интерпретации функции познания и общения выступают в единстве.

Требуется обращения к себе понятие «начало существования», предполагающее вычленение субъектом гносеологического и онтологического моментов, которые находят одновременную реализацию в «начале» существования объекта для познающего и в осознании им отношения произведенного знания к его объекту. При таком понимании нечто начинает существовать для человека лишь в связи и благодаря вычленяемым признакам и служить моментом зарождения и отправной точкой последующего становления иерархической системы диалектических моделей развивающегося объекта.

Исследователю предстает логически необходимым осуществление подключения триадности в качестве приема диалектического мышления с самого начального этапа познания (объект «вообще») и на всем его протяжении с целью выявления промежуточных форм объекта и, соответственно, построения моделей более конкретного уровня. Выделяя триаду, обращаем внимание на то, что объект в своем развитии представлен в трех составных частях трех систем. Его формы находят свое отражение в общности свойств в трех множествах, которые соотносены между собой. А именно: содержание познавательного процесса организуется по логическому стандарту системы (совокупности или множества), движение мысли осуществляется в трех составных частях диалектической модели системы реального мира «вещи, свойства и отношения» и в трех же частях коррелирующей с ней модели системы возможного мира текста «объекты, атрибуты и связи». Именно трехуровневость и трехчленность «клетки» - конструктора придают объем структурам знания, производимого субъектом.

Как было сказано выше, для наглядного изображения результатов диалектической трактовки объекта целесообразно обратиться к графической визуализации информации об объекте – к рисункам, которые позволяют наглядно передать идею его развития и связи с вновь полученными знаниями.

Действие принципиальной схемы эвристики, ограниченной блоком деятельности и сопряженных с ними продукций воображения и мышления, проиллюстрируем на предложении конкретной семантики, замещающем абстракцию, которые можно назвать эмпирическими объектами, выделяющими в действительности некоторую совокупность свойств и отношений вещей (схема 1).

Представим принципиальный путь генерации аналогов, ограничиваясь, в связи с жанром статьи, наглядным показом первой (рис. 1) и конечной фаз развития образа ситуации (рис. 20), символизирующих отправной момент и момент относительного завершения этапа чувственного познания.

Дано предложение-знак: «*Il était une fois une petite fille de Village, la plus jolie qu'on eût su voir; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore*» [12, с. 74].

Схема 1

Чувственные деятельности = продукции воображения и мышления в аналоговом и символическом изображении

1. Подготовительный этап познания.

1.1. *Наблюдение* знака («живое» созерцание) = Рис. 1. | «Объект заключен в неразвитой форме в предложении-знаке».

1.2. *Интуитивное понимание* = Рис. 2. | «Весь объект (ситуация), отображенный знаком, схвачен, узан в целом».

1.3. *Снятие «копии»* (первичный синтез) = Рис. 3. | «Речь идет об одушевленном объекте и о том, что с ним происходит где-то, когда-то».

2. Первый этап познания.

2.1. *Переведение* слов и выражений предложения в форму дефиниций = Рис. 4. | «раскрывается содержание понятий».

2.2. *Выделение нечеткого множества сем из номинального определения* - исходное звено движения от материального к идеальному = Рис. 5. | «выявляется общая основа предметности оперативного образа».

2.3. *Наблюдение и сравнение каждого признака-объекта в условиях номинального и реального определений* = Рис. 6. | «выявляется конкретная основа предметности оперативного образа».

2.4. *Дифференцировка сем-признаков* = Рис. 7. | «разграничиваются грамматические и лексические семы, и возникает соотносительность воображаемых конкретных предметов и явлений, представляемых в знаке, с предметами и явлениями реального мира».

2.5. *Выделение, идентификация и иерархизация грамматических сем* = Рис. 8. | напр.: предметность, одушевленность, человечность, женскость, нарицательность, счисляемость, неопределенность и т.д. – выделяются внутренние связи между отдельными общими свойствами и качественной и функциональной спецификой предмета, объект предварительно воспроизведен - «получены первичные чувственные оперативные образы».

2.6. *Выделение, идентификация и иерархизация лексических сем* = Рис. 9. | напр.: детскость, сельскость, доверчивость; краснота, доброта, наивность, ласковость; предмет обожания мамы и бабушки, предмет любви всех селян, предмет восхищения повествователя ... и т.д. – выделяются внутренние связи между отдельными частными характеристиками предмета, объект воспроизведен - «получены вторичные чувственные оперативные образы».

2.7. *Обобщение грамматических и лексических признаков* = Рис. 10. | «признаки собраны в «пучки», в системы знания и эти знания обоснованно ограничиваются форматом «понятие»: «мама», «бабушка», «дочка», «внучка» и др.».

2.8. *Опознание сконструированных абстрактных объектов и их категориальное обобщение* = Рис. 11. | «понятия предстают как результат мышления в качестве чувственного явления (три вида идеальных предметов: объекты - *une fille, sa mère, sa mère-grand*; атрибуты – *petite, la plus jolie qu'on eût su voir, folle, plus folle encore* и связи - *il était une fois, de Village, sa mère, sa mère-grand, qu'on eût su voir, sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore*)».

2.9. *Построение ситуативных определений объектов – им придан определенный смысл, найдены смысловые эквиваленты (категории), языковые «ярлыки» для выделенных структур, а значит и предметное значение* = Рис. 12. | «субъект осознает, что именно в предметном плане обозначает определяемое выражение как знак».

2.10. *Экспликация полученных абстрактных предметов, их свойств и связей* = характеристика предметов: их существования, свойств и связей с указанием отличительной совокупности признаков (то есть сохранение знания, образованного из полученных понятий путем приписывания им отличительной совокупности признаков в следующей форме мышления – суждении). По основанию «характер предикации» выделяются суждения атрибутивные, суждения с отношениями и суждения существования; реализуется такая форма мышления как функция высказывания.

2.11. *Верификация утверждений путем установления присутствия существования, свойства или отношения объекту, выражаемому субъектом суждения.*

2.12. *Обзор следствий (выводов) по процессу стандартного построения объекта* = производство совокупностей категорических суждений, которые утверждают обоснованность образования трех видов пучков признаков в составе целого на основании характеристик объектов и которые служат преобразованием выводов из умозаключений в тезисы для последующего написания текстового объяснения (теории) объекта.

3.1. *Выявление онтологических связей между единичными объектами как представителями понятий* = Рис. 13. | напр.: выявлено отношение между тремя предметами – одушевленными участниками ситуации.

3.2. *Выявление онтологических связей смежности, контактов отдельных объектов в пространстве и во времени* = Рис. 14. | грамматические семы imparfait выражений *il était une fois, en était folle* генерируют репрезентацию о размещении сообщаемого в неопределенный момент времени, предшествующий моменту повествования о сказочном мире; лексические специфические семы имени-идентификатора *de Village* репрезентируют знание о сельском типе поселения или места, где обитает система персонажей описываемой сказочной ситуации.

3.3. *Выявление онтологических связей отдельных объектов по признаку причинности происхождения* = Рис. 15. | *sa mige - une petite fille, sa mige - sa mige-grand.*

3.4. *Выявление онтологического сочленения трех индивидов, относящихся к тому же понятию* = Рис. 16. | «семья».

3.5. *Выявление межкатегориальной связи детерминации* = Рис. 17. | качественная характеристика понятия *une petite fille + la plus jolie qu'on eût su voir* – получено новое понятие.

3.6. *Выявление межкатегориальной связи конъюнкции* = Рис. 18. | *sa mige en était folle, et sa mige-grand plus folle encore* – объединение понятий для выражения превосходной степени признака отношения.

3.7. *Выявление межкатегориальной связи дизъюнкции* = Рис. 19. | *sa mige et sa mige-grand* – получается ближайший общий род – «взрослые» или новое понятие.

3.8. *Ситуативное обобщение объекта* = Рис. 20. | «сшивание решений» и получение устойчивого чувственного образа, символически отраженного в виде описания чувственно воспринятых свойств объекта на основе ранее установленных признаков. Оно отражает упорядочение и более конкретное содержание свойств многих форм объекта в качестве единой мысленной их картины.

Формой объяснения или теорией описания порожденно-интегрированного объекта может являться построенный вторичный дескриптивный или дискурсивный текст. Дескриптивный текст может получить характер «качественного» повествования о чувственно воспринятых свойствах развивающегося образа семантической ситуации. Например: «некогда, в некотором сельском французском поселении имело место некоторое событие с девочкой - селянкой, которая жила с мамой и с бабушкой. Девочка была прехорошенькая, ее любила мама и обожала бабушка». Дискурсивный текст реализует себя во вторичном тексте с рассуждениями, когда множество признаков объектов объединяются в один предикат, представляющий проекцию текста посредством операции конъюнкции. Например, предложение 1: в локальной картине мира присутствует (изображена) маленькая девочка.

Названное представление правильное, потому что: 1) конкретизированный предмет отражен пучком соответствующих грамматических и лексических сем; 2) об актуализации этого частичного чувственного мысленного объекта свидетельствует эксплицитная сема существования глагола *être*; 3) сема существования поддерживается грамматической семой прошед-

шего описательного («сказочного») imparfait безличной конструкции; 4) она поддерживается также семой отдаленного, неопределенного прошлого «*a s'loque*» существительного *une fois*; 5) этот объект находит необходимую локализацию в пространстве-времени, о чем сигнализирует грамматическая сема времени безличной конструкции глагола *être* в сочетании с лексической семой местонахождения имени *de Village*. Следовательно, произведенное на базе перечисленных оснований знание (репрезентация) о существовании объекта в картине возможного мира можно признать относительно истинным на основании индукции по длине качественных сем выражения. Предложение 2. Образ девочки в картине возможного мира является центральным, потому что ... и т.д.

3.9. *Верификация образа локальной картины мира путем построения структуры доказательства: тезисов, аргументов и демонстрации.*

Подводя итог описанию принципиальной схемы найденной эвристики, отметим, что каждый ее шаг обнаруживает перспективу для специального, более глубокого обоснования и разработки.

Таким образом, содержание начального этапа проникновения в формальный и содержательный механизмы языка, в его «работу» на эмпирическом уровне исследования предложения составило превращение материального знака в идеальные объекты и образование первичной чувственной мысленной целостности – понятий (концептов). Являясь частями целой понятийной организации, концепты обнаружили способность образовывать иерархические категориальные структуры и вступать в онтологические отношения между собой, придавая тем самым перцептивному образу форму осознаваемой вертикально-горизонтальной схемы или фрейма. Эти концептуальные образования обладают стремлением к семиотической упорядоченности генерализованного понятийного знания в формате системы, состоящей из структурных частей проекции текста «объекты, атрибуты и «связи», которая становится отправной точкой для последующего перехода к циклу рационального познания.

По своей сути эвристика производства понятийных структур на этапе перцепции текста-знака, состоящая в выявлении его интенциональных признаков и установлении связи между отдельными свойствами предметов и между самими предметами позволяет отнести ее к признаковой семиотической модели перцептивного цикла понимания методом «восхождения», обретшей свою синтактику, семантику и прагматику.

Тем самым гипотеза исследования нашла подтверждение. Для построения системы понимания на этапе перцепции в полной мере применимы тезаурус, понятийный аппарат и закономерности закона восхождения и сопряженных с ним принципов. Выявленный способ действия позволил подтвердить гносеологический потенциал семы (признака) как единицы анализа значения, как исходной «клеточки» и «начала» порождаемой концептуальной схемы в форме ситуации, смоделировать ее предварительный «результат» и образовать чувственный образ как необходимый компонент для осуществления следующего этапа формирования мысленного образа и реализации теоретического цикла исследования. Гносеологический объект получил объяснение посредством всех ставших известными благодаря лексическим и сопряженным с ними грамматическим значениям форм данного объекта. Диалектическая обработка форм объекта нашла свое выражение в составлении рядов его аналогового (по возможности) и символического изображения, построении единой иерархической системы диалектических моделей и образцов написания текстового объяснения (теории) произведенного объекта.



Основу верификации модели перцептивного цикла понимания составляет научное знание о понятии как средстве решения некоторого класса задач, о возможности семантического конструирования предмета на основе заданного набора характеристик, о конструктивной проверке новых абстрактных объектов, а также различные прикладные методы исследования понятий и представлений.

#### Библиографический список

1. Степин, В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2007.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М., 1997.
3. Язык и структуры представления знаний: сб. научно-аналитических обзоров. – М., 1992.
4. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – М.: Касталь, 1993.
5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.
6. Гамезо, М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: информ.-метод. пособ. к курсу «Психология человека» / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
7. Войтов, А.Г. Самоучитель мышления / А.Г. Войтов. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2006.
8. Войшвилло, Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е.К. Войшвилло – 2-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2007.
9. Максименко, С.Д. Генетическая психология: методологическая рефлексия проблем развития в психологии: монография / С.Д. Максименко. – М.: «Рефл-бук; Киев: «Ваклер», 2000.
10. Степанов, Ю.С. Вводная статья: В мире семиотики / Ю.С. Степанов // Семиотика: антология / сост. Ю.С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001.
11. Формальная логика / под ред. И.Я. Чупахина и И.Н. Бродского. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1977.
12. Кондаков, Н.И. Логический словарь / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1971.
13. Perrault, Ch. Le Petit Chaperon rouge // Il y'tait une fois... Contes littéraires français XII- XX –imes siècles. – Moscou: Edition "Radouga", 1983.

УДК 82.091

*И.А. Толмашов, асс. ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

## **А.С. ПУШКИН В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ АНДРЕЯ БИТОВА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)**

В статье рассматривается корпус текстов одного из представителей постмодернизма Андрея Битова, который обращен к личности и творчеству А.С.Пушкина и играет важную роль в творческом сознании автора. Творчество А. Битова представляет собой непрерывный диалог писателя с предшествующей культурой.

*Ключевые слова:* интертекст, диалог культур, рецепция.

Творчество А. Битова вообще можно рассматривать как стремление к обнаружению продуктивных связей традиции и инновации, сохранения и обновления художественных форм. В его творчестве возникают мотивы открытия инновации внутри традиции, которая была бы формой воспроизведения личного опыта и включения традиции в делящийся диалог культур и художественных направлений.

Нельзя не согласиться и со словами Б.М. Гаспарова о том, что «в истории русской культуры последних полутора столетий исключительное положение, отводимое образу Пушкина и его поэзии, стало одной из фундаментальных категорий, определяющих пути развития русской культурной традиции и культурного самосознания. В этом своем качестве образ Пушкина не только наделяется всеми соответствующими атрибутами (такими, как «величайший» поэт, «родоначальник» и «основоположник» новой литературы и литературного языка), но возводится в некий культурный абсолют, воспринимается как всеобъемлющее выражение русского духовного мира» [1, с. 14].

Для исследователей вопрос о том, почему Битов сознательно обращается к Пушкину, давно стал прозрачным, тем

Предлагаемый в статье способ понимания знаков языка на этапе перцепции методом «восхождения» может послужить началом разработки комплексной методики формирования психических функций в процессе обучения языку в его сцеплении с реальным миром и возможным миром текста и обучению когнитивной функции языка в единстве с коммуникативной функцией.

более что сам писатель неоднократно указывал на классика как на отправную точку своего творчества. Так, в очередном интервью, отвечая на вопросы о своей принадлежности к постмодернистской парадигме, Битов говорит: «...Очень трудно сказать, что модерн — что постмодерн, что реализм — а что реальность. Тем не менее, движение и развитие очевидны. У нас, начиная с Пушкина (а может, и с более раннего периода), один подход. У Пушкина есть все черты постмодерна: и комментирование, и автокомментирование... В общем, бездна таких черт, которые мы считаем признаками постмодернизма. Поэтому я легко прыгаю от Пушкина до наших дней, находя образчики единого состояния» [2, с. 295].

Таким образом, творчество Пушкина у Битова представлено как образец для всей последующей литературы: «Он все нам основоположил — романтизм, реализм, принципы авангарда. /.../ Так «Евгения Онегина» по формальным признакам можно считать достижением постмодернизма» [2, с. 296].

Более того, Битов и сам способствует подобному восприятию поэта, помещая его произведения, наброски, отрывки и письма внутрь своих произведений («Предположение жить.1836», «Вычитание зайца.1825» и т.д.).

Без преувеличения можно сказать, что Пушкин – один из центральных персонажей русской постмодернистской литературы и постоянный объект деконструкции.

Именно постмодернизму многое оказалось настолько созвучно в личности и поэтике Пушкина, что «постмодернизм можно считать развитием и нередко доведением до предела того, что заложено (или освоено) Пушкиным. Это игровое поведение, пародийная и серьезная интертекстуальность произведений, высмеивание литературных штампов, антиромантизм, преодоление жанровой и стилистической однородности текста, имитация нехудожественной речи, шокирующее современников введение в текст «непоэтических» элементов, композиционная незавершенность текстов, смещение точек зрения, каталогизация бытовых подробностей, введение в текст информации о его структуре [3, с. 364].

Скрупулезные битовские исследования творческой лаборатории поэта (стоящие на стыке литературы и литературоведения, стремящиеся к максимальной объективности), условий создания тех или иных пушкинских произведений и их многочисленных черновиков говорят скорее о стремлении к бережной реконструкции этих текстов.

Отношения «учитель-ученик» в художественном творчестве могут быть разными: полное подражание учителю, последующее отрицание «идеального образца», разного вида диалоги. Своеобразие подобных отношений между Битовым и Пушкиным проанализировано В. Кожинным, который замечает, что «действительно учиться вовсе не значит заимствовать. Учиться – значит постигать, как решали великие предшественники свои художественные задачи, а не брать их решения уже готовыми» [4, с. 80]; что А. Битов у Пушкина – «учится мастерству не столько говорить о человеке, создавая его замкнутый «характерный» образ, сколько говорить с человеком, схватывая тем самым весь свободно раскрывающийся диапазон его духовной жизни». Здесь же, рассуждая о проблеме национальной основы литературы, Кожиннов говорит: «Самосознание русской культуры осуществлялось в эпоху Пушкина. Трудно назвать достаточно развитую в его время национальную литературу, которой он так или иначе не коснулся бы в своем творчестве. Но только плоский ум видит в этом «заимствования». Пушкин не подчинялся другим литературам, а овладевал их «языками»... Если говорить о сегодняшней литературе, то для меня несомненно, что подлинный и глубокий национальный характер имеет (...) и проза Андрея Битова» [4, с. 84].

А. Битов (как и Иосиф Бродский) выступает как представитель той линии постмодернизма, в которой отрицание национальной культуры не является приоритетной стратегией. Рассуждая о битовском методе, скорее можно говорить об активном освоении русской культуры, об овладении всем тем, что необходимо взять с собой в будущее. Обостренное внимание Битова к пушкинской традиции, к прошлому, обусловлено не стремлением вернуться в него, а поисками верных и плодотворных путей дальнейшего развития культуры.

Характер битовской «пушкинистики» обусловлен полигенетической природой его образов. «Чужое слово» в творчестве А. Битова, как правило, «полигенетично», восходит одновременно к нескольким источникам, получая общий смысл лишь в отношении ко всем им.

Василий Розанов, Александр Блок, Анна Ахматова, Владимир Набоков, Юрий Тынянов, Даниил Хармс... Это имена, которые не просто упоминаются Битовым, именно через призму их мировидения, их отношения к пушкинскому творчеству автор выстраивает собственный художественный образ Пушкина. Думается, что определенное влияние на развитие

битовской «пушкинианы» оказали и «пушкинские» произведения С. Довлатова и А. Терца.

Так или иначе, все названные имена объединяет попытка «вспомнить» живого Пушкина, избегая академизма и бронзовости памятника. Отношение Блока к поэту как к старшему другу, анекдотизм и шутовство, присущие Даниилу Хармсу и Абраму Терцу, легкость стиля и лиризм, пронизывающие «пушкинистику» Набокова и Тынянова – все это дает Битову ту максимальную степень свободы, которая позволила преодолеть мертвящие догмы канона, создать образ живого Пушкина, просвечивающий порой сквозь нарочитый примитивизм и шутовство.

И.Ю. Клевх в эссе «Непрочитанный Битов» (которое уже на уровне заглавия отсылает к Пушкину, если вспомнить книгу С. Сандомирского «Прочитанный Пушкин») вообще приходит к выводу, что «свою систему ценностей Битов строит иерархически: Творец всего сущего — ниже Пушкин — еще ниже автор со своими произведениями и читателями...» [5, с. 166].

Если судить по позднейшим текстам Битова, связанным с «Пушкинским домом» как сообщающиеся сосуды («Битва», «Предположение жить.1836», «Мания последования» и др.), в его восприятии Пушкина есть оттенок, накладываемый полудиссидентским положением писателя, которое родственно положению зрелого Пушкина (зависимость от цензуры, невозможность опубликовать едва ли не лучшие вещи, непонимание, травля).

В романе «Пушкинский дом» битовское определение «заколоченный дом», которое обладает семантикой «нежилой», «брошенный», «забытый» соотносится с реальным Пушкинским домом – зданием Академии наук.

«Здесь «заколоченный» приобретает уже метафорическое значение. Пушкинский дом, как и вся Россия, был закрыт от мира «железным занавесом». Главный герой не может покинуть НИИ точно так же, как и не может выехать за пределы страны его автор.

Эпоха тоталитарного режима оставила на личности Левы неизгладимый след, поэтому даже Пушкинский дом в историческом контексте приобретает черты этой власти, по крайней мере, его атмосфера подчинена довлеющему режиму. Автор-романист подчеркивает это всего лишь одним словом: «Лева подбежал к высокому окну бывшего особняка, а ныне учреждения, заточившего (выделено мной – И.Т.) его в свои стены на время всенародного праздника и гуляния, и выглянул в окно с защемленным сердцем» [6, с. 219].

Следует отметить, что в произведениях Битова, написанных в советскую эпоху, зачастую героем становится «маленький человек» нового времени, или, по выражению И.С. Скопановой, – «советский интеллигент». Лева в романе «Пушкинский дом», Игорь в повести «Фотография Пушкина» и др., родившиеся в среде советской интеллигенции, находятся под гнетом тоталитарного государства, не имеют свободы, тоскуют по ней как по идеалу.

Так, в «Пушкинском доме» интертекстуальный механизм усложняет и удваивает пушкинскую идеологему конфликта «личность-власть» в варианте «творец-власть» за счет биографической модели: «Пушкин – царская власть» и «Битов – советская власть».

В своем эссе «Пушкин за границей» А. Битов скажет о Пушкине следующее: «Он не только первый наш поэт, но и первый прозаик, историк, гражданин, профессионал, издатель, лицеист, лингвист, спортсмен, любовник, друг... В этом же ряду Пушкин – первый наш невыездовой» (...) Пушкин много раз *хотел* за границу и столько же раз его не пустили» [7, с. 97].

Данное эссе состоит из трех глав («Свободу Пушкину», «Пушкин во Франции», «Грузия как граница»), первая из которых является своеобразным историко-литературоведческим «введением в тему» «Пушкин и граница». В главе «Свободу Пушкину» автор приводит письма и записки современников Пушкина о его вечном стремлении попасть за границу, которые, согласно автору, отражают факты пушкинского обыгрывания в своих текстах и своей жизни различных версий и вариантов: «В 1824-м, уже в Михайловском, Пушкин пробует и так и сяк переменить участь, изобретает себе «аневризм», который лечат лишь в Германии. Получен окончательный отказ, болезнь тут же проходит. Желание не проходит» [7, с. 98].

Две следующие главы эссе «Пушкин за границей» представляют собой творческие сюжеты о виртуальной жизни Пушкина, волею авторского воображения поэт отправляется за границу – в Испанию, во Францию – и тем осуществляет свои несбывшиеся при жизни мечты.

В ряде своих текстов 1960-80 гг. и в позднейших интервью автор неоднократно проводит параллели между условиями пушкинской эпохи и современным ему временем «железного занавеса».

В книге эссе «Воспоминание о Пушкине» Битов много рассуждает о кризисах и взлетах в творчестве Пушкина: «Удивительным образом фантазия авантюрного побеге каждый раз совпадает с творческим кризисом, предшествующим творческому же взрыву. Не вышло уехать, и – «Годунов»! Не вышло еще раз, и – Болдинская осень...» [7, с. 99].

В книге «Вычитание зайца. 1825» (2000) в самом начале произведения, говоря о том, почему, собственно, автор вновь обращается к пушкинскому творчеству, он констатирует: «Ни один писатель не прикрепил к своему имени такого количества истории и имен. Из всех эпох, включая собственную, ни одна нам так не известна, как пушкинская. Как специальное образование есть непрменная полнота сведений в какой-нибудь области, так мы избрали исторический отрезок, чтобы знать о нем максимально все, и в этом смысле Пушкин оказался *нашим всеобщим историческим университетом* (курсив мой - И.Т.)» [8, с. 16].

Заметим, что здесь о Пушкине Битов говорит словами самого Пушкина (вспомним, что в свое время Пушкин называл «всеобщим университетом» М. Ломоносова). Серьезно рассуждая о значении личности А.С. Пушкина в русской куль-

туре и одновременно играя с его претекстами, Битов тут же переводит читателя в иную плоскость восприятия текста.

Образ Пушкина в битовских текстах множится, составляется из кратких характеристик и деталей. В духе постмодернистской поэтики автор дает почувствовать сложнейшее сплетение живой многоликой истины, отталкивающей всякую однозначность, стремится активизировать со-творческий импульс читателя.

Еще одним аспектом этого образа является фольклорно-анекдотическое его осмысление. Так, в книге эссе «Воспоминание о Пушкине» происходит комедийно-утрированная проекция реальных пушкинских черт, по-своему препарированных массовым сознанием. Битов часто рисует очень бытовые, «человеческие» подробности, стремясь разрушить бронзовый памятник поэту: так в некоторых интервью Битов рассуждает о том, курил ли Пушкин, или о том, какой у него был размер ноги. В повести «Фотография Пушкина» упоминаются длинные ногти Пушкина, его вспыльчивый характер и т.п. Герой «Пушкинского дома» Лева Одоевцев в статье описывает встречу Пушкина с Тютчевым: «Пушкин прошел мимо, раскаленный, белый, сумасшедший» [6, с. 275].

Таким образом, мы можем утверждать, что художественные смыслы пушкинского мира, жизни Пушкина действительно «значимы» для Битова и «переживаемы» им. В определении личностного отношения к Пушкину у Битова проявляется, быть может, стремление к обретению или тоска по утерянной единственности, целостности мировоззрения прошлой эпохи, классической литературы XIX века.

Анализ особенностей рецепции А. Битовым Пушкина-человека и Пушкина-творца, нахождение пушкинских традиций в творчестве Битова позволяют нам утверждать, что основу отношений «Пушкин – Битов» составляет кросс-культурный, кросс-исторический диалог. Только диалогичность этих отношений (диалог – это не только речевой акт, это и акт духовный) могла быть основой для становления Битова как интерпретатора Пушкина, созидательно откликающегося на «единый текст» поэта и воссоздающего его отдельные мотивы.

Способность постичь «внутренний климат» пушкинских текстов, воссоздать «человеческое состояние автора» в момент их написания – вот, видимо, то главное, что добавил от себя к пушкинскому портрету А. Битов.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 08-06-90713*

#### Библиографический список

1. Гаспаров, Б.М. Поэтический язык Пушкина как факт истории русского литературного языка. / Б.М. Гаспаров. – СПб., 1999.
2. Битов, А.Г. Изобретение каменного топора / А.Г. Битов / Беседа вел А.Кузнецов // Вопросы литературы. – 1998. - №1.
3. Зубова, Л. Деконструированный Пушкин (Пушкин в поэзии постмодернизма) / В.М. Кожин // Пушкинские чтения в Тарту - 2. – Тарту, 2000.
4. Кожин, В.М. Статьи о современной литературе. / И.Ю. Клех. – М.: Сов.Россия, 1990.
5. Клех, И.Ю. Непрочитанный Битов // Новый мир. – 2006. - №5.
6. Битов, А.Г. Пушкинский дом. – СПб.: Азбука-классика, 2004.
7. Битов, А.Г. Пушкин за границей / А.Г. Битов // Битов А.Г. Воспоминание о Пушкине. – М., 2005.
8. Битов, А.Г. Вычитание зайца. 1825 / А.Г. Битов. – М.: Изд-во Независимая газета, 2001.

*Статья поступила в редакцию 20.12.08.*

УДК 81'373

А. А. Трапезникова, аспирант СФУ, г. Красноярск

## К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЭРГОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕРЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ КРАСНОЯРСКА)

Статья посвящена проблеме классификации эргонимов (собственных имен деловых объединений, организаций, предприятий), представляющих обширный слой лексики любого языка и являющихся неотъемлемой частью повседневного языкового окружения.

*Ключевые слова:* эргонимия, классификация, мотивировочные признаки.

Эргонимы - собственные имена деловых объединений людей, организаций, учреждений, предприятий – обладают слабой структурированностью и системностью (см. об этом [1], [2] и др.), поэтому вопрос классификации данного разряда ономастической лексики является одним из актуальных.

Первая попытка классификации данных объектов была предпринята А. В. Суперанской в монографии «Общая теория имени собственного». Автором выделяются два принципиально разных типа наименований для обозначения предприятий и учреждений: *реальный*, отражающий местоположение компании и характер ее деятельности (*Мытищинский машиностроительный завод*), и *символический*, «дающий лишь некоторый намек на характер деятельности» (кинотеатр «Родина») [3; с. 197]. Аббревиатуры занимают промежуточное положение: многие в расшифрованном виде оказываются названиями реального типа.

Т.П. Романова основой для классификации эргонимов избирает ведущие функции коммерческих имен: номинативную, информативную и рекламную [4]. Соответственно, эргонимы подразделяются на *информативные*, *рекламно-информативные*, *рекламные* и *номинативные*. Рекламно-информативный тип составляет ядро эргонимического поля, периферия представлена номинативным типом (информация об объекте номинации в таких онимах скрыта, автор включает в эту группу «имена-ребусы», зашифрованно передающие информацию об учредителях фирмы, например «АЛАТ» - от первых букв фамилий владельцев). Описательные названия типа «Салон трикотажных изделий» Т.П. Романова относит к информативным эргонимам. Рекламные наименования содержат характеристику называемого объекта («Лидер», «Престиж», «Люкс» и подобные).

Н.В. Шимкевич предлагает классификацию коммерческой номинации на основании «наличия или отсутствия в эргониме прагматики» [5; с. 13]. Исследователем выделяются *непрагматические* и *прагматические* эргонимы, которые, в свою очередь, характеризуются ярко выраженным речевым воздействием на адресата. Непрагматические эргонимы подразделяются на *информирующие* (сообщают сведения о роде занятия фирмы: «Пермский региональный аукционный центр») и *неинформирующие* (не содержат никаких сведений о фирме, понятных без дешифровки: агентство недвижимости «Купон»). Группа прагматических эргонимов также подразделяется исследователем на две подгруппы: *прагматические информативные* сообщают некую проверяемую дополнительную информацию о предприятии, не имеющую прямого отношения к роду деятельности, но создающую у адресата позитивный образ (информация о расположении фирмы в пределах города или указание на место организации в более крупной структуре: «Компек-Урал»); *прагматические ассоциативные* эргонимы «стремятся повлиять на горожанина не через сообщение ему дополнительных достоверных сведений, а путем создания по-

ложительных ассоциаций, апеллирующих к самым различным областям знаний и культурного опыта», к подобным наименованиям исследователь относит названия типа «Недвижимость Руси», «Ермак» и т.д. [5; с. 14].

Т.А. Новожилова выделяет три группы названий по степени точности их указания на именуемый объект и, следовательно, по степени необходимости в их составе номенклатурного термина (слова-сопроводителя типа *бар*, *бутик*, *салон* и др.): 1) наименования с низкой степенью необходимости номенклатурного термина; 2) эргонимы со средней степенью необходимости; 3) названия с высокой степенью необходимости слова-сопроводителя [6]. Первую группу составляют наименования, прямо указывающие на характер деятельности компании и не требующие эксплицитного наличия номенклатурного термина в их составе («Обои», «Сантехника», «Мир часов» и подобные). Вторая группа представлена коммерческими именами, значение которых «помогает сделать достаточно точное предположение о возможном перечне товаров и услуг предприятия» [6; с. 7]. Прямое указание на характер деятельности организации в подобных названиях отсутствует, однако существует косвенная связь, опосредованная фоновыми знаниями воспринимающего наименование адресата (аптека «Айболит», агелье «Силуэт», туристическое агентство «Вояж» и другие). В последнюю группу входят эргонимы с высокой степенью необходимости номенклатурного термина: данные коммерческие имена «слабо отражают или совсем не отражают в семантике особенности деятельности именуемого объекта» (супермаркет «Элина», кафе «Дельфин», агентство недвижимости «Русич» и другие) [6; с. 7].

М.Е. Новичихина обозначает три основания для классификации коммерческой номинации: 1) *по степени мотивированности* все коммерческие имена подразделяются на мотивированные и немотивированные; 2) *по структуре номинации* – на однословные и составные; 3) *по «степени прозрачности»* исследователь предлагает разделять коммерческую номинацию на прямую и непрямую, в первом случае непосредственно называется товар или услуга (магазин «Автозапчасти»), непрямая номинация подразумевает отсутствие связи названия с предлагаемым товаром либо соотношение на уровне ассоциаций (компьютерный салон «Феникс») [2; с. 13].

В основу классификации И.В. Крюковой положены существенные и несущественные мотивировочные признаки [1]. Под мотивировочным признаком понимается та часть объективируемого содержания, на основе которого устанавливается его отношение к другому понятию [7]. К существенным мотивировочным признакам рекламных названий И.В. Крюкова относит те, которые содержат разнообразие характеристики именуемого объекта, от прямого обозначения сферы деятельности до разнообразных символических характеристик. Имена, не содержащие описания отличительных свойств объекта, мотивированы несущественными мотивировочными

признаками: в качестве имен подбираются способные вызывать приятные ассоциации аппеллятивы (ООО «Взаимодействие») или онимы («Наташа», «Эдем»).

В соответствии с данным разграничением коммерческая номинация подразделяется исследователем на следующие семантические группы:

1. Имена, образованные от слов естественного языка (онимов или аппеллятивов), выбор имени имеет произвольный характер (кондитерская фабрика «Красный Октябрь»).

2. Имена, обозначающие объект через содержание другого слова, между свойствами обозначаемого объекта и именем есть общий семантический компонент по сходству или по смежности (ломбард «Алтын»). Наименования первых двух групп И.В. Крюкова вслед за А.В. Суперанской называет символическими.

3. Имена, обозначающие существенные признаки денотата, дающие прямое указание на его свойства или характер деятельности (завод «Сувенир»).

4. Имена, целиком состоящие из аппеллятивных элементов, в данном случае наблюдается полное соответствие между свойствами обозначаемого объекта и теми значениями, которые имеют слова в исходном словосочетании (*Волгоградский завод горчичников*) [1]. Последние два типа, отмечает исследователь, можно отнести к реальным.

Данная классификация представляется нам наиболее продуктивной, однако и она не полностью отражает все многообразие типов рекламных имен.

Основой универсальной классификации, на наш взгляд, должны стать типы онимов, обозначенные А. В. Суперанской, - *реальный* и *символический*, которые мы предлагаем дополнить *рекламным*, позволяющим эргонимам выполнять аттрактивную и суггестивную функции, а также *смешанным*, представляющим совмещение перечисленных типов. В каждом типе мы различаем группы онимов в зависимости от выделяемых нами мотивировочных признаков.

Основой для составления данной классификации стал языковой материал, собранный в г. Красноярске (более 1000 единиц), описанный нами в работах [8], [9]. Обратимся к первому типу.

1. К эргонимам **реального типа** относятся те наименования, которые обусловлены следующими существенными мотивировочными признаками: прямое обозначение сферы деятельности и местонахождения компании, а также обозначение владельца фирмы.

**Прямое обозначение сферы деятельности** – мотивировочный признак, лежащий, по данным нашего исследования, в основе одной из наиболее многочисленных групп наименований (почти треть всех онимов): эргонимы обладают высокой информативностью и активно используются имядателями (мастерская «Наружная реклама», «Оргтехника и сервис», «Столярная студия», «Шкафы-купе, кухни», ООО «Стоматология», ООО «Чешские твердые сплавы на Енисее» и мн. др.).

Мотивировочный признак **«местонахождение компании»** реализуется с помощью использования лексем с локативной семантикой: студия автоматизации инженерных систем «Мира 33», автоцентр «Автодом на Королева», «Автомойка на Ястынской», «Аптека на ГорДК», «Косметология на Железнодорожников», ателье «Красноярочка на Пащенко», ателье «На Взлетке», салоны «Обувной на Маркса» и «Обувной на Мира», гостиничный комплекс «Базаиха» и мн. др. Можно утверждать, что в последние годы данные онимы стали традиционными для языкового облика Красноярска (более подробно об этом см. [10]). Кроме обозначения внутригородских объектов, наименования могут соотноситься и с регионом в целом: «Сибирская аптека», «Сибирская винная компания», «Сибирская стоматология», «Сибирский сафари-клуб», сто-

матология «Сибмедсервис», «КрасноярскАвто», «Красноярскавтотранссервис», «Красноярский завод торгового оборудования» и мн. др. (более 200 эргонимов).

**Обозначение владельца фирмы** является мотивировочным признаком для 40 наименований: «Свадебный салон Аллы Ильиной», «Фитнес-студия Анастасии Гиро», салоны красоты «Стиль-Бюро Юлии Романенко»<sup>1</sup>, частные клиники «Клиника Глазкова В.Г.», «Клиника реконструктивной пластической хирургии Сергея Капустина», «Амбулатория Тисленко» и др., дизайнерские бюро «Дизайн-студия Натальи Пустынской», «Вишнауу»; адвокатские конторы «Ирина Котух и Ко», «Шпагин и партнеры», ателье «Творческая мастерская Гудиной и Антоновой», «Пошивочное ателье Зинчевской» и мн.др. Необходимо отметить, что фамилия включается в эргоним преимущественно в том случае, когда авторитет собственника имеет решающее значение в выборе горожанином названного учреждения, именно поэтому данная модель не используется, например, при номинации химчисток, аптек, кафе и т.д. Нами зафиксировано всего 2 подобных случая: фамилия учредителя вынесена в название строительной фирмы (ООО «Васмер») и транспортной компании (ООО «Арутюнян»).

2. В основе эргонимов **символического типа**, не отражающих напрямую специфику деятельности компании, лежат несущественные мотивировочные признаки. Наиболее многочисленную группу внутри данного типа составляют эргонимы, построенные на ассоциативном соответствии наименования виду деятельности организации (более 150 эргонимов): такси «Зеленоглазое», студия загара «Шоколадка», садовая компания «Клен», кофейня «Рафинад» и мн. др. К обозначенной группе примыкают искусственно созданные лексические единицы, внутренняя форма которых позволяет судить о специфике названной компании: стоматологии «Дентакс», «Денталь», «Дентана», «Дентика» и подобные, фирма «Дверите», ювелирный салон «Серебриссимо» и мн. др. (всего более 50 наименований). Количество эргонимов-новообразований с непрозрачной внутренней формой невелико, к таким наименованиям можно отнести ООО «Сэлт», салон дверей «Граде», рекламное агентство «Имлбрэн», стоматологию «Ариэль» и некоторые другие (около 20 названий).

Для создания наименований, вызывающих благоприятные ассоциации, активно используются имена собственные ядерных разрядов – антропонимы, астрономы, мифонимы: салон-парикмахерская «Людмила», салон мебели «Лиза», баня «Аленка», кафе «Сатурн», ООО «Марс», студия красоты «Венера», салон красоты «Медя», массажный салон «Элада», юридическое агентство «Соломон» и мн. др. (200 эргонимов).

Главной функцией наименований символического типа является привлечение внимания адресата, поэтому для данных эргонимов особенно важен коннотативный уровень семантики. Наиболее часто он проявляется в эмоционально-экспрессивном компоненте значения. Экспрессия достигается за счет использования в процессе номинации: 1) жаргонизмов и разговорных лексем: суши-бар «Япошка», автосалон «Япо-на мать», интернет-портал «Чо каво?», мебельный салон «Фарт», кафе «Разводьяга», клининговая компания «Аврал» и т.д. (15 эргонимов); 2) приемов языковой игры (более 20 наименований): внутренняя форма слова изменяется так, чтобы потенциальный потребитель мог судить о сфере деятельности компании. Приведем несколько примеров: рекламные агентства «PreЛюди я», «PRопеллер», «Прямая линия» и «Медиа-PRогноз», торговая фирма «СИМФония» (продажа сотовых телефонов), пивной бар «Веерлога», тату-салон «Татуин»,

<sup>1</sup> Здесь и далее коммерческие наименования приводятся в орфографии имядателей

инвестиционная компания «*ПИФточка*», салон напольных покрытий «*ИнтерПол*», гриль-бар «*ГРИЛЬяж*» и мн.др.; 3) «игровой» аббревиации (10 эргонимов): производственная компания «*Скорая Оконная Служба*» (СОС), «*Бюро Оценки Стоимости Собственности*» (БОСС), «*Центр риэлтерских услуг*» (ЦРУ), «*КрасноярскГазБетон*» (КГБ) и подобные; 4) смешения кириллицы и латиницы (около 20 названий): бар «*Likër*», гостиничный комплекс «*Samolët*», ночной клуб «*Зажигалка*», салон красоты «*Бигуди*», агентство событий «*Ура-фабрик!*» и мн. др.

Лингвострановедческий компонент коннотативного элемента значения проявляется в использовании лексемы «русский», «российский», прецедентных собственных имен и отдельных графем: «*Русский дом недвижимости*», «*Русский проект*», «*Русский профиль*», «*Русский шкаф*», «*Российский трикотаж*» и пр., ресторан «*Н. Г. Гадаловъ*» и агентство недвижимости «*Гадаловъ недвижимость*», ресторан «*Суриковъ*», рекламная группа «*Андрей Дубенский*», юридическая фирма «*СоветникЪ*» и др. (15 эргонимов).

Собранный нами языковой материал позволяет сделать вывод, что символический тип номинаций представлен в 50% эргонимов г. Красноярска.

3. Эргонимы **рекламного типа** подразделяются нами на следующие группы: названия, содержащие обозначение широты ассортимента; указывающие на качество услуг и ценовую политику компании; непосредственно характеризующие фирму; направленные на создание единого семантического комплекса названия и номера телефона компании.

«**Обозначение широты ассортимента**»: данный мотивировочный признак является преобладающим, нами отмечено более 150 эргонимов: «*Все для здоровья*», «*Все на ВАЗ*», «*Посуда со всего света*», автосалон «*Вся Япония*», «*Мир дверей*», «*Мир бильярда*», «*Мир света*» и мн. др., «*Планета окон*», «*Планета Электро*», «*FiJifilm Планета*», «*Вселенная красоты*» и др., студия красоты «*От А до Я*», строительная компания «*Альфа и Омега*». Как отмечает И.В. Крюкова, в этом случае лексемы «мир», «планета», «вселенная» символически указывают на обилие товаров и их высокое качество [1].

Выделяемый нами мотивировочный признак «**качество оказываемых услуг и ценовая политика компании**» реализуется с помощью лексем «люкс», «элит», «эконом», варваризмов «бэст», «вип», «VIP» и др., всего нами зафиксировано 100 наименований данного типа: такси «*Люкс*», «*Эконом*» и «*Эконом-восток*», стоматологии «*СтомаЛюкс*» и «*Доктор Люкс*», строительные компании «*Люкстрой*», «*Экономжилстрой*», «*Эконом-строй*», «*Люкс*» - автомойка, автосервис, изготовление мебели под заказ, парикмахерская, сауна, ООО «*Бэст Ойл*»,

Библиографический список

1. Крюкова, И.В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности / И.В. Крюкова. – Волгоград, 2004.
2. Новичихина, М.Е. Теоретические проблемы исследования эффективности коммерческой номинации / М.Е. Новичихина // Автореф. дис. ... доктора филол. наук. - Воронеж, 2004.
3. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. - М., 2007.
4. Романова, Т.П. Проблемы современной эргонимии // Вестник Самарского государственного университета. Серия «Филология». - 2008. - №1. <http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/content/plog.html>.
5. Шимкевич, Н.В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002.
6. Новожилова, Т.А. Номинация современных коммерческих предприятий: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2005.
7. Торопцев, И.С. Предмет, задачи, материал и методы ономазиологии // Проблемы ономазиологии. – Орел, 1974.
8. Трапезникова, А.А. Эргонимическая номинация в контексте лингвоэкологии города (на материале г. Красноярска) / Вестник КрасГУ. Гуманитарная серия. – Красноярск, 2006. - № 6/1.
9. Трапезникова, А.А. Эргонимическая номинация в аспекте эффективности (по данным ассоциативного эксперимента) / Российский лингвистический ежегодник. – Красноярск, 2007. – Вып. 2(9).
10. Подберезкина, Л.З. Современная городская среда и языковая политика // Русский язык сегодня. Вып. 2. Сб. статей. – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 26.01.2008

ООО «*Вип*» (торговля строительными материалами) и ООО «*Вип-Пласт*» (производство дверей), VIP – сауна, юридическое агентство, «*Vipdoma*» – риэлтерская компания и др., «*СибЭлитСтрой*», «*ЭлитстройВека*» и «*Элитстрой*», «*ЭлитАвто*», «*Фиешенебельный Сауна-клуб*» и мн. др.

Группа эргонимов, обусловленных мотивировочным признаком «**прямая характеристика фирмы**», подразделяется нами на несколько подгрупп: 1) указание на очередность образования компании: «*Первая инвестиционная компания*», «*Первая ипотечная компания*», «*Первая консалтинговая компания*», «*Первая корейская строительная компания*», «*Первое полосатое такси*» (более 20 наименований); 2) актуализация новизны предлагаемых товаров и услуг: «*Новые бриллианты Сибири*», «*Новые ворота*», «*Новые жалюзи*», «*Новые заборы*», «*Новые окна*», «*Новые продукты высоких технологий*» (полиграфия) и др. (15 названий); 3) обозначение позиции фирмы на рынке: «*Лидер*» - автомойка, агентство недвижимости, кадровое агентство, красноярский завод металлоконструкций, такси и др.; консалтинговая компания «*Best Партнер*», рекламное агентство «*Надежный Партнер*» и др. (15 эргонимов).

Редкий мотивировочный признак лежит в основе коммерческих названий, представляющих **единый семантический комплекс наименования и номера телефона компании**. К данным эргонимам мы относим названия фирм такси «*Семь пятниц*», тел. 75-75-75; «*Пять Сот*», тел. 500-500; «*Такси Нового Года*», тел. 41-2006, 41-2007, 97-2008; «*589*» тел. 589-589 и некоторые другие (всего около 10 эргонимов). Необходимо отметить, что в Красноярске данный мотивировочный признак проявляется только в названиях фирм такси, хотя явление подобных эргонимов возможно и в других сферах деятельности (рекламное агентство «*Революция*» с контактным телефоном 45-1917, г. Кострома).

4. Эргонимы **смешанного типа** создаются путем совмещения нескольких номинативных типов: наиболее распространено сочетание реального и рекламного («*Элит Клуб Олег*», «*Домофон Сервис Люкс*», «*Элит Инвест*», «*Бест Керамик Красноярск*» и др.), а также реального и символического («*Компания Эльф*», производственная компания «*Наяда-Красноярск*», ООО «*Сатурн-Красноярск*» и мн. др.). Подобные наименования не распространены в Красноярске (зафиксировано всего около 20 эргонимов).

Как представляется, классификация на основании мотивировочных признаков позволяет более полно систематизировать эргонимическую номинацию и отразить все многообразие данного вида урбанонимов в пространстве современного города.

УДК 8 (09) + 882

Н. Ю. Смолина, ст. преподаватель Тывинского государственного университета, г. Кызыл

## ХРОНОТОП ГОРОДА В ПОЭМЕ А.БЛОКА «ВОЗМЕЗДИЕ»

Данная статья является частью материала диссертационного исследования по специальности 10.01.01 (Русская литература). В статье рассматривается один из локальных хронотопов художественного мира поэмы А.А.Блока «Возмездие», который, изначально формируясь в рамках петербургского текста, расширяет границы петербургского мифа.

**Ключевые слова:** художественный мир, бытовой, бытийный, петербургский миф.

Структура хронотопа поэмы А.А. Блока «Возмездие» основывается на оппозиции БЫТ – БЫТИЕ. Она состоит из взаимообусловленных миров бытовой реальности, историко-культурного и бытийного мира вечности. Сюжет героев окружен множеством исторических, литературных, мифопоэтических, библейских параллелей и ассоциаций. И автор, погружаясь в собственно реальный мир, тут же включает его в отношения с историей, культурой, мифом, реализующихся через комплекс соответствующих образов, обусловленных соотношением авторского представления о быте/со-бытии/бытии. Ряд образов концептуален для всех хронотопов: город, дом, поле (степь), сад, всадник. Пространственная определенность и временная перспектива, связь с мотивом пути наполняют эти образы хронотопическим содержанием. Они, как стержень, пронизывают весь художественный мир поэмы и могут рассматриваться как «точечные», локальные хронотопы, вместе с образом автора стягивающие все пространственно-временные слои поэмы в единый художественный мир. Крайними точками этой «мировой оси» являются в поэме Город и Поле, образно воплощающие основную оппозицию произведения.

Город становится одной из основных примет реального современного мира, в нем концентрируются люди, события, основные проблемы, выступающие в предельно обнаженном, сгущенном виде. Характеризуя современность, Блок опирается на идеи стадийности истории цивилизационных моделей развития общества (Н.Я. анилевский, К.Н. Леонтьев, А. Тойнби): рост – расцвет – закат – деградация (Леонтьев, 1996), или, в трехкомпонентном варианте: поиск – обретение – утрата. Поэт видит в созданной человеком действительности стадию утраты, которую характеризует как «жестокый», «железный» век, «бездомная» эпоха «матерьялистских малых дел», «бескровных душ и слабых тел», которые не несут в себе «света», поэтому другая характеристика времени: «мрак ночной, беззвездный», где «зреют темные дела». Люди сами готовят свой конец, забыв о духовной составляющей и создав рядом с собой мир бездушной машины. Механистическое уравнивание приветствует среднее, выражением чего становится доминирующая в современности обывательская толпа, полноценность жизни которой автор ставит под сомнение, поэтому берет слово в кавычки:

А человек? – Он жил безвольно:  
Не он – машины, города,  
«Жизнь» так бескровно и безбольно  
Пытала дух, как никогда...

Автор, развивая идею механистического равенства, утверждает «сон души» обывателя при жизни тела, сопоставляя человека с куклой-марионеткой, а современность с марионеточным «темным миром», где есть водитель и водимый. Сознательная или бессознательная игра пронизывает всю реальную повседневность. Салон Вревской полон «масок»; нигилист и либерал «играют» в политическую силу; демон-отец – в «Байрона». Все они, и толпа в целом – «водимые», марионетки, не

осознающие этого, они не имеют собственной воли, поступают как все, мня при этом себя «двигателем» истории, в чем их поддерживает «марионеточник»–«управляющий» как персонализация «темной силы», поглотившей современность. Тема бездуховности машины, свойственная мировой культуре, тесно связана с образом механической куклы. Подобные представления берут истоки в архетипических представлениях о потере души, мотивах оборотничества, зомбирования, очарованного сна-яви, когда человек в состоянии «сна души» поступает согласно чужой воли, что в некоторой степени сравнимо с лицедейством. Поэтому надевание «маски» воспринимается как проявление бесовства, а кукла – как порождение дьявольского начала, «живой труп», поскольку живет только жизнью тела, не имея частички духа, света. Размышления об опасности такого «гомункулуса» неоднократно появлялись в литературе, Блок же говорит о массовости таких «гомункулусов» в современную эпоху. Это и собственно машины, которые не только все больше места занимают в жизни человека, но и, зачастую, диктуют его образ жизни. Их можно назвать «невростастами»: «А человек? – Он жил безвольно: / Не он – машины, города». Своеобразную «гомункулизацию» можно видеть и в изображении толпы, живущей словно по заданной программе. Так Блок соединяет два традиционных для литературы мотива маскарада, марионеточного театра и механистичности, создавая новый образ мира-марионетки, где «невростаст» – машина, подчиненная, в свою очередь, другому «марионеточнику» – «буржуазному богатству» «растущего незримо зла». Воплощением этого мира становится город. Для него свойственны мнимая динамика, многонаселенность, многопредметность, механистичность, закрытость, ощущение хаоса, своеобразного «броуновского движения» внутри замкнутой системы.

Изображение Города связано с петербургским мифом. Блок рисует Петербург конца XIX века, но в культурном сознании его образ связан с эпохой Петра, временем становления российской самодержавной государственности, символом которой он, собственно, и стал. Конец же века уже и для современников знаменовался пониманием конца империи. Эти два пункта истории непосредственно отражены в его облике как городе «парадном» и «оборотном», повседневном. Двойственность «города трущоб» и «города дворцов» отразилась в совокупности элементов петербургского текста, систематизацию которых предложил В.Н.Топоров: природные; ландшафтные; исторические; климато-метеорологические; материально-культурные (улицы, здания, «развеселая жизнь», кладбище (город-Некрополь)); духовно-культурные (мифы, памятники искусства, идеи, литературные персонажи, маскарад, театр); сакральные (соотношение природы и культуры как двоевластия) (Топоров, 2003. С. 28-59).

Современный автору Петербург предстает в таком конкретном двойственном воплощении через природные, материально-культурные, духовно-культурные реалии. С одной сто-

роны, «парадные» места: Новодевичий монастырь, Медный всадник, Нева, что катит воды у Петропавловской крепости, куранты, «штык». С другой – Московская застава, Сенная, «забор», «бойня», «пустырь». Они не просто называются, а благодаря узнаваемым приметам возникают в своем конкретно-бытовом современном существовании, привычном не гостю, а его обитателю, поэтому на первом месте не «парадный» город, а именно «оборотный», в котором Блок акцентирует внимание на физиологической стороне восприятия пространства обывателем. Во второй главе усиливается это противостояние «парадной» и «оборотной» стороны: сыщики, «собака под ноги суется», «вонь кислая с дворов несется», оружий «князь», и Нева, шпиль, ангел, Медный всадник, сфинксы, «те же барыни и франты» «летели» на острова. Эти места в сознании читателя, особенно современника, связаны не только с конкретными реалиями города, но и наполнены историческими и культурными аллюзиями, что делает их вневременными «приметами-штампами». Временная связь подчеркивается выражением «те же барыни и франты». Сенная площадь вызывает в памяти «Преступление и наказание», и, соответственно, воспринимается в ореоле страданий маленького человека и мучений «героя», решившего в одиночку исправить мир, в суе и униженности ее обитателей. Столь же многозначен и образ Новодевичьего монастыря, который неоднократно появляется на страницах русской литературы и связан с идеей монастыря как убежища и торжества духа над телом. Образ Медного всадника стал всеобъемлющим символом Петербурга и империи, он рассматривается как воплощение холодного разума, равнодушного к живой человеческой душе. Блок неоднократно указывает, что современный мир основан на насилии и пренебрежении к личности, это бездушная «бездна», мир «безбожного» и «бескровного» существования, без чего невозможна «Жизнь». Мотив бездны, связанный с образом Петербурга, ко времени написания блоковской поэмы уже был традиционен. Он появляется в «Медном всаднике» как «бездна» природная (наводнение) и социально-духовная. У Достоевского бездна «космическая», в которой город рассматривается как явление мироздания, существующее в двух мирах: земном и inferнальном, где бездна зла. Но изначально мотив возможно связать и с местом строительства города на болоте, где когда-то было древнее кладбище, и с самим строительством, повлекшим столько смертей, что утвердилось мнение, будто Петербург стоит на костях. Двойственность его на этом уровне выражается как существование двух городов: реального города людей и inferнального города душ умерших. Мир мертвых же всегда связывается с бездной. Так от реального болота-бездны, на котором выстроен город, сознание приходит к формированию мира-бездны, в котором живет город как сгусток эпохи.

Включение в топографическую характеристику современного Петербурга историко-литературного контекста формирует синхронию исторических событий и состояний, в частности, образа Петербурга как столицы самодержавного государства, самого типа человеческого общества, построенного к рубежу веков. Таким приемом автор достигает того, что город оказывается местом действия и персонажей зоны героев бытового линейного хронотопа, и циклического хронотопа зоны автора.

Связь между этими ипостасями Петербурга осуществляется через сон. Это сон-видение петровского фрегата в ночном майском сне Петербурга, где совершается стяжение времени и миров: сон-видение во сне-жизни. «Нитью Ариадны» между эпохой Петра и современностью оказываются «приметы-штампы»: сфинкс, Медный всадник, Нева, гранит Невской набережной, шпиль Петропавловской крепости, купола Исаа-

киевского собора. Так создается ощущение вневременного существования Петербурга и потому естественным видится определение города как героя, самостоятельного, независимого от человека существа, inferнального по своей сути: «О, город мой неуловимый, / Зачем над бездной ты возник?». Он «неуловим» сознанием обывателя, понять и ощутить его в рамках бытового хронотопа невозможно.

Блок расширяет рамки петербургского мифа от уровня Петербурга до уровня Города вообще и мира в целом. Поэтому образ Города в поэме дуален: Петербург-Варшава. Варшава, как и Петербург, двойственна: она и провинциальный, окраинный город, и столица бывшего Польского королевства. В рамках поэмы такая двойственность может иметь и второй смысл – относительность величия: в сравнении с Петербургом сегодняшняя Варшава – окраина, но в сравнении с вечностью, миром и сам Петербург – всего лишь крохотная точка на временной карте мироздания. Все движется по кругу, все взаимозаменяемо. Выбор Варшавы продиктован, с одной стороны, реалиями судьбы отца Блока, ставшего прототипом образа демона-отца, чья жизнь была связана именно с Варшавой, с другой – авторской концепцией «концентрических кругов». Изображение двух столиц – сегодняшней и прошлой – параллельны. Автор акцентирует внимание на нескольких общих аспектах при их описании: улица – толпа – Всадник.

Городской пейзаж Варшавы в рамках реального бытового хронотопа представлен глазами сына демона и повторяет петербургские картины: «парадный» (Саксонский сад, памятник Копернику) – «оборотный» город (улицы, вокзал, мост, серые дома). Пейзаж продолжает традиции натуральной школы в физиологически отвратительных картинах мусора, физической и духовной грязи:

Вокзал заплыванный; дома,  
Коварно преданные выюгам;  
Мост через Вислу – как тюрьма;  
<...>  
Торгует телом «Новый свет»,  
Кишат бесстыдные троттуары

Детали повторяют характеристику не только трущобного Петербурга поэмы, но и лирики Блока, в частности, стихотворение «Незнакомка»: пыль, мрак, падшие женщины, свет и тьма переулков. Если убрать конкретные наименования, то будет нарисован не конкретный город, а Город вообще. Потому и при описании Варшавы Блок так же, как и при описании Петербурга, обращается к ее историческому прошлому, говорит о былом столичном величии. Присоединение к Российской империи заставило Польшу «дремать», распространило на нее «очарованный сон» «колдуна» Победоносцева. Так Блок в рамках зоны героев расширяет локальный топос персонажей: Петербург – Варшава, а для автора пространство остается топографически локализованным в образе единого Города.

Образ Всадника – Пана-Мороза – еще больше роднит Петербург и Варшаву, поскольку связан с Медным всадником. Это и его характеристика как бряцающего «шпорою кровавой» на «злом коне», чей чутунный топот по улицам Варшавы напоминает движение Медного всадника по улицам Петербурга. Враждебность, жажда мести Пана-Мороза продиктована его мертвенностью и воплощением идеи насилия, равнодушия власти к личности, как и у Медного всадника. Но если в Петербурге тема Петра и Медного всадника решается преимущественно в рамках историко-культурного хронотопа, то в Варшаве – мифопоэтического.

Образ Всадника появляется в бытовом и бытийном хронотопах. В зоне героев он выступает как реальный всадник: конные прогулки сына демона и светского общества в весен-



нем Петербурге, в зоне автора: Скобелев, Пан-Мороз, Художник и Пегас. Многогранность образа стягивает в единый художественный мир все хронопоэтические пласты, поскольку полное восприятие его возможно только в комплексе историко-культурных и мифопоэтических смыслов. Всадники бытового хронопоэма являются частью реалистической картины действительности. Историко-литературный контекст в них минимален, преимущественно аллюзии «Евгения Онегина» в эпизоде конной прогулки в Петербурге. Сложнее комплекс историко-литературных и мифопоэтических аллюзий и реминисценций в бытийном хронопоэме.

Генетически они восходят к древнейшим представлениям о Михаиле Архангеле и библейскому преданию о священной брани и битве Рыцаря с Драконом. В главе шестой Апокалипсиса появляется всадник на белом коне как победитель, что предопределило культурную традицию, где белый конь становится символом победы. Эти представления закреплены в фольклорных произведениях, литературе, исторической традиции. Единорог как воплощение силы, справедливости, мудрости всегда белый. Белый конь у сказочных героев, часто у былинных богатырей. Герои прежних войн также оказывались неразрывно связанными с белым конем: Александр Невский, Дмитрий Донской, Александр Суворов. Образ всадника-призрака на белом коне является метафорой солнца, дневного света в мифах и правого дела, божественного благословения в жанре жития (в житие Александра Невского перед началом боя в небе перед князем появился светлый образ, напоминающий о помощи небесного воинства Михаила Архангела). Поэтому в образе исторически конкретного генерала Скобелева подчеркивается не его имя, что вообще не называется в поэме, а белый цвет как символ священной победы, он – «*Белый Генерал на белом Коне*». Это включает его в череду победителей от библейского всадника до современности. Образы победителей тем самым выходят за рамки конкретного бытового хронопоэма.

Образ Архангела Михаила и небесного воинства связан и с архетипическим сюжетом битвы рыцаря и дракона, близком сюжетной схеме «хищник – жертва». Но в сюжете «хищник – жертва» акцент делается на трагическом начале, а в сюжете «рыцарь – дракон» – на героическом. Он многовариантно проявился в мифах, фольклоре, литературе: бой со Змеем Горынычем в русских сказках и драконом в восточных, битва со Змеем Георгия Победоносца, поединок Геракла с многоголовой Гидрой, битва Дон Кихота с «драконом»-мельницами и т.д. В поэме образ Дракона как воплощения зла распространен на всю буржуазную эпоху, это «*время-Дракон*»: «*Над всей Европою дракон, / Разинув пасть, томится жаждой*». Но рыцаря в современности автор не видит, герой-победитель на белом коне остается в «*старине*».

В нарушение этой сюжетной схемы в «Возмездии» появляется образ Всадника – Пана-Мороза, который несет в себе черты Дракона. Такое «перерождение» сродни и оборотничеству, и «маске», что вполне соответствует характеру мира-марионетки. В этом варианте образа прочитываются мифопоэтические и литературные параллели. Ряд деталей: развевающие седые волосы гигантской фигуры, разлетающиеся рукава, что поднимают снежную бурю, и сопутствующий мотив холода соотносят персонажа с Дедом Морозом. Сказочный образ может быть и добрым, одаривающим за духовное тепло, добродетель, трудолюбие, но может и наказывать за лень, зло, корысть. Втягивание Варшавы в петербургский миф определяет историко-литературные связи Пана-Мороза с Медным всадником как символом Петербурга и, соответственно, России, и шире – хищнического, «железного», «вампириственно-

го» века, в котором обычный человек – всего лишь жертва. В пушкинской поэме столкновение Евгения и памятника Петру соответствует сюжетной схеме «хищник – жертва». Созданная «уздой железной» империя в эпоху Блока вылилась в «железный» мир. Медный всадник – «хищник»: он ужасен, в нем скрыт огонь, он – «*властелин судьбы*» маленького человека. Пушкинский персонаж, конечно, не становится рыцарем, выходящим на бой со злом-Драконом, но его угроза памятнику как олицетворению мироустройства – форма протеста. Оживление Медного всадника в большом сознании героя вполне соответствует блоковскому варианту «*гомункулизации*», что довольно распространено и в мифах, сказках, где оживают каменные горы, деревья, чаще связанные с темной силой. Полубезумные метания Евгения являют собой попытку убежать от современных отношений в мире. Этот бег по петербургским улицам соотносится с бегом сына демона от Всадника Пана-Мороза, выступающего носителем хищнического начала, демонического «*Нечто*», что стало спутником персонажа как сына эпохи. Погоня Медного всадника за Евгением сопровождается звоном чугунных копыт по мостовой, «*как будто грома грохотанье*» по «*потрясенной мостовой*». Ночь – луна – всадник – топот копыт, – все детали воспроизводятся и в сцене метаний по Варшаве сына демона:

Иль вздернет Пан взбешённый повод,  
И четко повторит чугун  
Удары мерзлого копыта  
По опустелой мостовой...

<...>

«Месь! Месь!» – в холодном чугуне  
Звенит, как эхо, над Варшавой:

То Пан-Мороз на злом коне  
Бряцает шпорою кровавой...

Нагнетаются лексемы с негативной семантикой: «*злой конь*», «*шпора кровавая*», «*месь*», «*холодный чугун*», «*мерзлое копыто*». Пушкинский Медный всадник жаждет мести возроптавшему Евгению, и с Паном-Морозом связан мотив мести, которой пронизано все: «*Здесь всё, что было, всё, что есть, / Надуто мстительной химерой*». Блок почти дословно повторяет строки, обрамляя эпизоды приезда сына демона:

«Месь! Месь!» – в холодном чугуне  
Звенит, как эхо, над Варшавой:

<...>

Месь! Месь! – Так эхо над Варшавой  
Звенит в холодном чугуне!

Жажда мести – такая же «*болезнь*» современности, как вампиризм, усталость, рационализм. Пожалуй, можно говорить, что образ Всадника, тесно переплетенный с образом Города, благодаря мифопоэтическим, литературным, историко-культурным аллюзиям и реминисценциям, формирует собственный локальный хронопоэ, дополнительные смыслы которого связывают бытовую и бытийную пласты, являются «пробоем» бытийного хронопоэма в реальную повседневность.

Петербург и Варшава составляют единый Город как квинтэссенцию современной цивилизации, как локус, в который «сжимается» бытовая хронопоэма. Традиция петербургского текста предполагает, что освободиться от рефлексии возможно, покинув географические пределы столицы. В поэме демон-отец и сын демона перемещаются в пространстве, покидают пределы Петербурга, но все равно остаются двойственными. Отъезд демона-отца в Варшаву не изменил ни героя, ни мир. Он забирает с собой inferнальность Петербурга и освобождается от нее уже после смерти, когда душа обретает покой: «*Забыл он долгие обиды / И улыбался суете*». Панихида, оркестр, речи, – все это уже ничего не меняет, поэтому и появля-

ется улыбка и ощущение «чуждой» панихиды. Выражение «свободен, как ветер в поле» реализуется непосредственно в сюжете: успокоение демон-отец в поле на кладбище под названием «Воля». Т.е., освободиться от «мертвенности» в рамках локуса Города невозможно, для пробуждения души необходимо перейти в иной хронотоп. Сын демона совершает несколько уходов из Петербурга. Он проходит тот же путь, что и отец, но в «зеркальном» отражении. Сначала – путь к Полю, это его путешествие по окрестностям имения, где он находит свой фруктовый райский сад и испытывает чувство единения с миром. Приближение к природе разрушает рационалистическую «болезнь», возрождает чувства, поэтому для героя возвращение в имение каждым летом знаменует возвращение к исто-

кам, «старине», душе. Затем – путь в Варшаву, но это перемещение мнимое, оно остается в рамках Города как символа «мертвенной» цивилизации.

Город в поэме выступает как «хищнический» локальный хронотоп. Изначально формируясь в рамках петербургского мифа, он перерастает его границы, распространяя инфермальную мертвенность Петербурга на любой город, Россию, мир, образуя единый Город-мир с хронотопическими характеристиками в семантическом поле горизонтали: пространственная «свернутость» и отсутствие временной протяженности, двойственность, мнимая динамика хаотического движения внутри замкнутой системы, многонаселенность, многопредметность, механистичность.

#### Библиографический список

1. Блок, А.А. Собр. соч.: В 6 т.– Т.2. / А.А. Блок. – Л., 1980.
2. Леонтьев, К.Н. Восток, Россия и славянство. / К.Н. Леонтьев. – М., 1996.
3. Топоров, В.Н. Петербургский текст русской литературы: Избранные труды / В.Н. Топоров. – СПб., 2003.

УДК 802.0

*И.Б. Казакова, канд. филол. наук, доц. СГПУ, г. Самара*

## УИЛЬЯМ БЛЕЙК-НЕОПЛАТОНИК

В статье рассматриваются неоплатонические воззрения У. Блейка на взаимоотношения человека и природы, на проблему творческого познания мира. Особое внимание уделяется блейковской концепции вечного воображения, которая объединяет представления поэта о Боге, мире и человеке.

*Ключевые слова:* Уильям Блейк, неоплатонизм, неоплатоническая философия, английский романтизм, воображение.

В истории литературы Нового времени одной из самых интересных фигур является Уильям Блейк (1757-1827) – поэт и мыслитель, создатель уникального художественного мира, в котором философские, религиозные и социально-политические идеи его эпохи смыкаются с многовековой европейской культурной традицией. Особое место в этой в полной мере воспринятой Блейком традиции занимает неоплатонизм – философская система, которая была разработана античным мыслителем Плотинем в III в.н.э. на основе учений Платона и Аристотеля и в дальнейшем играла важную роль в интеллектуальной жизни средневековья, Возрождения и Нового времени.

Знакомство Блейка с платонизмом и неоплатонизмом большинством исследователей не отрицается [1, с. 62; 2, с. 32], но значение философии Плотина для поэта оценивается историками литературы по-разному. Например, Г.М. Харпер все своеобразие художественного мира Блейка связывает с его неоплатонизмом (понимая, однако, под неоплатонизмом учение Платона в мистико-магической интерпретации платоника XVIII века Т. Тайлора) [3]. Д.Г. Гилхэм, напротив, полагает, что неоплатоническая символика была для Блейка лишь средством художественной выразительности, давая ему уже сформированную образную систему [4, с. 186]. Чтобы понять, какую роль неоплатонизм играл в воззрениях английского поэта, необходимо уяснить, в чем заключаются основные черты этого философского учения.

Главная особенность философии Плотина, исходный пункт всех неоплатонических построений – это учение о Едином. Единое (Благо, Бог) – наивысшая ступень всего бытия, «охват всего существующего в одной неделимой точке» [5, с. 222]. Единое находится везде и нигде конкретно. Будучи предельным всеединством, оно выше всяких категорий разу-

ма, выше всех имен и понятий, не имеет определенных качеств и количества. Его можно понимать как потенцию, возможность всякого бытия и смысла. Единое не оформлено, но является источником всякой формы. Единое – это высший уровень бытия. Порождая путем эманации последующие уровни, Единое расчленяет свое единство – так возникает Ум, или мир идей – первообраз всех вещей, затем Душа, в которой идеи Ума оказываются одушевляющими силами или принципами. Единое вместе с Умом и Душой составляют так называемую неоплатоническую триаду. Следующий уровень – Космос, или уровень чувственной природы – это уже область становления, а ставшего, и всякое движение и изменение здесь происходит не само по себе, а от Души. Ценность чувственного мира обусловлена, с точки зрения неоплатонизма, присутствием в нем оформляющих и одушевляющих материю идей (эйдосов, форм), которые нисходят в этот мир из умопостигаемой сферы (то есть Единого, Ума и Души) благодаря бесконечным эманациям из высших сфер в низшие. И в этом чувственном мире каждое индивидуальное существо – и, в первую очередь, человек – повторяет в себе структуру мироздания, поскольку является единством и обладает умом и душой. Иными словами, человеческие ум и душа – это не только часть, но и полное отражение Мировых Ума и Души. Именно это делает возможным для человека познание истинного – высшего – мира, поскольку в неоплатонизме подобное познается только подобным.

Таково в самых общих чертах неоплатоническое учение, отдельные стороны которого можно встретить в разных сочинениях Блейка, особенно в трактатах «Естественной религии не существует» (1788) и «Все религии одинаковы» (1788), в книге изречений «Бракосочетание Неба и Ада» (1790), в «пророческих» поэмах.

В трактате «Естественной религии не существует» Блейк критикует деистическую точку зрения на мир, согласно которой божественное начало не присутствует в мире и человек подчиняется только законам природы. Не соглашаясь с подобными взглядами, Блейк в качестве доказательства причастности человека к высшей реальности приводит врожденное свойство человеческой души стремиться к тому, что превосходит наш чувственный опыт и рациональные знания. Он пишет: «Поскольку желания и устремления человека не знают пределов, а стало быть, бесконечны, то бесконечно и все, чем человек обладает, равным образом как и он сам бесконечен» [6, с. 97]. В результате Блейк приходит к следующему выводу: «Тот, кто видит во всем сущем бесконечное, видит Бога. Тот же, кто видит во всем сущем только рациональное, видит одного лишь себя. Из этого следует, что Бог становится таким, каковы мы сами, с тем чтобы мы получили возможность стать такими, каков Он» [6, с. 97]. Последнее утверждение, являющееся знаменитым аргументом богословов V века в их борьбе с арианством, касалось вопроса о характере соединения человеческого и божественного в личности Иисуса Христа [7, с. 64]. Блейк, однако, вкладывает в эти слова совсем иное значение, в соответствии с учением Плотина выдвигая тезис о необходимости родства между познающим и познаваемым.

Природа в этом трактате Блейка выступает как царство косной материи, стремящееся удержать человека в своих границах: «Поскольку человек имеет только те органы чувств, которыми наделила его Природа, то какими иными могут быть его мысли, кроме как природными и органическими?» [6, с. 95]. Во втором трактате – «Все религии одинаковы» – Блейк объясняет, каким образом человек обретает возможность вырваться за пределы материальной природы. Поэт здесь очень сжато и очень точно излагает платиновское учение о гении (или демоне), согласно которому каждой индивидуальной душе свойственно какое-либо стремление, побуждающее душу к деятельности, и, в конечном итоге, к ее становлению в чувственном мире. Так, один из гениев, Эрос – это «энергия души, устремленной ко благу» [цит. по: 5, с. 624]. Плотин подчеркивает, что хотя гении-стремления могут быть разными – направленными и к всеобъемлющему благу, и к частным благам, но не существует гениев, направляющих душу к злу (поскольку гении рождаются от души, а душа не имеет врожденной склонности к дурному) [5, с. 628-629]. Блейка как поэта привлекает поэтический гений – способность человека познавать высшие, умопостигаемые истины, которую он еще называет пророческим даром [6, с. 102]. Об этом поэтическом гении (и о гении вообще) Блейк пишет: «...Человек в лучших своих проявлениях является Поэтическим Гением, и своей телесной формой, или внешним обликом, каждый из нас обязан именно Поэтическому Гению, которым он наделен. Точно так же любой предмет или объект нашего мира имеет тот внешний вид, какой придает ему его гений, – тот гений, который древние называли то Ангелом, то Духом, то Демоном» [6, с. 101]. Очевидно, что под формой здесь у Блейка в духе платонической и неоплатонической традиции подразумевается оформляющий материю эйдос.

Неоплатонизм дополняется у Блейка мыслью о том, что божественное имеет человеческую форму. Так, в «Прорицаниях невинности» (1804-1810) читаем:

Приходит Бог лучистым светом  
В те души, в коих нет просвета.  
А тем из нас, в чьих душах свет,  
Бог предстает как человек [6, с. 91].

(Пер. В. Чухно)

(Блейк вовсе не подразумевает здесь официального церковного учения об Иисусе Христе. Отношение поэта к христианскому догмату о божественной природе Христа не было ортодоксальным: склоняясь к представлению о том, что единый Бог не является Троицей (по мнению А.Л. Мортон, в этом вопросе на Блейка могло повлиять учение антиномианской секты [8, с. 144]), он предпочитал видеть в Христе не столько Бога-Сына, сколько бунтаря-одиночку, каким изобразил его в «Вечносущем Евангелии» (1818), или превращал в один из символов в своих эстетических и мифологических построениях).

В «Бракосочетании Неба и Ада» Блейк обращается к изображению динамического бытия, где всякое движение обусловлено лежащими в основе мира противоположностями. Зло здесь оказывается необходимой составляющей диалектического процесса: «Без противоположностей не может быть движения вперед. Симпатия и Антипатия, Разум и Страсть, Любовь и Ненависть – все они необходимы для существования Человека. Из этих противоположностей, собственно, и строятся те понятия, которые священнослужители называют Добром и Злом. Добро пассивно и подчиняется Разуму. Зло активно и порождается Страстями» [6, с. 21]. В сущности, зло у Блейка – это жизненная энергия, и поэтому как торжество жизни оно становится подлинным добром. Поэт отвергает привычное разделение человека на духовное и материальное, разум и страсти, и утверждает, что, поскольку страсти являются выражением жизни, они не могут иметь чисто материальный источник и проистекают из души. Как и в трактате «Все религии одинаковы», Блейк говорит здесь об одухотворенности телесной формы человека: «Плоть человека невозможно отделить от его Души, ибо то, что считается Плотью, на самом деле представляет собой часть Души...» [6, с. 21-22]. Поэт убежден, что роль разума – оформлять жизненную энергию, о чем он пишет: «Страсти – единственное подлинное проявление жизни, а Разум – лишь рамки, или внешняя оболочка Страстей» [6, с. 22].

Отныне энергия, которую Блейк называет «вечным блаженством», становится для него показателем божественности человека. В неоплатонизме энергия – одно из важнейших понятий; Плотин посвящает ему специальный трактат («О потенции и энергии» (II 5)), в котором объясняет это качество, по словам А.Ф. Лосева, как «выразительную сторону бытия, потому что в энергии как раз и выражается внешним способом то, что является внутренним содержанием соответствующего предмета» [5, с. 381].

По Блейку, выплескиваемая из человеческой души энергия может угаснуть, подчинившись разуму, но может и реализоваться в виде воображения – той творческой способности, о которой поэт в своих трактатах, посвященных натуральной религии, говорит, называя ее пророческим даром или поэтическим гением: «Не обладай человек поэтическим или пророческим даром, философия и эмпирические науки были бы сведены к изучению одних лишь материальных объектов и вскоре остановились бы в своем развитии, неспособные ни на что иное, кроме бесконечного повторения одних и тех же... истин» [6, с. 96]. И, как уже было сказано, именно благодаря воображению поэт и пророк получает возможность увидеть иную природу, а не то, что слышит природой у тех, чье воображение сковано разумом.

Но если Блейк придает такое большое значение воображению (причем не только познавательное, но также экзистенциальное и онтологическое, говоря, например, что «воображение – это и есть человеческое существование» [цит. по: 9, с. 333], или что «вечный облик человека – это воображение» [10, с. 273]), то возникает вопрос, является ли вообража-

емая природа реальностью, или за эмпирическим миром ничего не скрывается? Существует ли объективно какой-то другой мир, который способно воссоздавать человеческое воображение? Иными словами, субстанционально ли воображение, обладает ли оно каким-либо самостоятельным бытием, отражая некую объективно существующую реальность, или оно замкнуто в каждом отдельном субъекте, отражая только его внутренний мир?

Вопрос о том, что Блейк подразумевает под воображением (вероятно, ключевой для всего миропонимания этого поэта), не так просто разрешить из-за частую противоречивых высказываний Блейка по этому поводу. Ни с чем не сравнимая ценность воображения для поэта заключается в том, что оно позволяет человеку постичь мир как универсум и прикоснуться к вечности. Об этой способности воображения Блейк пишет в «Пророчицаниях невинности»:

Увидеть мир в одной песчинке  
И космос весь – в одной травинке!  
Вместить в ладони бесконечность  
И в миге мимолетном – вечность! [6, с. 85]  
(Пер. В. Чухно)

Разумеется, это предельная степень воображения, дальше которой уже некуда идти, но только такое воображение Блейк считает истинным, «вечным воображением». По словам Дж. М. Мюррея, Блейк говорит о таком восприятии природного объекта, которое, «разворачиваясь под влиянием воображения, может обнять универсум в одном вневременном акте освобождения и осветить все вещи светом вечности» [9, с. 345]. Таким образом, для Блейка понятия воображения и вечности оказываются тесно связанными. Он пишет: «Вечная сущность Человека заключается в его воображении, и в этом проявляется сам Господь Бог [*Блейком приписаны варианты: ... в этом проявляется его, Человека, божественная сущность; ... в этом проявляется Иисус*], и все мы – его подобия. Это находит выражение в созданных человеком произведениях Искусства (в Вечности существует лишь то, что мы видим в воображении)» [6, с. 166]. Следует ли из этого высказывания заключить, что в воображении человека всплывают вечно существующие образы, или же, напротив, что некие образы возникают в вечности благодаря человеческому воображению? Невозможно предположить, что Блейк придерживался исключительно второй точки зрения, что он представлял себе вечность как скопление продуктов деятельности субъективного воображения, иначе он не стал бы связывать с вечным воображением объективно существующие природные формы, например, человеческий облик. Несомненно, что в блейковской вечности хранится и объективный мир, о чем мы читаем у него:

Дуб валится под топором, ягненок падает под ножом,  
Но их вечные формы существуют вовеки [цит. по: 11, с. 31].

Блейковская концепция вечного воображения подводит нас к мысли о существовании двух миров, двух природ. В «Видениях Страшного Суда» (1810) поэт уже прямо высказывается об этом: «Мир образов является миром Вечности; это лоно Господне, куда все мы отправимся, когда умрет наша бренная плоть. Мир образов безграничен и бесконечен, тогда как мир растительный и животный ограничен и преходящ. И в этом безграничном и вечном мире существуют вечные реальности, объемлющие все сущее, хотя мы видим лишь их отражение в живоотно-растительном зеркале нашего земного существования. Все, что есть в этом мире, воплощено как вечный образ в Божественном теле Спасителя, в истинной виноградной лозе Вечности, получившей отражение в человеческом Воображении...» [6, с. 255-256]. Итак, существует вечная природа, которая и является истинной реальностью и истинным бытием,

придающим смысл чувственному миру. Эта платоническая (и неоплатоническая) точка зрения, изложенная здесь совершенно ясно, дополняется чрезвычайно важным для Блейка упоминанием о воображении – единственном, что только и позволяет человеку проникнуться этой истиной. В отличие от Плотина, который осмысляет объективно существующий мир, не заботясь о том, каким образом этот мир воспринимается человеком, романтик Блейк постоянно делает акцент на связующем звене между объектом и субъектом – воображении. Признавая за вечной природой объективность и независимость, он постоянно подчеркивает, что только благодаря человеческому воображению неведомая этому миру вечность актуализируется и чувственная природа обретает смысл. Иными словами, окружающая нас действительность становится чем-то цельным – тем, что мы обозначаем концептом «природа» – только в том случае, если мы вообразим себе эту цельность, а вообразить мы ее можем потому, что существует вечность, из которой к нам и приходит образ природы – отражение вечности. Это объясняет противоречивые на первый взгляд точки зрения на природу, которые можно встретить у Блейка. Например, в «Бракосочетании Неба и Ада» можно встретить такую «половицу Ада»: «Рычание льва, вой волка, рев бурного моря и беспощадность сокрушающего меча – все это проявления Вечности, непостижимые для человека» [6, с. 28], – которая утверждает объективный и вечный источник чувственной природы, независимый от человека. Но в этом же сочинении читаем: «Где нет человека, там природа пуста» [6, с. 31]. Пустота природы здесь – это отсутствие смысла, который ей может придать только человек посредством своего воображения. С последним высказыванием Блейка переключается еще одно: «Бог обнаруживает свое существование и проявляет себя лишь через деяния жителей земных, то есть людей, и никаким иным образом» [6, с. 39]. Эти слова, напоминающие о выводах трактата о естественной религии, – не только о разумности и моральности человека, но и о способности человека вообразить, творчески реконструировать высшую реальность, в том числе – идею божественного.

То обстоятельство, что для английского поэта существуют две природы, объясняет противоречия в использовании им понятий естественной (натуральной, природной) религии и природного человека. Если в трактате «Естественной религии не существует» Блейк подразумевает под естественной религией деизм, позиции которого не разделяет, то восемью годами позже, приняв участие в полемике между епископом Лестерским и Томасом Пейном, он пишет: «Природная, или Естественная религия – это глас Божий, а не продукт мудрствований на тему о могуществе Сатаны» [6, с. 189]. Контекст блейковских полемических заметок помогает заключить, что здесь под природной религией автор понимает состояние врожденной нравственности, противоположное неискренности официальной церковной позиции. Таким образом, в первом случае Блейк имеет в виду фальшивые представления об отсутствии в природе божественного начала, а во втором – говорит об истинной религии, которая приближает человека к его вечной форме. В отношении понятия природного человека у Блейка нет столь явно противоречащих друг другу высказываний. Природный человек для поэта – тот, кто находится в оковах материального мира и не реализует свою способность к воображению. Блейк так говорит об этом: «Все, что мы видим, – это зрительные образы, воспринимаемые посредством наших природных органов и столь же быстро исчезающие, но надолго остающиеся в нашем воображении, хотя *Человек Природный* и считает их несуществующими» [6, с. 168]. Избранная поэтом точка зрения – признание существования вечного че-

ловека (Блейк, как мы увидели, видит его в Спасителе) и природного, то есть низшего человека, вечной природы и преходящей природы – должна была подвести Блейка к мысли о падшем состоянии человека и природы. Здесь у Блейка был выбор: либо признать в духе христианства, что произошло грехопадение, либо, подобно Плотину, увидеть во всем этом естественную иерархию бытия, где все происходит так, как и должно происходить.

В сочинениях Блейка можно встретить фрагменты, которые свидетельствуют о негативном отношении поэта к материальной природе как пребывающей в падшем, греховном состоянии. Например, Блейк пишет: «Жена Сатаны, она же Богиня Природа, – источник войн и страданий, а героизм – ее жалкая жертва» [6, с. 169]. Н. Фрай полагает, что автор «Бракосочетания Неба и Ада», делая падение человека из вечного мира в чувственную природу одним из центральных понятий создаваемой им мифологемы, не отделяет его от падения самой природы, точнее, ее части. Исследователь утверждает, что у Блейка «падение человека включало частичное падение божественной природы. Не всей, так как в этом случае не существовало бы воображения...» [11, с. 41]. Очевидно, что в этом вопросе о падении антропология и космология Блейка сопрягаются особенно тесно. Подробно специфику этой мировоззренческой проблемы у английского поэта мы рассмотрим в связи с понятием эманации, часто встречающимся в пророческих книгах Блейка.

Возвращаясь к вопросу о воображении – еще одному пункту, где у Блейка антропология встречается с космологией, – мы увидим, что поэт совершенно естественно приходит к мысли об искусстве как наиболее верном пути для человека раскрыть свою способность воображения вечности. Однако не всякое искусство помогает художнику достичь этой цели. Избрав своим предметом и образцом материальную природу, творец лишает себя возможности познать истину – вечную природу. В заметках, посвященных стихам Вордсворта, Блейк говорит о таком искусстве: «Все, что связано с природой как таковой, всегда ослабляло, омертвляло или даже гасило во мне Творческую фантазию» [6, с. 237]. Не эмпирический мир, а вечность является источником подлинного искусства, его образы инспирируются вечным воображением, а не возникают как следствие наблюдений за природой. Из вечности к нам приходит идея прекрасного, а прекрасно – совершенно – то, что оформлено, или одухотворено. Блейк пишет: «Представление об Идеале Красоты дается нам от рождения; его невозможно приобрести никаким иным образом... В восприятии поэта все без исключения формы являются совершенными, но находит он их, а затем komponует из них какую-то новую форму не в мире природы, а в своем собственном воображении» [6, с. 217]. Истинным, вечным смыслом чувственной природы является красота, оформленность, говорящая о присутствии в материи эйдоса, и распознать эту красоту можно только с помощью воображения. Искусство раскрывает, высвобождает этот смысл природы, иначе это ненастоящее искусство. Блейк так говорит об этом: «Искусство невозможно без изображения Обнаженной Красоты» [6, с. 168]. Комментируя этот афоризм, Дж.М. Мюррей пишет: ««Изображение Обнаженной Красоты» – это природа, спасенная от небытия... воображением...» [9, с. 332]. Небытием исследователь называет материальный мир, противопоставляя ему абсолютную реальность воображаемой природы у Блейка [9, с. 331].

Искусство, предметом которого является сверхчувственный мир, не может не быть символическим. Здесь в творчестве поэта-романтика мы вновь встречаем одну из фундаментальных установок неоплатонизма – отношение к миру как образу,

как символу – отражению – высшей реальности. Можно сказать, что в таком мире, где «всякий образ (εἰςφν) предполагает свой прообраз (archetypον) в благе» [5, с. 527] (то есть в Едином), все вещи становятся художественными произведениями, или, пользуясь терминологией А.Ф. Лосева, что эстетика здесь неотделима от онтологии [5, с. 527]. Для неоплатоника Блейка все в мире символично и все в мире художественно, именно поэтому художник, знакомый с вечным воображением, провозглашается им лучшим из людей, человеком духовным, ведь только искусство способно высвободить сознание из оков материи и раскрыть истину о высшей реальности. В этом пункте блейковских рассуждений мы видим, в чем заключается, очевидно, самое главное расхождение античного неоплатонизма с новоевропейским мироощущением. Для Плотина, который видит в искусстве лишь подражание природе (также в свою очередь подражающей интеллигибельному миру), художественная деятельность не представляет большой самостоятельной ценности и художник интересен лишь как носитель объективной идеи красоты [5, с. 679-680]. У романтика Блейка с его обостренной субъективностью акцент переносится с объективного мира на воспринимающего его человека. Неслучайно, что именно воображение, традиционно признаваемое чрезвычайно субъективным качеством, но трактуемое Блейком как единственное доказательство объективного существования высшей реальности, занимает у английского поэта центральное положение и в онтологии, и в антропологии. Активный субъект, не просто созерцающий, но реконструирующий с помощью своего воображения идеальный мир, вырастает у поэта вровень с объективным бытием. В конечном итоге, Блейка занимает не столько утверждение космоса или надкосмической сферы, сколько утверждение познающего – воображающего – этот мир субъекта-художника. И хотя воображающий субъект в блейковском учении только воспроизводит вечные формы, он мыслится поэтом как главная творческая потенция в мире. Можно сказать, что Блейк реконструирует систему Плотина, но при этом на место абсолютного объекта – Единого – ставится творческий субъект, вырастающий таким образом до размеров Абсолюта. В связи с аналогичным случаем – при сопоставлении взглядов Плотина и И. Канта – А.Ф. Лосев замечает, что неоплатоническое учение о Едином вполне возможно изложить в терминологии эстетики Нового времени. Он пишет: «Выйдя из своих недр и оформив себя в эстетическую идею, бытие, по Плотину, начинает и творить по этим идеям, то есть творить самого себя, но уже в виде произведения искусства. Бытие становится гением, а его продукты – воображением. Но его продукты есть ведь не что иное, как оно же само. Следовательно, само бытие переходит на ту стадию, где оно становится воображением... Энергии, эманации Единого и суть *воображение*, исходящее из Единого, когда Единое – не объект воображения, а его единственный и абсолютный субъект, носитель. Единое начинает *воображать*; это значит, что оно изливается в инобытие бесконечно-мощными и вечными эманациями» [5, с. 748].

Воображение, по словам Блейка, отражает для нас вечный облик Спасителя [6, с. 256]. Очевидно, что «вечное тело» человека, заключенное в воображении, – это и есть Христос. Интерпретируя образ Христа таким образом, Блейк близко подходит к восточно-христианскому учению о Христе-Логосе, в котором явственно просматриваются неоплатонические черты. В основе теологии Логоса лежит «идея некоего вечного замысла, какого-то плана, к осуществлению которого приступил Бог, начав творение мира во времени...» [7, с. 231]. Неоплатонической стороной этого учения является признание существования вечных идей-логосов, предшествующих мате-

риальным вещам, но византийские богословы (в первую очередь, Максим Исповедник), стремясь включить теорию логосов в христианское вероучение, подчеркивали обособленность божественных идей от мира («Бог творит мир не «из них», а из ничего» [7, с. 232]), хотя и признавали, что все сотворенные существа не автономны, а обретают смысл и существование только благодаря логосам – мыслям Бога обо всем существующем [7, с. 234]. Логосы придают сотворенному миру динамику, поскольку выступают и в качестве целей отдельных творений [7, с. 235]. Этот динамизм отличается от неоплатонического перетекания всех уровней бытия друг в друга (поскольку в христианском вероучении мир хотя и стремится к Богу, но никогда с ним не сольется), тем не менее, он близок к концепции Плотина в том, что всякое движение здесь мыслится как имеющее духовные, а не материальные истоки, и в идеале направленное к большей духовности (в неоплатонизме – к соединению с высшей реальностью, в христианстве – через благодать – к общению с ней). Христос в этой теологии Логоса выступает как предельно полное воплощение человеческого логоса – божественной идеи человека [7, с. 271].

Блейк интерпретирует учение о Логосе в неоплатоническом духе. Вечная сущность человека, его логос – это воображение, которое есть в каждом, хотя и не каждый им пользуется, а совершенным воплощением этого качества, «материализовавшимся Воображением» [6, с. 167] является Христос. Так Сын Божий становится у автора «Вечносущего Евангелия» идеальным образцом творческой личности, о чем Блейк пишет, например: «Иисус, его апостолы и ученики – все они были Художниками» [6, с. 169]. Но если Бог является художником, носителем вечного воображения, а мир – художественным произведением, то и религия превращается в искусство, и Блейк прямо говорит об этом в своих афоризмах: «Ветхий и Новый Заветы являются величайшими кодексами Искусства. ... Искусство – это Древо Жизни, и Иисус – его Бог. ... Единственным занятием человека должно быть Искусство... Христианство – это Искусство...» [6, с. 170]. Здесь мы снова возвращаемся к блейковской идее о первостепенной для человека значимости искусства.

Разработанная Блейком концепция воображения как единственно истинного способа познания и символического искусства как самого адекватного выражения вечной, а не преходящей природы наиболее полно воплотилась в творчестве поэта в виде его «пророческих» (или «мистических») книг. В этих книгах, где фантазии Блейка, принявшие вид космогонических мифов, причудливо сочетаются с ветхозаветными сказаниями и современными поэту историческими реалиями, не стоит искать точного и детального воспроизведения неоплатонической картины мира. Но в тексте пророческих поэм можно обнаружить немало подтверждений того, что платиновская система является основой, с помощью которой Блейк конструирует свою мифологию. Обратимся к этим книгам и рассмотрим, какой чувственная и сверхчувственная природа предстает в мире блейковского воображения.

В центре всех космологических построений пророческих поэм – мысль о возникновении мира из первоначального единого источника путем эманаций. В поэмах Блейка встречаются образы, в которых, на первый взгляд, можно увидеть аналогию платиновскому Единую. В первую очередь, это один из центральных персонажей мифологии Блейка – Лос, персонализация солнца. Подобно Аполлону, греческому солнечному богу, блейковский Лос обладает пророческим и поэтическим даром. Но, как и в сочинениях Плотина, где солнце изображается как отражение Единого в материальном мире, так и у английского поэта Лос вторичен по отношению к вечности: он

возникает путем эманации из единства, в котором веками пребывал в бессознательном состоянии. В «Книге Лоса» Блейк описывает освобождение (и падение) своего героя из мира вечности и возникновение дискурсивного мышления:

Вниз! Вниз! Лос падает вниз!  
Падает, рушится, опрокидывается!  
Ночь за ночью и день за днем –  
Вниз, вниз! Ибо у истины есть пределы,  
Но не у Заблуждения! Вниз! Вниз!  
.....  
Движимый, опрокидываемый, рушимый гневом, –  
Сперва единственно гневом, – Лос, подобно  
Новорожденному ощутил, что на смену  
Негодования приходят Сознание и Мышление...  
[12, с. 263]

(Пер. В.Топорова)

Начало мышления означает начало времени, и, действительно, в пророческих поэмах Лос-солнце отвечает за течение времени, о чем в «Четырех Зоа» говорится: «Он мог повелевать эпохами, и временами года, и днями, и годами» [10, с. 305]. Падение Лоса в темпоральный мир свидетельствует, что пророк блейковских поэм не принадлежит высшему уровню бытия, хотя он не пребывает и в плену материальной природы. Область Лоса – это промежуточная между Единым и материальным миром интеллигибельная сфера.

Что же в таком случае является источником всех бесконечных порождений, изображаемых в пророческих поэмах? Блейк называет это вечностью. Земной мир – это тень вечности (например, в поэме «Мильтон» читаем: «...Вечность, лишь тень которой этот растительный мир» [10, с. 34]). Нередко вечность зовется в пророческих книгах уже знакомым нам образом: Блейк и здесь определяет этот уровень бытия как (вечное) воображение или, что для поэта то же самое, божественное видение. Об этом в «Мильтоне» говорится: «...Человеческое воображение, которое есть божественное видение» [10, с. 132].

Так понятие вечного воображения переходит из эстетических трактатов и гносеологических теорий Блейка в художественный мир его поэм, в его мифологию и космологию. Говоря в поэмах о вечности, Блейк использует несколько ее определений, которые, как следует из контекста, являются для него синонимичными. Вечное или человеческое воображение (оно же – божественное (вечное) видение) может также быть названо божественным телом Иисуса [10, с. 148].

Человечество достигает единства не столько путем механического объединения, сколько через подобие каждого человека своему логосу – Христу. В «Иерусалиме» эта идея формулируется так:

Мы существуем как Единый человек. Чтобы сжать наш бесконечный разум,

Мы созерцаем множественность, чтобы его расширить,  
мы созерцаем единство –

Всю вселенскую семью как Единого Человека; и этого Единого Человека

Мы зовем Иисусом Христом: и он в нас, и мы в нем...  
[10, с. 180]

Этот отрывок показывает, какой смысл Блейк вкладывает в понятие единства и как он понимает процесс эманации из Единого. В полном согласии с учением Плотина английский поэт объясняет, что «растекание» Единого на множество – это не физическое явление, а процесс распространения принципа единства на мир в целом и каждый отдельный предмет.

Итак, вечность в поэмах Блейка, как и Единое неоплатоников, постоянно «изливает» бесконечные эманации. В сущ-

ности, все пророческие поэмы посвящены одной теме – теме последовательных эманаций из вечности, приводящих к постепенной деградации мира и появлению материальной природы. В «Четырех Зоа» изображается падение демона вод Тармаса, потом эманация огненного демона Лувы, затем падение Уризена, и все эти события неизменно сопровождаются ухудшением универсума. Причиной всех эманаций в пророческих поэмах, как и в упомянутом выше описании падения Лоса, выступают гнев, дерзость, эгоизм. Подобную мысль можно встретить и у Плотина, также утверждавшего, что отпадение душ от Единого происходит из-за их дерзостного желания обособиться [13, с. 4]. Однако основатель неоплатонизма, хотя и отмечает пагубные для мироздания в целом последствия такого стремления к самостоятельному существованию, не видит в этом чего-то трагического и непоправимого, а просто воспринимает как данность (к тому же рано или поздно все отпавшие части возвращаются в состояние первоединства). Блейк, в отличие от Плотина, рассматривает эманацию по-христиански лично – как грехопадение, как переход человека и природы в недолжное состояние [3, с. 142].

Материальная природа, возникающая путем отделения эйдосов от Единого и переходом их в другую реальность (или инобытие), связана в поэмах Блейка в первую очередь с образами Уризена и Вала. В «Первой книге Уризена» повествуется о том, как отделившийся от вечности демон творит (или порождает, что в поэмах Блейка означает то же самое: «Творение есть деление...») [12, с. 241] иную, отличающуюся от вечности реальность:

Сперва я оделся огнем, пожирающим  
Миры за мирами, все глубже и глубже, Творя  
Пустоту – дикую и широкую,  
Голую утробу Природы, в которой зрело Ничто [12, с. 232].  
(Пер. В.Топорова)

С неоплатонической точки зрения Ничто – это материя, и Уризен, создав ее, низводит идеальный прообраз природы, мир эйдосов на чувственный уровень:

Мириады вечностей  
Закружились над черными пустынями,  
Ныне насыщенными тьмою, водами, тучами... [12, с. 232]

Так возникает темный шар – мир Уризена. На самой известной гравюре Блейка, называемой «Ветхий днями» («The Ancient of Days») и созданной им первоначально в качестве фронтисписа к поэме «Европа», изображен творец мира, очерчивающий циркулем его границы. Это изображение вполне можно соотнести с тем, что говорится в пророческих поэмах об Уризене (на это обращает внимание и Дж.М. Харпер [3, с. 126]). Если принять во внимание, что Уризен в блейковской мифологии олицетворяет разум, то очевидно, что очерченная им окружность – это мир, доступный разуму. Но в отличие от неоплатонического Ума, вмещающего в себя все мировые потенции, Уризен изображается Блейком как мертвящий рассудок, закрывающий путь к истинному знанию – воображению. О скованном Лосом Уризене поэт пишет:

Беспмятство, немота, недоля  
Намерзали на цепи Разума,  
Разъятого, изъятая из Вечности... [12, с. 237]

Обретя материальное тело, Уризен создает материальную природу – видимость, в реальности которой нас должно убедить чувственное восприятие и основанная на нем наука:

И началась непомерная работа: тяжкие завесы тьмы,  
Высокие колонны, торчащие из Пустоты,  
Золотые крючья, вбитые в колонны,  
Ткань, запрядающая пространство меж ними  
И названная Наукой [12, с. 242].

Но Блейк как настоящий поэт не может совсем отказаться от ценности материального мира. Природа нередко выступает у него как Ничто, Пустота, Небытие, Тень, Спектр (в последнем случае, по-видимому, имеется в виду разъятое единство), однако, как и подобные названия материального космоса у Плотина, это всего лишь обозначения другой реальности, пусть низшей, но необходимой. Здесь у Блейка сталкиваются два понимания природы – как сферы греховной и падшей, уводящей в небытие, и, одновременно, как области универсума, где форма (то есть жизнь) соединяется с бесформенной материей, одухотворяя ее и даруя существование бесчисленному множеству индивидуальных проявлений первоединства. В небольшой поэме «Книга Тэль» (1789), созданной до пророческих поэм, Блейк рассказывает, как тоскующая при мысли о тленности всего в мире героиня узнает, что в природе нет никого и ничего несчастного и заброшенного, что некий животворящий источник дает силу и радость самым слабым и ничтожным существам.

В пророческих поэмах воплощением чувственной природы является Вала, о которой говорится, что она «создала тела» [10, с. 163], но не души. В образе этой богини соединяются у Блейка ужас перед небытием – хаосом и смертью, которые несет материя, и восхищение красотой материального мира, отражающего совершенство вечности. В «Четырех Зоа» один из персонажей восклицает: «Слушай! Я пою песнь смерти! Это песнь Вала!» [10, с. 305]. А в «Иерусалиме» сама Вала говорит о себе, что она – «любимейшая из дочерей вечности» [10, с. 175], что она – красота и любовь [10, с. 176]. По замечанию Й.И. Шольца, Вала-природа у Блейка выступает как самый сильный соблазн для падшего человечества [14, с. 202].

Но если падший человек освобождается от плена чувственной природы, приобщая свое воображение к вечности, то каким образом возможно восхождение природных логосов в высшую область бытия? Вечное Воображение может вообразить природу (и потому она существует), но может ли природа вообразить Вечность для того, чтобы соединиться с ней? Блейк не ставит вопрос таким образом, но это не значит, что он не оставляет материальной природе надежды на спасение. Автор пророческих поэм видит путь к освобождению природы в пространственно-временном устройстве космоса. В одном из самых знаменитых высказываний Блейка утверждает: «Время – это милосердие вечности» [цит.по: 3, с. 134]. Чтобы понять это загадочную формулировку, обратимся к блейковской концепции времени и пространства.

Время – это отражение, или тень Вечности, которая во временных категориях определена у Блейка как «прошлое, настоящее и будущее, существующие одновременно» [10, с. 159]. Время у автора пророческих поэм – «мир порождения и смерти» [3, с. 138], но, как и в неоплатоническом учении, время в блейковском мире циклично, оно постоянно возвращается к своему истоку, к вечности. Поэтому души-логосы, попадающие в мир материи, не погибают в ней безвозвратно. Блейк в «Иерусалиме» говорит о душах, что они

... живут, делаются явственными и приходят, одетые  
В планетарную жизнь годов, месяцев, дней и часов;  
отдыхают,

И затем вновь пробуждаются в ее [вечности] лоне  
для бессмертной жизни [цит.по: 3, с. 138].

Видимо, в этом и заключается милосердие блейковского Бога, который, позволяя душам отдаляться от него, не бросает их в хаос и небытие неоформленной материи, а направляет их в упорядоченный временной цикл, который неизбежно вернет их к первоединству. То же самое можно сказать и о назначении пространства в онтологии Блейка: оно, как и время, явля-

ется милосердием вечности, поскольку не дает душам затеряться в бесконечной протяженности материи, удерживая их в границах космоса. Говоря словами Дж.М. Харпера, «время и пространство вместе ограничивают падение человека и удерживают его в круговороте порождения, который обязательно приводит его назад к вечности» [3, с. 143]. Однако если говорить не о человеке, а о природе, становится ясно, что цикличность времени и организованность пространства, хотя и являются необходимым условием для восхождения душ в сверхчувственную сферу, не решают для Блейка эту проблему полностью. Эманация для автора пророческих поэм – это всегда грехопадение (а не безличный закон мироздания, как у Плотина), поэтому и возвращение к единству должно трактоваться как спасение, то есть как акт чьей-либо доброй воли, а не безличная закономерность. Выше мы уже задавались вопросом, может ли в блейковском мире природа вообразить Вечность, чтобы спастись (ведь человеку для спасения необходимо именно воображение). Нигде в своих сочинениях поэт не указывает на такую возможность, но говорит о другом пути спасения природы – спасении благодаря человеку. «Все вещи существуют в человеческом воображении» [цит.по: 3, с. 147], – утверждает Блейк, и это утверждение можно понимать как признание всеобъемлющего характера человеческого воображения, но можно также увидеть в нем и констатацию того факта, что материальная природа обретает свое истинное – одухотворенное – существование лишь благодаря человеку. Роль человека в блейковской концепции природы – это роль медиума, посредника, в воображении которого природа не только хранит свой высший смысл, но и приобщается через человеческое воображение к вечности. Иными словами, человек, воображая природу, уже тем самым возносит ее в область высших форм, поскольку человеческое воображение идентично Вечному Воображению. В конечном итоге от небытия природу спасает художник, чей поэтический гений вмещает в себя логосы всех природных вещей, образующих в совокупности высшее и единственное подлинное божество блейковского художественного мира – Божественное Видение или Воображение Вечности.

#### Библиографический список

1. Glen, H. Vision and Disenchantment: Blake's «Songs» and Wordsworth's «Lyrical Ballads» / H. Glen. – Cambridge, 1983.
2. Damon, S.F. William Blake: His philosophy and symbols / S.F. Damon. – London, 1969.
3. Harper, G.M. The neoplatonism of William Blake / G.M. Harper. – Chapel Hill, 1961.
4. Gillham, D.G. William Blake / D.G. Gillham. – Cambridge, 1973.
5. Лосев, А.Ф. История античной эстетики: Поздний эллинизм / А.Ф. Лосев. – Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000.
6. Блейк, У. Видения Страшного Суда / У. Блейк. – М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2002.
7. Мейендорф, И. Византийское богословие: Исторические направления и вероучение / И. Мейендорф. – М.: Когелет, 2001.
8. Мортон, А.Л. От Мэлори до Элиота. Пер. с англ. / А.Л. Мортон. – М.: Прогресс, 1970.
9. Murry, J.M. William Blake / J.M. Murry. – New York-Toronto-London, 1964.
10. The Complete Poetry and Prose of William Blake, edited by David V. Erdman: [http://virtual.park.uga.edu/nhilton/Blake/blanketxt 1/](http://virtual.park.uga.edu/nhilton/Blake/blanketxt1/).
11. Frye, N. Fearful symmetry: A study of William Blake / N. Frye. – Princeton, 1947.
12. Блейк, У. Бракосочетание Рая и Ада. Избранные стихотворения и поэмы / У.Блейк. – М.: Эксмо, 2006.
13. Плотин. Избранные трактаты / Плотин. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000.
14. Scholz, J.J. Blake and Novalis: A comparison of romanticism's high arguments / J.J. Scholz. – Frankfurt a. M.-Bern-Las Vegas, 1978.

Статья поступила в редакцию 1.02.09

Отождествляя человеческую способность воображения с продуктивностью некоего сверхчувственного источника мироздания, Блейк объединяет таким образом в одно непротиворечивое целое неоплатоническую картину мира с новоевропейской концепцией активной, творческой человеческой личности. Английский романтик создает уникальный художественный космос, где сквозь кажущуюся беспорядочность бесконечных эманаций, загромождающих пространство и время материальными объектами, проступает свет высшей и неизменной реальности – той реальности, которая пребывает вне ложного мира чувственной природы и, в то же время, раскрывается в сознании каждого человека, способного увидеть ее в себе.

Еще один вывод, к которому приходит автор пророческих поэм благодаря своей концепции воображения – это вывод об антропоморфности природы. Действительно, если логос природы тождественен человеческому логосу – воображению, очевидно, что вся природа антропоморфна, иначе говоря, имеет ту же идею (форму), что и человек.

Учение Блейка о воображении предполагает также иной по сравнению с неоплатонической точкой зрения подход к проблеме эстетического характера бытия. У Плотина эстетичность мира – это его онтологическая особенность, она просто вытекает из оформленности бытия, из присутствия в нем логосов-смыслов. Чувственный космос в неоплатонизме прекрасен уже потому, что существует. У Блейка, напротив, эстетическая ценность природы возникает только потому, что человек способен на ее эстетическое восприятие. Именно поэтому такую большую ценность для объективного мира приобретает у английского поэта художественная деятельность, а художник провозглашается человеком, в котором наиболее полно раскрывается смысл человеческого существования, логос человека – Вечное Воображение.

Итак, анализ теоретических и художественных сочинений Блейка показывает, насколько глубоко и оригинально им было воспринято неоплатоническое учение. Изучение творчества этого английского поэта в контексте неоплатонизма позволит историкам литературы обнаружить новые связи романтизма с предшествующими культурными эпохами.



УДК 72.036 (571.13)

А.Н. Гуменюк, доц. ОмГТУ, г. Омск

**«КИРПИЧНЫЙ СТИЛЬ» И «ГОТИЗИРУЮЩИЙ ПРЕДМОДЕРН» В АРХИТЕКТУРЕ ОМСКА НАЧАЛА XX ВЕКА**

В статье рассматривается рациональное направление эклектики в архитектуре Омска начала XX века, выразившееся в постройках «кирпичного стиля» и «готизирующего предмодерна». Отмечаются местные особенности «кирпичного стиля», отличающие его от столичного варианта, имеющего устойчивые признаки и общепринятые характеристики. Приводятся примеры, позволяющие констатировать наличие стилевых модификаций, отражающих самобытность архитектуры провинции.

**Ключевые слова:** «рациональная архитектура», эклектика, «бесстилевая архитектура», «кирпичный стиль», «русский стиль», «готизирующий предмодерн».

Рациональное направление в отечественной архитектуре явилось лишь одной из граней архитектурной эклектики второй половины XIX века. Однако имея под собой новую творческую концепцию, архитектура, получившая определение «рациональной», программно противопоставила себя безудержному и напыщенному эклектизму – смешению элементов и форм различных исторических стилей на фасадах зданий и сооружений. Ключевой задачей теперь становилась взаимосвязь формы, или художественно-образной стороны объемов, с утилитарными факторами: конструкцией здания, функциональными и технологическими особенностями, материалами. Приоритетность того или иного из перечисленных аспектов зависела от теоретических установок архитекторов-рационалистов. Представитель русской технической школы инженер А.К. Кравцовский в середине XIX века сформулировал лозунг, ставший квинтэссенцией частных выводов исследователей (отечественных и зарубежных) в отношении основной идеи рационализма, а именно: «преобразование полезного в изящное».

Теоретические воззрения опережали практику и оформились в реальных постройках к 1870-м годам. Ярким проявлением идей «рациональной архитектуры» явился так называемый «кирпичный стиль». Иначе постройки «кирпичного стиля» именуют «бесстилевой архитектурой», ибо в основу был положен принцип, исключаящий подражание какому-либо историческому прототипу. Представители «кирпичного стиля» сознательно отказались от штукатурки в пользу высококачественного формовочного и лекального кирпича. Его цвет и фактура – в отсутствии архитектурных цитат из прошлого – становятся главным побудителем к стилизации.

Получив в 1870–1890-е годы широкое применение в столицах, «кирпичный стиль», как «стиль» массового и экономического строительства, быстро завоевал провинцию. В Омске его расцвет пришелся только на начало XX века – сказался экономический упадок конца 1880 – начала 1890-х годов. Дешевое и доступное сырье производилось на местных кирпичных заводах, которых к 1900 году в городе насчитывалось уже двадцать<sup>1</sup>. В Омске здания и сооружения, возведенные в «кирпичном стиле» составляют многочисленную группу памятников. Это, как правило, двухэтажные, отдельно стоящие особняки, чаще с высоким цоколем. Пластику их объемов разнообразят

купола, башни, интересно декорированные угловые срезы. Имеющие традиционные композиции, они отличаются друг от друга количественным и вариативным применением кирпичных мотивов.

Тот же материал был любим и демократическим вариантом «русского стиля». И потому два таких разных по своим идейным основам направления (одно вдохновлялось идеей создания «национального стиля», другое – идеей практичности), используя определенный набор приемов кладки из лекального кирпича, неминуемо должны были выявить зрительное сходство в мотивах и формах.

Для местного варианта «кирпичного стиля» характерны свои особенности. Если в столичных образцах зодчими заведомо отвергались ордерные формы и элементы из древнерусской каменной архитектуры, а сближение с демократическим вариантом «русского стиля» происходило при появлении схожих мотивов кладки из полихромного и фасонного кирпича, то в Омске в постройках «кирпичного стиля», напротив, активно использовались традиционные средства выразительности. Не имея, как в столицах, разнообразного по цвету кирпича, изразцов и терракотовых вставок, архитекторы компенсировали этот недостаток вариациями на тему «русского стиля», нисколько не заботясь о его чистоте. Например, в особняке Куликова (1908; ул. 10 лет Октября, 74), где доминируют элементы «русского стиля» конца XIX века, в оформлении углового среза введены стилизованные колонны дорического ордера, в подкарнизном пространстве чередой выстраиваются модульоны, объем завершается барочным куполом «ананасом». И все же, на наш взгляд, здание – образец провинциального «кирпичного стиля», так как используемые мотивы культовой и классической архитектуры в своей цветовой монохромии и равнозначности работают на выразительность целого, а не детали, что являлось важным аспектом истинного «кирпичного стиля».

Пластической эффект фасадов провинциальной модификации «стиля» зависел от степени сухости или сочности в проработке деталей. Близкое по варьируемым мотивам здание Военно-окружного ветеринарного управления получило более плоскостную трактовку элементов «русского стиля» (нач. XX в.; ул. Волочаевская, 17<sup>1</sup>). Иногда становится трудным провести границу между провинциальным «кирпичным стилем» и вариантом «русского стиля» конца XIX века, формальная разница которых состояла в стиливой беспринципности первого и археологической последовательности второго. При расколорке постройки «кирпичного стиля» в два цвета создавалась иллюзия его принадлежности к национальному направлению в архитектуре последней трети XIX века. Примером тому, особый купца Черткова (нач. XX в.; ул. Гусарова, 27). (Илл. 1).

<sup>1</sup> В сравнении с пятью омскими заводами, производившими кирпич в 1854 году, динамика роста «отрасли» особенно заметна. Из «Алфавитного перечня дел Городской думы» узнается: Алчдаевский просит отдать в аренду землю под устройство нового кирпичного завода (1897); с подобной просьбой обращаются Волков и Куперштейн (1898); Зелинский уже владеет несколькими кирпичными заводами и просит понижения арендной платы за пользование места (1894); еще ранее Инженерное ведомство пытается вести тяжбу о земле, занятой кирпичными заводами (1889). См.: Безродов В.П. Города Западной Сибири: Омск, Томск, Петропавловск и Семипалатинск. – СПб., 1854. – С. 6; ГАОО. Ф. 30. Оп. 1. Д. 146. ЛЛ. 19 и об.



Илл. 1. Особняк Черткова. Нач. XX в.

Наиболее индифферентен по отношению к элементам «русского стиля» кирпичный декор особняка Колмакова, известного как дом Омского отделения Московского сельскохозяйственного общества (1901, ул. Лермонтова, 27).<sup>2</sup> В оформлении фасадов преимущественно используются два приема кладки – в половину и четверть кирпича (Илл. 2). И хотя геометрический «бесстилевой» узор преобладает, архитектор не может полностью избежать оглядки на «русский стиль» и в качестве столбиков надкарнизной решетки вводит стилизованные кокошники. Клерикальные знаки иудейской религии, помещенные в некоторых из них, подчеркивают интернациональный характер «кирпичного стиля». В связи с особняком Куликова следует упомянуть, что провинциальный «кирпичный стиль» не ставил перед собой градостроительных задач, кроме как образного решения углов зданий на перекрестках улиц. Особняк занимал южную часть Галкинской площади, где еще до постройки началось возведение церкви во имя Михаила Клопского, однако главным фасадом он был обращен в другую сторону.

Близкое родство провинциального «кирпичного стиля» с вариантами «русского стиля», их умение зрительно не диссонировать друг с другом, хорошо демонстрирует здание Омской Учительской семинарии. Двухэтажный центральный объем с двумя одноэтажными крыльями – образец «бесстилевой архитектуры» (1896 – 1903; ул. Декабристов, 121). Выразительность его фасадов создается исключительно за счет рельефа кирпичной кладки, которая в своей вариации очень типична для Омска. Совершенно самостоятельным и целостным композиционным элементом является фигурный аттик с глав-



Илл. 2. Особняк Колмакова. 1901

Провинциальный «кирпичный стиль» с его свободой в выборе художественных средств расширил собственный словарь за счет набора архитектурных деталей классических исторических стилей. Особняк Козлова на Агаманской (нач. XX в., ул. Ленина, 34) получил завершение в виде мощного барочного аттика, почти полностью состоящего из огромных волют. Краснокирпичные фасады четырехклассного городского училища (1908; ул. Куйбышева, 48) были выполнены в безордерной разновидности Ренессанса. Стилистика архитектуры эпохи Возрождения через систему чередующихся арок и пилястр отражена в зданиях Омского окружного суда (1909; ул. Лермонтова, 41) (Илл. 3) и Приходских училищ на Баронской (1907 – 1908. Арх. П.Ф. Горбачев; ул. Октябрьская, 102).

Заметно выделяется в постройках провинциального «кирпичного стиля» Ольгинский приют (1909; ул. Интернациональная, 25), где претворение законов классического искусства выразилось в возвращении в объемную композицию осевой симметрии и акцентирование ордерными элементами ее центра. Пара оштукатуренных и побеленных колонн тосканского ордера в общей монохромии кирпичного фасада пластически выявляет его главных вход.

<sup>2</sup> ГАОО. Ф. 119. Оп. 1. Д. 39. ЛЛ. 142 - 143 об.; Ученый агроном Кириак Степанович Колмаков продал в 1905 году Омскому отделу Московского Общества сельского хозяйства принадлежащие ему два имени по улицам Томской, 22 (совр. Лермонтова, 27) и Саженской, 21.

<sup>3</sup> Автор проекта по устройству в Учительской семинарии домово́й церкви – военный инженер Н.Е. Вараксин. См.: ГАОО. Ф. 172. Оп. 1. Д. 320.



Илл. 3. Омский окружной суд. 1909

В архитектуре здания Женского епархиального училища уже явно прочитывается тенденция, надвигающейся на провинцию неоклассики (1909; арх. И.Г. Хворин; ул. Октябрьская, 92). Канонические композиционные правила в построении объема, соподчинение частей целому и, главное, большой ордер в виде приставных колонн и пилястр в два этажа – приметы новых тенденций в архитектуре. Однако многочисленные детали из арсенала эклектики: полочки, филенки, нишки, наличниковые пояса, аттик одного из ризалитов в виде деревянных кокошников, а также стиливая неопределенность ордерных форм приставных колонн, имеющих глубокие «прорези» фуста и капители в форме каменной граненой чаши, определяют здание в ряд памятников «кирпичного стиля».

Зодчие – авторы «бесстилевой» архитектуры основывались на принципе «пользы» и на первое место выдвигали свойства материала и конструкции. Оставляя на втором плане вопросы «изящного», они не смогли выйти за рамки эклектики и продолжали украшать свои здания, а в их понимании – «полезную форму». Тем не менее, «кирпичный стиль» стал своего рода предтечей модерна – нового архитектурного стиля, возникшего в русском искусстве в конце XIX века. Стремление выделить и обособить здание в пространстве, подчинить все детали стеновой поверхности фактурно-цветовому единству означали объективный отказ «кирпичного стиля» от эклектики. По той же причине появляются в композициях несимметрично расположенные балконы, аттики, разные по форме оконные проемы.

Практика претворения идей рациональной архитектуры в Омске в рамках «кирпичного стиля» наиболее полно выразилась позднее в зданиях и сооружениях сугубо утилитарного характера: скла-

дах, пожарных службах, водонапорных башнях, где рациональное начало в процессе проектирования превалировало над образной стороной дела.

В 1900-е годы, завершающие в Омске длительный период преобладания эклектики, уже отмечаются стилистические проявления модерна, обозначаемые автором как «готизирующий предмодерн». Явившись трансформацией «кирпичного стиля», «готизирующий предмодерн» показал самую широкую картину своего применения: от промышленного сооружения до жилого дома. Это стиливое явление родилось благодаря обостренному интересу первых мастеров модерна к средневековой архитектуре. Их привлекал органичный подход в решении эстетических задач конструктивными методами. Основой становится «кирпичный стиль», позволявший «готизировать» фасады ступенчатой кладкой и зрительно удлинять пропорции. Таким образом, впервые преобладающей горизонтали эклектики была активно противопоставлена вертикаль модерна. Выведенные в кирпиче перспективные ниши и порталы обогащали светотеневой строй зданий, предавая им романтическую окраску. Кроме внешних «готических» примет, внутренней пружинной модификации стиля стало подчинение декора пространственной структуре сооружения. На наш взгляд, из «готизирующего предмодерна» сформировался позднее рациональный вариант нового стиля – модерна, решивший проблему функции и формы и освободившийся от архаики в оформлении фасадов. В зданиях «готизирующего предмодерна» уже предпринимались попытки выявления некоторых функциональных зон в объемно-пространственных композициях.

На момент изученности материала нижнюю хронологическую границу названной стилиевой линии в Омске следует отнести к 1901 году, когда в городе сооружаются огромные, даже по современным меркам, склады Винной монополии (илл. 4).

«Готизирующая» пластика их фасадов была дополнена деревянными элементами в наличниках чердачных проемов – отголосок демократического варианта «русского стиля». Вытянутые по высоте, тонко профилированные точечные детали не нарушали логику декора.



Илл. 4. Склады винной монополии. Фрагмент бокового фасада. 1901.

Разновеликие объемы здания, скомпонованные в соответствии с его технологией, заявляли о приближении новых принципов формообразования. Омская монополия иначе называлась Казенным винным складом Министерства финансов № 1, что дает возможность предположить применение «образца», или в отсутствие его повторного проекта, выполненного в столице.

«Готизирующий» предмодерн был довольно устойчивым явлением в архитектуре Омска. Он существовал наряду со зрелым модерном и неоклассикой в 1910-е годы, заявляя о себе в «офицерских домах» второй Омской крепости (1914; ул. Таубе, 10). «Готизирующий» предмодерн стал промежуточным стиливым явлением между уходящей эклектикой и надвигающимся модерном и свидетельствовал о широте и многообразии поисков архитектурного языка в провинции.

## Библиографический список

1. Безбородов, В.П. Города Западной Сибири: Омск, Томск, Петропавловск и Семипалатинск / В.П. Безбородов. – СПб., 1854.
2. Гуменюк, А.Н. Специфика стилиевой эволюции архитектуры Омска конца XIX – начала XX веков / А.Н. Гуменюк // Вопросы стиля в отечественной архитектуре: учеб.– метод. пособ. – Л.: Лен. инс-т живописи, скульптуры и архитектуры, 1991.
3. Кириченко, Е.И. Русская архитектура 1830–1910 годов / Е.И. Кириченко. – М.: Искусство, 1978.
4. Пунин, А.Л. Идеи «рациональной архитектуры» в теоретических воззрениях русских зодчих второй половины XIX – начала XX веков: автореф. дис. ... канд. арх. / А.Л. Пунин. – Л.: Лен. инс-т живописи, скульптуры и архитектуры, 1966.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 37+001.12/18

*О.Н. Кузнецова, соискатель АлтГУ, г. Барнаул*

## «ПОСТИСКУССТВО» И ПРОБЛЕМА ОТЧУЖДЕНИЯ

В статье «Постискусство» и проблема отчуждения» формулируется ряд актуальных проблем современной культуры и искусства: отчуждение как глобальная проблема современности; степень отчужденности в традиционном и авангардном искусстве; проблема критериев качества и художественности в постмодернистском искусстве: художественный метод как мера духовности. Статья носит полемический характер, четко определяя позицию автора по этим и другим вопросам, намечая пути их дальнейшего исследования.

*Ключевые слова:* «постискусство», традиционное и авангардное искусство, отчуждение

Двадцатое и двадцать первое столетия называют эпохой триумфа цивилизации над культурой. По мере и в процессе перерастания культуры в цивилизацию и «технос», человек также технократизируется и все чаще выступает не как субъект, со свойственным ему спектром смыслов и переживаний, но в качестве «агента деятельности» - «актора». Впервые этот термин, замещающий понятие личности, был использован социологами в начале двадцатого века. Жизнедеятельность «актера» редуцируется просто к деятельности, а понятие счастья заменяется понятием комфорта и благосостояния. Жизненная активность таких людей определяется не их внутренними человеческими смыслами и импульсами, но, скорее, ценностями, задачами и программами, выдвигаемыми технократическим обществом. Отношения между людьми определяются вещами и деньгами, обедняются и выступают лишь средством достижения результата, достижения материальной выгоды. Человек-«актер» в данной ситуации выступает и как агент, и как продукт отчуждения от своей человеческой сущности. Культура постмодернизма, смыслом которой является практика обеспеченной жизни, породила новый тип человека – «постчеловека», по выражению и убеждению В.А. Кутарева. Постчеловек – человек, лишенный человеческих смыслов, иными словами, бессмысленный, отчужденный от самого себя. «Актер», постчеловек, являясь продуктом отчужденных отношений в обществе, в свою очередь, репродуцирует и транслирует подобную модель отношений, специфицирующую все области человеческой деятельности, в том числе, и художественную.

За модернистским искусством прочно закрепился титул искусства отчуждения. Главным признаком отчужденного искусства является приоритет рационального по отношению к эмоциональной составляющей, когда художественное произведение апеллирует к разуму человека, но не к его чувству. В.А. Кутарев отмечает, что «...произведения всех жанров превращаются в разгадывание смысла. Объявление идеи, кроссворд для ума. Натюрморты и те стали логическими, предполагают «анализ» и «решение» [1, с. 52]. Автор говорит о бесполезности такого искусства, основополагающим принципом которого становится «игра» в смыслы, о невозможности его приме-

нения в производстве, усматривая в этом отрицательную сторону авангардной художественной деятельности, о вытеснении эстетического начала из модернистского искусства.

Однако следует обратить внимание на явное противоречие в данном утверждении автора: с одной стороны, за модернистским искусством признается его «бесполезность» и непригодность к производству, обусловленную отсутствием массового спроса, с другой - отсутствие в нем эстетической компоненты, без которой художественного произведения просто нет. Представляется возможным не согласиться с точкой зрения автора, поскольку изначально «бескорыстный интерес» специфицирует эстетические отношения человека с миром. Смысл этих отношений не в материальной выгоде, не в производственном результате, но в самом процессе эстетического переживания радости или печали. Эстетическое творчество, как и художественное (поскольку первое выступает неотъемлемым качеством второго) являются «бесполезной», то есть бескорыстной формой деятельности (И. Кант, Н.Г. Чернышевский). Художник (не имитатор!), умирая в нищете от голода, продолжает создавать полотна, воплощая в них свое видение мира, свое переживание и понимание смыслов бытия, осознавая при этом всю сиюминутную бесполезность своего творчества, финансово не вознаграждаемого при его жизни. Художник по своей природе не прагматик, он не может по-другому, в противном случае он не художник. Бесспорным тому подтверждением могут служить жизнь и творчество великого Ван Гога, чьи полотна оставались абсолютно невостребованными его современниками.

Показателем достоинств или недостатков художественного произведения не может выступать метод, не зависимо от того, реалистичный он или «контрреалистичный» (В.А. Кутарев). Автор, создавая реалистичные картины, может быть вполне меркантильным и расчетливым служителем конъюнктуры, ориентированным на вкусовые предпочтения и запросы широкой массовой культуры. Одним из главных принципов массовой культуры является принцип «узнаваемости», несложности процесса понимания простых смыслов произведения массовым реципиентом. Другими словами, эту ситуацию можно определить так: «когда все всем понятно». С указанной точки

зрения, опасность замещения творческого процесса технологическим, скорее, подкарауливает художника-реалиста, нежели модерниста или «постмодерниста». Именно реалистическое искусство способно к наиболее полному и массовому удовлетворению потребностей среднестатистического зрителя или читателя в общедоступном для понимания искусстве, которое ими же щедро оплачивается. Только истинный художник в состоянии противостоять натиску массовой культуры, сохраняя свою творческую независимость, что может быть чревато невостребованностью его творчества его же современниками.

Напротив, авангардное искусство со всеми его «постмодернистскими» вариантами по природе и сути своей в стороне от массовой культуры в силу его нестандартности и непривычности (неузнаваемости!) для обыденного сознания. Общение с подобным искусством действительно не просто: оно загадывает загадки, требует расшифровки, затевает игру в смыслы, обращаясь не только к интеллекту, но и к душе человека. Несмотря на это, В.А. Кутарев настаивает на отсутствии духовной составляющей в искусстве такого рода и говорит о необязательности души у создателей и потребителей такого искусства: «Для восприятия их произведений не надо души. Достаточно быть носителем интеллекта. Постепенно, хотя на шаг позднее. Душа перестает быть нужной и при их создании» [1, с. 52]. С данным утверждением нельзя согласиться. Поскольку процесс понимания человеческих смыслов фатально сопряжен с переживанием этих смыслов. Процессы «познания» и «объяснения» тяготеют к логике, к интеллекту. «Понимание» же в большей степени связано с переживанием, с душой человека. Мы понимаем авангардное искусство или не понимаем его, и, лишь в случае понимания, мы вправе отвергать или принимать это искусство. Безусловно, в основе любого понимания лежит диалог, как минимум, двух субъектов. Диалог автора и реципиента осуществляется опосредованно, через текст, в роли которого выступает художественное произведение. Произведение искусства – это информационное поле, это система смыслов, которые прочитываются в процессе и в результате понимания. Необходимыми условиями понимания смыслов художественного текста реципиентом, кроме его готовности и способности к диалогу, обязательны навыки владения специфическим языком авангардного искусства, навыки сопереживания с другим, «вчувствования» в другое «Я», как в свое собственное. Понимая другого, понимаешь себя; понимая себя, понимаешь мир и, возможно, принимаешь его, а это уже есть преодоление отчуждения.

Говоря о модернизме и о постмодернизме как об искусстве отчуждения, автор книги «Культура и технология: борьба миров» апеллирует, в основном, к футуризму и абстракционизму, при этом разводя по смыслу такие категории, как модернизм и авангардизм, наделяя каждую некой самостоятельностью. В связи с этим хочется отметить, что мир авангарда необычайно разнообразен и многолик. Однако общими чертами многочисленных течений авангардного искусства являются: нестандартность, отступление от традиций, выход за пределы нормы, «перевернутая» эстетика, суть которой можно выразить словами: «здесь все не так», «все не правильно». Что касается понятий модернизм и авангардизм, то следует согласиться с трактовкой этих терминов в специальных многочисленных энциклопедиях, а также в работах некоторых авторов, где данные категории рассматриваются как синонимы [4]. Понятие «модернизм» обрело терминологическую устойчивость применительно к названиям направлений западного искусства двадцатого века (кубизм, фовизм, дадаизм, сюрреализм, экспрессионизм, концептуализм и другие). Термин «авангард», так исторически сложилось, оказался более примени-

мым к названиям тех же направлений, но российского искусства двадцатого столетия. Поэтому независимо от того, какой термин используется автором, речь идет о нестандартном искусстве, раздражающем, эпатажирующем публику, загадывающем загадки, с закрепившимися за ним штампами «отчужденного искусства» или просто «неискусства».

Восстановив некоторую терминологическую определенность, вновь обращаемся непосредственно к проблеме «постчеловека», продуцирующего соответственно «посткультуру» или «тектуру», производящего отчужденное искусство или «постискусство», в чем совершенно убеждены многие современные авторы. Однако, если отвлечься от устоявшихся штампов и шаблонов, проблема бездуховности в искусстве выглядит значительно серьезнее и сложнее, а ареал ее распространения выходит далеко за рамки авангардной деятельности человека.

По утверждению В.А. Кутырева и И.В. Никитиной, «постмодерн» это антипод культуры гуманизма, поскольку нормы и ценности оказываются отброшенными, что наводит авторов на мысль о «смерти культуры» «как конкретной эволюционной формы человеческого духа» и о «смерти человечества» [2, с. 262-263]. Руководствуясь бесспорным тезисом о том, что бездуховное искусство характеризуется утратой собственно человеческих смыслов, попранием общечеловеческих ценностей таких, как жизнь, красота, человеческое достоинство, «здоровый смысл» и, напротив, утверждением их антиподов, мы вынуждены признать, что элемент «отчужденности» фатально наличествует в общепризнанных шедеврах мирового искусства, начиная с древности. Так, в поэмах великого Гомера высшей похвалой для смертных героев служат эпитеты: «Ахилл-мужеубийца!» или «Гектор-людоубийца!», которыми автор щедро награждает сражающихся ахейцев и троянцев [3]. Эстетизация смерти, тлена – неотъемлемая черта всех произведений древнего мирового эпоса без исключения. Тема смерти и потустороннего мира, абсолютно родная для искусства романтиков, обрела дополнительную актуальность в субкультуре современных «готов» и определяет ее.

Эти и многие другие примеры говорят лишь о том, что «отчужденность» как отступление от принятых человечеством норм и запретов не является прерогативой исключительно авангардного искусства. Вне всякого сомнения, современная западная культура, называя ее как угодно – «тектура», «посткультура» - являет собой образец культуры отчуждения. Однако это не позволяет расценивать авангардное искусство в качестве абсолютной и безоговорочной иллюстрации отчужденного характера современной культуры.

При этом хотелось бы обратить внимание на распространенный стереотип, укоренившийся как на уровне массового сознания, так и на уровне теоретического знания. В беседах о современном авангардном искусстве, часто имеются в виду классические образцы старого, «доброе» авангарда: «анализм» натюрмортов П. Пикассо, психологизм пронумерованных композиций В. Кандинского и других абстракционистов, философичность полисемантических образов К. Малевича, детскую, первобытную пронзительность восприятия мира в картинах французских фовистов, максимализм футуристов, по-мальчишески хулиганский нигилизм М. Дюшана, эффектность и ироничность работ «оп-», и «поп-артистов», а также их многочисленных последователей. Все это – давно уже классика авангарда, как бы парадоксально это заявление ни звучало.

Первым заявлением о неоавангарде или о постмодернизме в семидесятые годы наряду с гиперреализмом стал концептуализм. Если говорить о рационализме и интеллектуализме постмодернистского искусства, то концептуализм в этом смыс-



ле выступает как самая высокая «интеллектуальная башня». Концептуальному искусству изначально присуще находиться между идеей и самим визуальным объектом, внешние качества которого не имеют отношения к самой идее. Визуальный объект является лишь катализатором для размышления о природе и сущности процесса понимания. Визуальная бессодержательность – кредо концептуализма. В качестве объекта искусства, которое концептуалисты предпочитают называть «неискусством», могут выступать самые разные объекты: от разного рода документов до различных технических устройств. Главное заключается в том, чтобы этот объект был назван таковым в данном месте и в данной ситуации. Зритель включается в семантическую игру, поскольку неизбежно возникает целый ряд «почему?», что в полной мере свидетельствует о том, что программа концептуального произведения сработала. Учитывая тот факт, что сами авторы называют свое искусство «неискусством», необходимость обороняться от навязывания постмодернизму эпитета «постискусства» не представляется столь уж принципиальной. Важно другое. Искусство, целью которого является передать сообщение кому-то другому, сообщение о размышлении, приглашение к размышлению о природе миропонимания, такое искусство диалогично. Творчество, в котором изначально предполагается «другой», кому предназначено сообщение, по определению ученого-психолога П.В. Симонова, духовно. Согласно потребностно-информационной теории П.В. Симонова, духовность определяется наличием у человека социальной потребности «в другом» и идеальной потребности «в познании», а также их доминирующим положением в спектре основных потребностей человека [5]. Сущностное, научное определение феномена духовности снимает необходимость упражняться в словесной эквилибристике и расставляет все по своим местам. Искусство, загадывающее непостижимые загадки «другому», ожидающее в свою очередь от «другого» целый ряд ответных «почему?», не является безоговорочно отчужденным. Кроме того, наряду с виртуозным интеллектуализмом концептуальное искусство несет в себе подчас эмоциональную компоненту. Так, одно из направлений перформанса, исследуя социальные конфликты, представляет такие социальные феномены, как страх одиночества, раздражение от убогости духовной жизни общества, состояние отчуждения. То есть само искусство рассказывает нам о нашем отчуждении.

Поистине инновационный всплеск в авангарде приходится все на те же семидесятые – восьмидесятые годы двадцатого столетия, когда в недрах скандального искусства происходит некое подобие тихой революции. В ситуации стилистического «разброда», насчитывающего более ста направлений, группировок и тенденций, одно из них явно претендует на статус нового и основополагающего. Для нового явления, названного итальянским историком искусства А. Бонито Олива «трансавангардом», характерен своеобразный интерес к истории искусства. Сторонники художественной традиции заговорили о трансавангарде как альтернативе авангардизму (модернизму) и о смерти последнего. Теоретик искусства П. Портогези заявляет: «Мы смело порвали с модернизмом, который потерял активность, утратил чувство юмора, характерные для его молодости, стал догматичен. Жизненность постмодернизма – в возможности снять преграду, искусственно отделяющую прошлое от настоящего. Мы следуем за тем, что нам завещали наши отцы; и за тем, что есть настоящего, завоеванного человечеством во все века, даже за пределами западной цивилизации» [4, с. 233]. Трансавангард выступает против зауми, против авангардистского принуждения к поискам нового. Происходит откровенное цитирование картин мастеров живописи

прошлых эпох: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Джотто, Давида и даже Пикассо. Такой «репродукционистский» подход актуализирует у зрителя положительные эмоции, связанные с эффектом узнавания «знакомого». Трансавангард, породив в определенном смысле вторичную живопись, неизбежно впадает в эклектизм, смыкается с китчем, возникает даже понятие «новый китч», – это с одной стороны. С другой – «искусство истории искусства» создается в строго «концептуализированной» форме, так как многие представители трансавангарда прошли через опыт концептуального искусства. Поэтому игра в смыслы, установка на семантическую кодировку, разгадывание текста-сообщения в духе концептуализма – все это красноречиво свидетельствует о непрекращающемся взаимодействии и преемственности отдельных «измов», с приставками «пост» и «нео», в рамках единого и общего «дефиле», по сути дела, все того же авангардного искусства. «Дефиле» авангарда во всем богатстве его исторических модификаций, по самым скромным подсчетам, продолжается вот уже столет. Поэтому традиционные, время от времени повторяющиеся заявления о смерти авангарда или о смерти самой культуры в ее постмодернистском воплощении, а заодно и о гибели всего человечества являются, мягко говоря, преувеличением.

Опасность для культуры существует, но вряд ли следует связывать ее с «заумью» постмодернизма, затевающего свои знаменитые игры в смыслы и интерпретации. Эта опасность всегда подстерегает реалистическое искусство, пробирается даже в иконопись, имеет отношение к самому авангарду. Имя этой опасности «китч». В связи с этим, на наш взгляд, на первый план выступает проблема объективного, универсального критерия определения качества произведения, независимо от того, к какому художественному стилю или направлению оно относится. Поэтому, скорее всего, адекватным критерием художественно-эстетической ценности произведения искусства является не тот или иной художественный метод, но наличие у него таких характеристик, как авторская искренность, оригинальность идеи, полисемантическая образность, широкое смысловое поле и, конечно, эмоционально-личностная компонента, которая определяет творческое лицо автора, его узнаваемость и самобытность, его талант.

«Китч» – это всегда подделка под настоящее, он ориентирован на усредненный вкус и запросы массового потребителя, для него характерны такие черты, как узнаваемость и знакомость о том, что «я» как «все», и он (китч) всегда активно потребляем. Особая опасность современного китча заключается в том, что его создатели делают сегодня ставку на высокое качество самого изделия, на эффект «сделанности», с вложением во все это капитала, с применением высоких компьютерных технологий. Поэтому уровень имитаций «китчевых» изделий под искусство очень высок и спектр их разнообразен. Китч сегодня, мастерски выдавая себя за «другого», высоко оплачивается и спокойно процветает. Литература сегодня – бизнес, искусство – бизнес. Потребительское отношение к миру с целью извлечения материальной выгоды является одним из основных типов отчужденных отношений человека с миром [6]. Китч – в массовой культуре одеваться, в манере поведения и речи людей. Казаться, но не быть – еще одна из форм отчуждения, отчуждения от самого себя.

Как же в этой ситуации ведет себя великий пересмешник авангард? Он гримасничает, карикатурничает, глумится. Уже некоторые акции Христо заставляют задуматься о потребительском подходе к искусству самих создателей. Его известные упаковки в пластиковые пленки домов и мостов обходятся в семьдесят тысяч долларов. И. Кантор в конце недавнего века, устраивая хеппининги, зарабатывает приличный капитал. Эту тенденцию он называет новым термином – «неонизм». Аван-

гард циничен и потребляем за деньги, то есть он принимает «потребительскую форму». Поэтому исключительно в этой конкретной ситуации торжествующего китча и «неонизма» представляется возможным употребление уже знакомых понятий «актор» и «текстура», которые, по существу, являются такими же метафорами, как и «постискусство», и «постчеловек». Искусство остается искусством, китч – китчем, а постмодернизм («постискусство» В.А. Кутарев) никогда не претендовал на статус искусства, предпочитая называться «неискусством», стирая грани между жизнью и искусством, становясь самой жизнью. «Постчеловек» – все тот же человек, с опреде-

ленным типом отчужденных отношений с миром [6]. Разочаровавшись в реальной действительности, иногда он уходит в «зазеркалье» компьютерного экрана, в «онлайновские» игры, заменяющие жизнь. И это новое обстоятельство вызывает целый ряд новых вопросов, требующих отдельного рассмотрения. Появление компьютерной реальности – торжество отношений над миром материальных предметов? Человек жаждет общения и получает его! Он диалогичен – значит духовен! Отношение к собственному телу как к пустой оболочке? Какой мир человеческий? Компьютерная реальность – это открытие Нового Мира?

#### Библиографический список

1. Кутырев, В.А. Культура и технология: борьба миров [Текст] / В.А. Кутырев. – М.: Прогресс – Традиция, 2001.
2. Никитина, И.В. Взаимодействие искусства и бытового сознания как социокультурная система [Текст] / И.В. Никитина. – Бийск: НИЦ БПГУ им В.М. Шукшина, 2004.
3. Гомер. Илиада. Одиссея. [Текст] / Гомер. – М.: Просвещение, 1987.
4. Турчин, В.С. По лабиринтам авангарда [Текст] / В.С. Турчин. – М.: Изд-во МГУ, 1993.
5. Симонов, П.В. Происхождение духовности [Текст] / В.П. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М.: Наука, 1989.
6. Кузнецова, О.Н. Архаический характер отчуждения человека от мира и современный экологический кризис [Текст] / О.Н. Кузнецова. – Бийск: БПГУ им В.М. Шукшина, 2006.

Статья поступила в редакцию 5.03.09

УДК 7. 01; 7: 001. 8

*Л.Ю. Алексеева, аспирант АлтГУ, г. Бийск*

## ОСОБЕННОСТИ АЛТАЙСКОГО СТЕКЛОДЕЛИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКОВ

Статья посвящена истории развития Барнаульского стекольного завода. Это первый стекольный завод в Сибири, который просуществовал почти сто лет. Автор приходит к выводу, что деятельность стекольного завода повлияла на внешний облик города Барнаула, так как уже в XVIII в. барнаульцы начали вставлять в окна стекло вместо слюды, и стали пользоваться стеклянной посудой.

*Ключевые слова:* стекло, стекольное дело, стекольный завод, Алтай.

С начала XVIII века искусство бытовых предметов, до сих пор различавшихся лишь по качеству, богатству материала и отделке, разделилось на две обширные области по художественным критериям: искусство официальное, «ученое», стилизованное, ориентированное на классические образцы, и искусство народное, провинциальное, во многом традиционное, обслуживавшее быт сельского населения.

Изделия из стекла стоили дорого и покупались, в основном, представителями имущих классов. По традиции крестьянской культуры стеклянным изделиям давались названия, соотносимые с наименованием крестьянской утвари: чарки, братины, сулеи, кадочки и т. п.

В данной статье мы рассмотрим историю возникновения и развития первого стекольного завода в Сибири, деятельность которого повлияла на внешний облик города Барнаула Алтайского края во второй половине XVIII века. В настоящее время в Барнауле существует небольшая улица, называемая «Стекланный лог». Жители этих мест уже не помнят, откуда взялось такое название и что здесь находилось в начале XIX века. В начале 70-х годов XX столетия краеведом Т. Полухиным была опубликована статья, где упоминалась музейная экспозиция стеклянных изделий из различных сортов стекла, и хрустального в том числе [1], однако в Алтайском краеведческом музее нам не удалось обнаружить изделия Барнаульского стекольного завода.

История Барнаульского стекольного завода фрагментарно, но представлена в немногочисленных публикациях краеведов и историков. Данной проблемой занимался краевед Н.Я. Савельев. Он написал очерк истории Барнаульского стекольного завода «Алтайские мастера хрустального дела», в котором подробно описал жизнь и деятельность работников этого завода. Безбородов М.А. в «Очерках по истории русского стекольного дела» в статье «К.Г. Лаксман и его работы по стекловарению» упомянул о деятельности русского ученого Лаксмана К.Г. (Э.Г.) на Барнаульском стекольном заводе. Современная стекольная промышленность многим обязана научной инициативе Лаксмана, который, вопреки существовавшим в его время взглядам о непригодности солей «купоросной кислоты» для производства стекла, поставил опыты по применению природного сульфата натрия для стекловарения и добился успехов. В 1739 г. на реке Барнаул приказчики уральского горнопромышленника А.Н. Демидова начали строительство завода по выплавке меди. Вскоре, находившаяся рядом маленькая деревенька Усть-Барнаульская слилась с заводским поселком, и он стал называться Барнаульским заводом. После смерти А. Демидова в 1745 г. по завещанию все горно-металлургические предприятия, в том числе Барнаульский завод, перешли младшему сыну Демидова Никите. Однако по жалобе старших сыновей Прокопия и Григория императрица Елизавета отменила завещание отца и повелела руководителю Берг-кол-

легии А.Ф. Томилову составить подробную опись наследства, чтобы затем разделить его между всеми детьми. Но 1 мая 1747 г. алтайские заводы и рудники были взяты в ведение императорского Кабинета и назначен начальник Кольвано-Воскресенских заводов А. Безр [2]. На огромном пространстве верхнего течения Оби все земли, недра, леса и иные богатства были объявлены царской собственностью. Люди, населявшие эти места, стали крепостными, обязанными работать в рудниках, у заводских печей, возить руду, заготавливать и доставлять лес, уголь, бутовый камень.

В 1752 году Барнаульский завод был переоборудован в сереброочистительный [3, с. 7]. На заводе появились аптека, госпиталь, училище. Купцы построили гостинный двор для торговли, амбары для хранения товаров. Для заводских и рудничных лабораторий, для аптечной посуды и медицинских нужд в заводском госпитале стекла требовалось все больше. К тому же для заполнения оконных переплетов вместо дорогой слюды все чаще использовалось стекло. Стекло, привозимое на лошадях из Москвы и Петербурга зачастую разбивалось в пути в значительных количествах, что привело к большим убыткам.

Эти обстоятельства послужили поводом для Канцелярии Кольвано-Воскресенских заводов в 1753 г. обратиться в Кабинет Е. И. В. с просьбой о разрешении строить новый стекольный завод. Новое предприятие подчинили ведомству Кольвано-Воскресенского горного начальства, руководство которым осуществлял шихтмейстер И.И. Трунилов. Из столицы с казенных заводов прибыли мастера «стеклянного и хрустального дела». Весной 1754 года начались пробы местного песка в заводской лаборатории. Проверка показала, что лучше, чем в логу в вершине пруда на правом берегу реки Барнаул, песка для стеклоделия нигде нет. Здесь и начали постройку нового предприятия. Пока клали печи и возводили стены будущей «стеклянной фабрики», в лаборатории Барнаульского сереброочистительного завода шло обучение набранных в «стеклянные ученики». В январе 1755 года началось «дело стекла из оного посуды и протчего». Варили стекло трех сортов: зеленое, потому что дешево, белое и хрустальное – для нужд господ офицеров и начальников. Изготовление стекла начинали с самого дорогого – хрустального. В его состав входило 47,8% кварца, 32% селитры, 19% сурика, остальное – марганец и мышьяк. Далее помощники мастера приступали к составлению смеси для варки белого стекла. Эта смесь была проще, она состояла из поташа (48%) и кварца или песка, смотря какой сорт требовался; после этого приступали к образованию смеси для варки самого дешевого зеленого стекла. Песок (50%), поташ (33%) и зола березовых дров (17%) – вот весь состав зеленого или «зольного» стекла.

В апреле 1756 г. новый управляющий Барнаульским сереброплавильным заводом И.С. Христиани приказал окрашивать кварцевое (белое) стекло в лазоревый цвет синим крушмалом, доставляемым из Петербурга. С этого времени Барнаульский стекольный завод начал выпускать стекло трех цветов: зеленое (из золы с песком), лазоревое (кварцевое) и белое прозрачное (хрустальное). Посуда получалась различных оттенков: темно- и светло-зеленая, голубая и темно-синяя, и лишь хрусталь давал прозрачное стекло.

Качество посуды было невысоким. Она трескалась даже произвольно, находясь в спокойном состоянии в посудном шкафу или на столе. Налитая в нее чистая вода приобретала неприятный привкус. Это вызывалось тем, что соли («глазгал»), счerpываемые с поверхности расплавленной массы стекла вновь употребляли в качестве поташа. Постепенно технология изготовления стекла улучшалась. Удаление глазгала сделало стеклянную посуду более прочной и гигиеничной.

При Стекольном заводе была открыта лавка, в которой все стеклянные изделия продавались на вес. В этой же лавке жители поселка могли обменять по весу осколки сломанной посуды на целое изделие. Сначала посуду из зеленого и кварцевого стекла продавали по 5 копеек за фунт, а хрустальную – по 12 копеек. Позже цены повысились до цен столичных заводов. В конце декабря 1755 г. «тафельное» стекло стали продавать по 8 копеек за фунт, а хрустальную посуду за 20 копеек.

В 1758 году барнаульский стекольный завод начал вырабатывать шлифовальное и полированное стекло. Оно делалось из всех сортов стекла и продавалось дороже на 2,5 копейки за фунт. Выпуск продукции был неравномерен. В 1758 году было выпущено более 200 пудов стекла в изделиях, это был самый высокий показатель. За годом максимума выработки посуды следовали два-три года спада, когда завод снижал выпуск изделий до 150-100 пудов. Затем продукция снова росла и снова снижалась. Такие колебания можно объяснить затариванием продукцией. Начальство искусственно снижало выпуск стеклянных изделий заводом до тех пор, пока на складах почти не оставалось посуды. Исключение составлял выпуск оконного стекла, количество которого с каждым годом возрастало.

«Изделия барнаульского «стеклянного завода» были тяжеловесными. Крупная колба весила до 11 фунтов (4,4 кг), реторты – до 10,5 фунта (4,2 кг), воронки – до 470 г, песочные часы из двух склянок весили 660 г. Но и эта продукция находила спрос даже за пределами Алтая. В 1760 г. отправили по заказу в г. Нерчинск 3 больших, 4 средних, 5 малых и 10 маленьких колб, 3 чашки, 6 воронок, 5 песочных часов, 8 реторт и 15 банок разной формы» [3, с. 26].

Деятельность стекольного завода отразилась на внешнем облике Барнаульского завода и прилегающих к нему слобод. Отныне общественные и жилые дома имели стеклянные окна взамен слюдяных или затянутых бычьим пузырем. Стеклянная посуда вошла в быт заводских жителей. Но стекло покупали в основном барнаульцы. На Змеиногорский рудник или Кольванский завод ни оконного стекла, ни посуды не поступало. Это ограничивало рынок сбыта продукции «стеклянного завода».

В 1763 году Канцелярия Кольвано-Воскресенского горного начальства запросила у Кабинета разрешения закрыть стекольный завод и передать производство стекла частным предпринимателям. Кабинет не возражал, но потребовал ответа, где именно частные заводчики могут построить стекольный завод.

Купцы не решились делать стекло, так как не рассчитывали, что крестьяне и мастеровые будут его закупать. Горное начальство и чиновники, заводы и рудники не дали бы прибыли, потому что по условиям купец должен был получать мастеровых и инструменты, но поставлять стекло заводам по прежней цене.

Заслуга продолжения стекольного дела на Алтае принадлежит механику И.И. Ползунову и ученому К.Г. Лаксману, встреча которых произошла осенью 1764 года. Прибывший на Барнаульский завод в качестве пастора К.Г. Лаксман увлекся горным производством и изучал буквально все, что видел в этом отдаленном крае, мало знакомом для ученых. В Барнауле он впервые познакомился с технологией стекла. «Здесь, – писал Лаксман, – находится довольно изрядный стекольный завод, в котором делается порядочное белое стекло, также каменная аптека и деревянный гофшпиталь. Плавильня построена среди самого селения, на речке Барнауле; подле его протекает от юга к северу великая река Обь» [4, с. 57]. Барнаульский сереброплавильный завод был крупнейшим в Сибири и являлся местом обучения многих людей металлургии. К.Г. Лаксман обучался горно-заводскому делу у И.И. Ползунова. Ползунов



в это время строил здание для своей «огненной машины» вблизи стекольного завода и Лаксман наблюдал за «делом стекла». «Выдающимся достижением русской химической прикладной науки XVIII века является введение сульфата натрия в стеклоделие. Оно связано с именем русского академика К.Г. Лаксмана, впервые поставившего опыты варки стекла с сульфатом натрия в 1864 г. в г. Барнауле» [4, с. 54]. На Барнаульском стекольном заводе Лаксман К.Г. проверил опытным путем свою идею замены поташа природной глауберовой солью.

Архивные документы за 1767 год свидетельствуют, что стекло варилось по тем же рецептам, которые зафиксировал И.И. Ползунов в 1755 году и рецепты К.Г. Лаксмана уже не применялись. Завод стал вырабатывать граненую посуду: графинчики, сахарницы, бутылки и бокалы [5].

В 1771 г. Барнаульский сереброплавильный завод получил статус горного города «Барнаул». Людей, работавших на стекольном заводе, теперь называли «мастерами хрустального дела». В продажу населению с завода поступала только хрустальная посуда, зеленое и синее стекло делали лишь для заводских нужд.

Деятельность Барнаульского меде - сереброплавильного завода и стекольного завода приводила к истощению реликтового сосново-нагорного бора. В 1792 г. Канцелярия приказала Барнаульской горной конторе построить для варки стекла небольшой завод на правом берегу Оби в Бобровской лесосеке. Планировалось готовить смеси и варить «стеклянную материю» на бобровском заводе, затем возить ее на барнаульский стекольный завод, где заниматься исключительно выделкой посуды и оконного стекла.

Израсходовав 14700 штук кирпича, 1000 пудов огнеупорной калтанской глины, 4 колосника, 250 гвоздей и 13 пудов железа, начальство добилось осуществления своего замысла. Строители описали новое предприятие так: «оной завод состоит при Бобровской лесосеке, поблизости казенных казарм, по течению речки Бобровки на правой стороне, расстоянием от Барнаула в 30 верст. Фабрика основанием в 7, длину 7, ширину – 6 S сажень забрана в столбы из мелких бревен и потом укреплена толстыми деревянными связями и покрыта драньем» [6]. Привозная, сваренная на бобровском заводе стеклянная масса, была очень дорогой. Дешевле было возить из Бобровской лесосеки дрова. Песок был хуже барнаульского. Про существовав пять лет, бобровский стекольный завод в 1798 году был закрыт.

#### Библиографический список

1. Полухин, Т. Барнаульский хрусталь. – Алтайская правда. – 1975. – 13 апреля.
2. Барнаул: Энциклопедия. – Барнаул, 2000.
3. Савельев, Н.Я. Алтайские мастера хрустального дела: Очерк истории Барнаульского стекольного завода / Н.Я. Савельев. – Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1958.
4. Безбородов, М.А. Очерки по истории русского стеклоделия / М.А. Безбородов. – М.: Промстройиздат, 1952.
5. ЦХАФ АК. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 474. – Л. 36.
6. ЦХАФ АК. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 474. – Л. 131.
7. ЦХАФ АК. – Ф. 50. – Оп. 18. – Д. 4423.

Статья поступила в редакцию 20.02.09

Продукция Барнаульского завода, проработавшего уже полстолетия, была все той же, только перестали делать посуду из кварцевого стекла, заменив его хрусталем прозрачным и синим, перестали сдавать осколки битой посуды в перевар. Теперь главным назначением завода было изготовление оконного стекла. Правда, в период 1817–1830 годов «мастера хрустальных дел» начали готовить также изделия из фарфора, но в небольших количествах. По-видимому, это были изделия по заказу начальника Колывано-Воскресенских заводов П.К. Фролова.

Вскоре барнаульский стекольный завод опять попал под угрозу закрытия. В 1837 году барнаульский архитектор Я.Н. Попов составил проектный чертеж, озаглавленный: «План и фасад заводу для делания стекла и предполагаемого построить при Салаирском руднике» [7]. Почему не был построен этот завод, выяснить не удалось.

Последние тринадцать лет своей истории барнаульский завод выпускал два сорта стеклянных изделий: хрустальные и низкосортные, из «зеленой материи». Обеспечивая своей продукцией лаборатории сереброплавильных заводов и рудников, казенных зданий и лечебных учреждений, барнаульские стеколовувы вырабатывали посуду на рынок, ограниченный потребностями населения города Барнаула. Отсталая техника варки стекла, почти неизменившаяся за целое столетие, ставила первое на Алтае предприятие силикатной промышленности в невыгодное положение. Частные купеческие заводы в Сибири давали более высококачественную и менее дорогую продукцию. Стекло в Барнаул возили из Иркутска, свои заводы также имели Томск, Омск и другие сибирские города.

Застой, охвативший все предприятия царского поместья к середине XIX века, не миновало и стеклоделие. Не желая переоборудовать и расширять стекольный завод в Барнауле, арендаторы Алтайских горных заводов – министерство финансов не видело необходимости в дальнейшем существовании этого «подсобного» предприятия и в начале 50-х годов XIX века стекольный завод был закрыт. История и деятельность Барнаульского стекольного завода является интересной страницей промышленного и художественного освоения Алтайского края.

В настоящее время о барнаульском стекольном заводе напоминает лишь название — «Стекланный лог», обозначающее место в окрестностях Барнаула, где некогда брали песок для варения «стеклянной материи».

УДК 398.21

*Е.П. Маточкин, соискатель АлтГУ, г. Барнаул***ИСКУССТВО АЛТАЙСКИХ ЧАБАНОВ**

Во время экспедиционных исследований высокогорных стоянок чабанов в Усть-Коксинском и Кош-Агачском районах Республики Алтай обнаружены современные рисунки и деревянные изваяния. В стилистике рисунков можно обнаружить преемственность художественных традиций древнетюркских граффити, а в стилистике современной скульптуры – традиционные черты древнетюркских изваяний и шаманистической резьбы.

*Ключевые слова:* рисунки, преемственность, петроглифы, изваяния, традиции, резьба.

Если традиционное искусство алтайских народностей конца XIX – начала XX в. нашло отражение в трудах С.В. Иванова [1, с. 607–677] и других учёных, то современное народное творчество Горного Алтая известно гораздо меньше, а изобразительная деятельность, не связанная с декоративно-прикладными целями, вообще практически не изучалась. Представленный материал основан на результатах экспедиций 1984–1999 гг. по территории Усть-Коксинского и Кош-Агачского районов Республики Алтай. Автором обследовано около 20 стоянок чабанов, где обнаружено более 70 рисунков на коре, дереве, камне, а также деревянные изваяния. Наиболее богатыми в художественном отношении оказались айлы Сойон-Чадыр, Куган, Ороктой, Шараш, Балтырган. Самая ранняя датировка произведений этого круга относится к 1972 году.

По технике исполнения рисунки подразделяются на контурные и штриховые. По содержанию же их условно можно отнести к анималистическим, антропоморфным, пейзажным образам, жанровым и декоративным композициям.

Наибольший массив рисунков составляют контурные изображения животных. Стилистическая преемственность в рисунках чабанов просматривается не только в отношении петроглифов этнографического времени, но и более раннего – древнетюркского. Близость эта видна в возрождении мастерства владения линией. Здесь тот же лаконизм контурных очертаний, обобщённый декоративный характер рисунка. Везде можно уловить элемент любования линией, желание провести её уверенно и красиво. Однако декоративное понимание формы не отвергает и жизненно-конкретного видения, благодаря чему достигается убедительность в передаче поз и движений. Так, естественно и живо обрисованы маралы на пластине из айла Куган, козёл в Сойон-Чадыре, барсы в Ороктое. Дугообразная и упругая, как натянутая тетива, линия в изображении козла из айла Шараш переключается с такой же совершенной линией в рисунке со стелы села Улаган древнетюркского времени [2, рис. 14]. Разнообразие технических приемов просматривается в сочетании гибкой и угловатой линии, статических и динамических изображений, подчас в позе «распластанного бега», как у древнетюркских мастеров. Широко распространён в современном искусстве чабанов приём незавершённого рисунка конечностей или сведения их к остриям, что также было присуще древнетюркским и более ранним изображениям.

В штриховых рисунках происходит некоторый отход от традиционного художественного мышления. В них единая линия дробится, а с ней теряется и сконцентрированная в контуре предельная выразительность. Штрих обрисовывает теперь и животных, и пейзаж. Он стал всеобщим и потому менее связанным с традиционной стилистикой анималистических образов. В этой всеобщности несколько меркнет то блестящее мастерство, которое присуще контурным изображениям.

Пейзажные рисунки – совершенно новый, самостоятельный жанр в народном искусстве Алтая. Из пейзажных образов чабанов самый популярный – горный хребет с восходящим солнцем. В айле Куган изображена гора, своим обликом напоминающая голову огромного богатыря. По-видимому, рисунок воплощает фольклорный образ Хан-Алтая, которого алтайцы традиционно представляют в виде треугольной вершины.

Наиболее распространенным сюжетом у кучерлинских чабанов является сцена охоты. Она представлена в айле Куган, где стрелок из ружья поражает марала. На охотнике – типично алтайская меховая шапка, на поясе – нож. В современной интерпретации он, а не зверь, – главный персонаж композиции.

В избе в Тунгулюке обнаружена сложная многофигурная композиция, исполненная символического смысла. В центре рисунка – мчащийся конь с развевающейся гривой. Фигура хищника, данная в экспрессивном развороте дугообразно-изогнутого тела, живо напоминает персонажей скифо-сибирского звериного стиля.

Ранее образ человека в наскальном искусстве встречался достаточно редко. Сейчас же в творчестве чабанов он появляется гораздо чаще, причем в широком смысловом диапазоне: от образов божества и шамана до охотника и юмористического шаржа. И хотя антропоморфные персонажи предстают в довольно разнообразных ипостасях, в них, пожалуй, даже в большей степени, чем в изображениях животных, проявляются древние изобразительные элементы.

Большая личина из айла Чох-Чох, возможно, представляет какого-то духа. Рисунок построен на круговых линиях. В качестве далёких по времени прототипов, но близких по изобразительному решению можно указать на рогатых персонажей из погребения 5 в Караколе [3, рис. 49] или на рогатую личину из кургана 4 в Уландрыке III [4, рис. 42].

В айле Балтырган на восточной стене нарисовано погрудное изображение человека, по внешнему облику напоминающее древнетюркское каменное изваяние.

В рисунке юноши, играющего на топшуре, из айла Мойнок линии обрели мягкую плавность, можно сказать, музыкальность. Национальный колорит ощущается и в алтайской одежде, и в грациозной пластике форм. Тёплое лирическое чувство и эмоциональное обаяние – новые качества в характеристике образа человека в народном искусстве. Ранее подобное можно было обнаружить лишь по отношению к животным. Здесь же художественная поэтика перенесена на антропоморфный персонаж.

Гротескное изображение человека, грызущего кость, вырезано на дереве в Тунгулюке. Здесь не только шарж, но еще и напоминание об известном в шаманской мистериальности персонаже – страшном существе нижнего мира – кер-тютпа (в переводе – живоглот).

В аиле Балтырган обнаружено антропоморфное изображение, сплетённое из толстых крученых нитей. По внешнему виду это типичная фаллическая фигура, изображающая, по видимому, шамана. Подобные персонажи нередко встречаются в наскальном искусстве, например, среди граффити Калтака, петроглифов Бийки [5, с. 66] или Чичкеша [6, с. 133].

Как следует из анализа рассмотренного материала, искусство алтайских чабанов непосредственно связано с актуализацией художественного наследия и традиций. Именно в народном искусстве, являющемся самобытной частью культуры, в наибольшей степени проявляется способность к сохранению преемственности в связях человека с природой и социальной средой [7, с. 210].

Считалось, что время изваяний давно минуло, однако в Усть-Коксинском районе Республики Алтай автор обнаружил их современные аналоги, изготовленные из дерева. Древних деревянных изваяний на Алтае не найдено, но исследователи полагают, что они также существовали наряду с каменными. Возможно, только этим можно объяснить большое число древнетюркских поминальных оградок без ритуальной скульптуры – их непереманного атрибута [8, с. 81].

Нами зафиксированы скульптурные произведения в долинах рек Мойнок, Тегерик-Мыш, Кулагаш, Ороктой, а также на перевале Шараш. Материал – пень или ствол дерева; укрепляют установленное изваяние с помощью камней, набрасываемых в виде небольшой горки.

Изваяние на перевале Шара – наиболее ранняя антропоморфная скульптура. На ней вырезана дата – 07-72 г. Гладкий ствол оканчивается небольшой головой, обращенной лицом на запад. Возможно, это связано с тем, что именно в западном направлении находится родное для алтайцев поселение Кучерла. Как выяснилось, изваяние поставлено в память о Челбае Кунееве, первом председателе местного колхоза, участнике Великой Отечественной войны. Этот всеми уважаемый человек в старческом возрасте работал в этих местах чабаном.

В изваянии на перевале Шараш немало черт, сближающих его с древними предшественниками, например, с известной скульптурой из Айлягуша [2, с. 83]. Здесь те же пропорции головы и условного туловища без рук. Фронтальный план «читается» в виде характерного для древнетюркской скульптуры силуэта: чётко очерченный профиль головы, небольшой рот, прорезной контур глаз, а также выполненные с помощью с-образной скобки уши. Эти присущие раннесредневековым статуарным памятникам черты отмечал в своих исследованиях С.В. Иванов [9, с. 186].

В изваянии в Тегерик-Мыше наклонённой внутрь плоскости лица противостоит выделяющаяся вертикаль носа, которая начинается не с переносицы, а прямо со лба. Но именно такая пластическая особенность была присуща скульптурному образу тайгама (шалыга) – духа охоты и покровителя промысла. В то же время профиль головы близок антропоморфной культовой скульптуре алтайцев [9, рис. 8].

Моделировка лица изваяния в Мойноке свелась к плоскому рельефу. И выразительностью лица, и цельностью своей архитектоники изваяние в Мойноке оставляет впечатление напряжённой мощи и богатырского величия. Для создания такого эффекта мастер прибег к наглядной пластической аллегории, выстроив контуры по принципу натянутой тетивы.

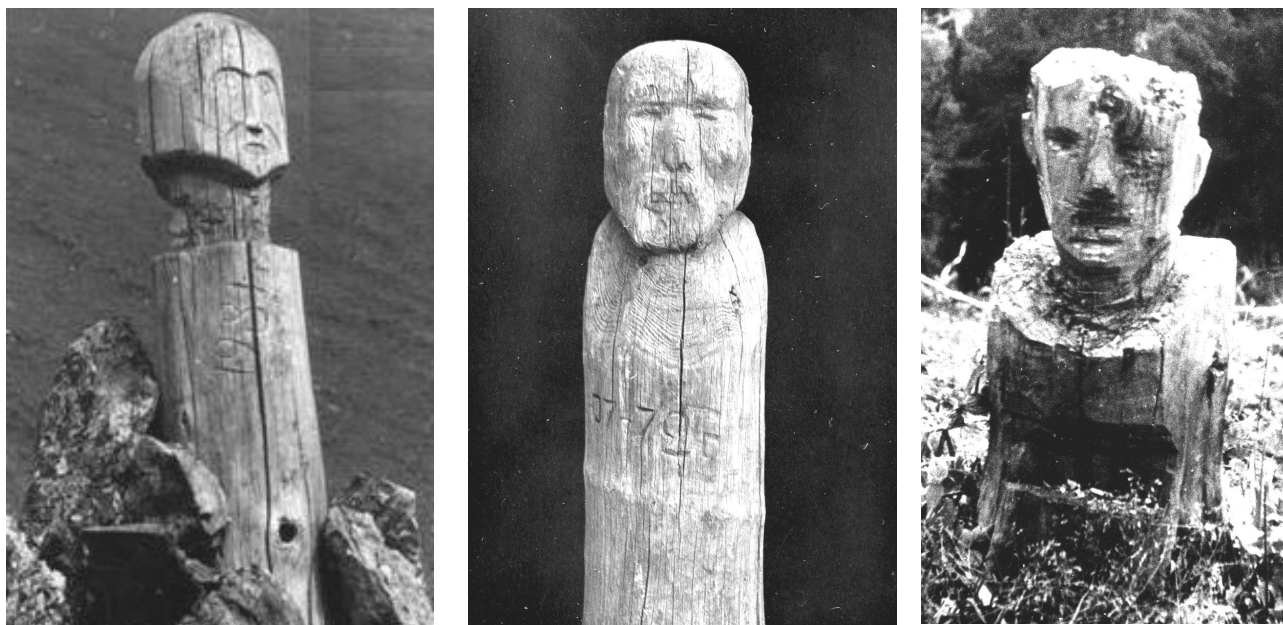
Действительно, и скобки щёк, и дуги бровей, и линия лба, и сам абрис головы – всё, словно выгнутая дуга лука. Их ритму противостоит оттянутая в противоположном направлении, как нить-струна, линия подбородка, усиленная широкой тенью. Прямой нос, как готовая сорваться стрела, дополняет эту изобразительную идею до полного завершения. Яркая выразительность облика, широко раскрытые глаза, уверенно смотрящие вперед, придают скульптурному произведению характер национально-значимого идеала.

Это оригинальное произведение создал талантливый резчик и рисовальщик, алтаец Юрий Сагушев (1961 г.р.). Помимо изваяния в Мойноке он вырезал скульптуру в Яманушке, а в долине Кулагаша – личину на стволе дерева.

В современных народных произведениях обнаруживается ясная преемственность древних художественных традиций. В начале XX века особой выразительностью отличалась антропоморфная скульптура на алтайских шаманских бубнах. В свою очередь эта шаманистическая резьба наследует некоторые иконографические черты ещё древнетюркского искусства. Эту связь проследил в своих работах С.В. Иванов. Он отмечал, что для скульптуры духа предка шамана – Ээзи и для каменных изваяний VI–VIII вв. характерны строгая фронтальность, статичность, обобщенные, порой геометризованные формы. Достаточно отчётливо пластическая общность проступает в трактовке человеческого лица: в чётко очерченном профиле головы, небольшом рте, в надбровной линии, имеющей



Рис. 1. Контурные анималистические рисунки алтайских чабанов. 1978–1999 гг. Местонахождение: 6 – аил Шараш; 8 – аил Куган; 9 – аил в истоках Сухого Ороктой. Материал, техника: 6 – дерево, карандаш; 8 – кора, уголь; 9 – кора, гравировка.



1

2

3

Деревянные изваяния алтайских чабанов. 1972–1981 гг. Местонахождение: 1 – перевал Шараш; 2 – аил Мойнок; 3 – аил Тегерик-Мыш. Материал, размеры: 1 – кедр, высота 68, диаметр ствола 16; 2 – лиственница, высота 86, диаметр ствола 20; 3 – пень кедра, высота 60 диаметр ствола 28.

форму фигурной скобки, в часто встречающейся слитной форме бровей и носа [9, с. 186].

Для анализа кучерлинских деревянных изваяний сопоставления и выводы С.В. Иванова имеют основополагающее значение. Можно продолжить линию подобных сравнений. Кучерлинские резчики в трактовке головы придерживаются того же четко очерченного профиля. Особенно характерный «тюркский» профиль с уплощенным лицом и длинным прямым носом у изваяния в Мойноке. Его можно было бы поставить в один ряд с профильными рисунками каменных и деревянных скульптур, которые приводил для сравнения С.В. Иванов [9, с. 183–184]. Небольшой рот у изваяния на перевале Шараш прикрыт усами и бородой, а в Мойноке рот у изваяния чрезвычайно близок по исполнению тому, как это делалось для скульптуры Ээзи. Слитная линия бровей и носа, характерная

для древнетюркских изваяний и для шаманистической скульптуры, сглажена мягкой моделировкой объемов в первом изваянии, но достаточно ярко проступает во втором. Здесь линия волос непосредственно продолжает дуги бровей и идет под углом вниз, так что лицо смотрится как бы обрамленным шлемом – приём, характерный как для древнетюркских изваяний, так и для скульптуры на рукоятке бубнов [9, с. 186]. Все указанные С.В. Ивановым традиционные приемы наследуются в современных деревянных изваяниях и в наиболее «чистом» виде возрождаются в изваянии в Мойноке.

В традициях художественного мышления, сложившихся более тысячи лет назад в древнетюркское время, питавших искусство резных рисунков на скалах и шаманистической резьбы, сегодня вновь осознается живая сила, плодотворно проступающая в творчестве алтайских чабанов.

#### Библиографический список

1. Иванов, С.В. Материалы по изобразительному искусству народов Сибири XIX – начала XX в. / С.В. Иванов. Труды Института этнографии. – М.; Л., 1954. – Т. 22.
2. Кубарев, В.Д. Древнетюркские изваяния Алтая / С.Д. Кубарев – Новосибирск: Наука, 1984.
3. Кубарев, В.Д. Древние росписи Каракола. / С.Д. Кубарев. – Новосибирск: Наука, 1988.
4. Кубарев, В.Д. Курганы Уландрыка. – Новосибирск: Наука, 1987.
5. Окладникова, Е.А. Петроглифы Средней Катунь / Е.А. Окладникова. – Новосибирск: Наука, 1984.
6. Маточкин, Е.П. Петроглифы Чичкеши и проблемы их реставрации / Е.П. Маточкин // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. Материалы научно-практич. конференции. – Барнаул: БГПУ, 1995. – Вып. V. – Ч. 1.
7. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры. – М.: Изобразительное искусство, 1983.
8. Грязнов, М.П. О монументальном искусстве на заре скифо-сибирских культур в степной Азии // АСГЭ. – Л.: Искусство, 1984. – Вып. 25.
9. Иванов, С.В. Скульптура алтайцев, хакасов и сибирских татар. – Л.: Наука, 1979.

Статья поступила в редакцию 19.03.09

УДК 130:398

*Е.В. Михайлова, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул*

## ОФОРМЛЕНИЕ САКРАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЗАИЧЕСКИХ ЖАНРАХ ФОЛЬКЛОРА

В статье рассматривается специфика оформления сакрального пространства в прозаических жанрах русского фольклора. Символика и семантика элементов модели мира в текстах волшебной сказки и заговора. Магия, как важнейший механизм сакрализации пространства.

*Ключевые слова:* сакральное пространство; магия; модель мира.

Проблема исследования феномена «сакральное пространство» в духовно-художественных интуициях и практиках человечества актуализируется в переломные, промежуточные эпохи, когда рациональные наблюдения и выводы ушедшей эпохи подвергаются переосмыслению, часто радикальному, доходящему до отрицания.

Рубеж XX – XXI вв. в философской и культурологической мысли обозначил очевидный переворот от доминантных для Нового времени идей приоритета рационального над иррациональным, практического опыта над интуицией к пониманию того, что иррациональное (или считающееся таковым) есть не менее ценный опыт постижения мира (М. Элиаде, К. Хюбнер, А. Чучин-Русов, Е. Мелетинский, Ю. Лотман, К. Леви-Стросс и др.). В частности, А.Е. Чучин-Русов отмечает, что «...там, где наметилось раздвоение эйдетики-монической Точки, заканчивался коллективно-фольклорный, ... «архе-ноосферный», анонимный культурный космос и началось расщепление единого миропонимания, сформировавшее экзистенциальный, личностный, сигнифицированный тип культуры». Реконструкция фольклорного «архе-ноосферного» культурного космоса и его оформления символическими образами является задачей данной статьи.

Исследование сакрального пространства (от лат. «посвященное богам», «священное», «запретное», «проклятое») исходя из семантики понятия «сакральное» позволяет интерпретировать его и как «отмеченное особым качеством божественности», и наоборот – как негативное, но всегда – особое, имеющее специфические признаки и свойства, недоступные для профанного сознания. По мнению М. Элиаде, это пространство является единственно реальным, противопоставленным всем остальным явлениям, имеющим отношение к месту, ландшафту, области обитания [1, с. 43-45], оно пребывает вне физически-географических координат, и его истоки следует искать в сохранившихся фрагментах космогонических и космологических мифов. Об этом писал А.Е. Чучин-Русов: «Каждый природно-культурный феномен как бы голографически (генетически) воспроизводит культурный архетип «мирового яйца», структурированного по образу концентрических сфер или «матрешки»... [1, с. 412], справедливо полагая, что его (мирового яйца – Е.М.) структура предполагает несчетное число меонических реализаций. В области культуры – герменевтических смыслов, прочтений, толкований.

«Архее-ноосферный» культурный космос волшебной сказки и заговора восходит к мифу и сохраняет его сакральное пространство по-разному, что диктуется условиями (законами) жанра и целевыми установками. Общие для названных жанров символы, оформляющие границы сакрального и составляющие его содержание? – это вода, остров, дерево, яйцо.

Словарно-справочная литература определяет понятие: «Сакральное (от лат. – «посвященное богам», «священное», «запретное», «проклятое»)» как святое, священное, важнейшая мировоззренческая категория, выделяющая области бытия и состояния сущего, воспринимаемое сознанием как принципиально отличные от обыденной реальности и исключительно ценные... В картине мира сакральное выполняет роль структурообразующего начала: в соответствии с представлениями о сакральном выстраиваются другие фрагменты картины мира и складывается их иерархия. В аксиологии сакральное задает вертикаль ценностных ориентаций [2, с. 186]. Главным в этом определении является следующее: сакральное – это нечто священное, наделенное тайным смыслом. В прозаических жанрах фольклора сакральным мы считаем символы, например, древа, острова, камня и т.д., а также фрагменты сюжетов космогонических, инициальных и др. Исследование этих символов позволяет реконструировать «сакральное пространство», представленное в фольклорных текстах – волшебной сказки и заговора.

Мы опираемся в исследовании понятия «сакральное пространство» на идеи М. Элиаде [3; 4; 5]. Он считает, что религиозное сознание архаического человека создает специфическое ощущение явления, которое можно назвать «сакральным пространством». Для религиозного человека пространство не является однородным: некоторые его части качественно отличаются от остальных. Эта неоднородность пространства находит выражение в ощущении противоположности между частью пространства, которая является сакральной – единственно реальным и действительно существующим местом, и всем остальным пространством, лишенным качества сакральности [5, с. 43-45]. В некоторых наших работах – предпринята попытка исследования и реконструкции символов, участвующих в оформлении модели мира в русских жанрах фольклора, что позволило нам выделить универсальные символы (яйцо, вода, остров, камень, дерево и др.), участвующие в оформлении сакрального пространства [6: 7].

Например, в волшебных сказках смерть Кощея находится в яйце, в заговорных текстах яйцо – неотъемлемый атрибут магического действия (снимают порчу на яйцо, гадают по желтку и т.д.). В данном случае – это символ первотворения, совершенного микрокосма, универсальный символ тайны сотворения мира, возникновения жизни в первоначальной пустоте [8, с. 431]. По данным славянской мифологии, все элементы мира заключались в яйце, и три его составляющих – скорлупа, белок и желток отождествлялись с трехчастностью мира. Это соответствует выводам Б.А. Рыбакова о том, что представления о яйце как о микрокосме, в котором отразилась Вселенная, восходят к глубокой древности: индоиранские легенды говорят о появлении Вселенной из яйца [9, с. 51].

Водная стихия в прозаических жанрах фольклора представлена Океаном, Море-Океаном и выступает в явной характеристике первозданной материи. Вода – это древний универсальный символ чистоты, плодородия и источник самой жизни. В русской заговорной традиции постоянно повторяется словосочетание «Море-Океан», акцентируя, на наш взгляд, значение этого символа как первозданных вод. Вода и водоемы являются маркерами определенного места – среднего и нижнего мира.

Следующим символом, связанным с водой, является остров, то есть земля. В русских прозаических текстах на «Море-Океане» находится «остров Буян». Остров традиционно интерпретируется как оппонент океана и символ метафизической точки, излучающей силу, первоматерии, изначальной суши. Самое основное значение острова – формирующий космос, микро модель космоса [10, с. 326]. Идея острова представлена во множестве космогонических сюжетов, отсюда основное значение символа – изначальная суша.

В сюжетах сказки и заговора есть еще один универсальный символ – камень. Во многих случаях он находится на острове, и под ним скрывается сундук с богатырским оружием или смерть Кощея. В заговорах фразой «замыкаю свои слова замками, бросаю ключи под бел-горюч камень Алатырь...» или «...будь мое слово: сильнее воды, выше горы, крепче горючего камня Алатыря, могучее богатыря» [11, с. 50] выражается формула-закрепка.

Символом мировой горы, у которой расположены входы в миры космологической вертикали, в русских волшебных сказках является камень, на котором написано: «налево пойдешь...», «направо пойдешь...», «прямо пойдешь» – и указывается, что именно при этом случится с героем. Как известно, герой всегда выбирает путь, ведущий в нижний (загробный) мир [13, с. 205]. В заговорных текстах: «На острове Буяне лежит бел горюч камень Алатырь...» (в некоторых заговорах гора, горы). Камень (гора) – во всех архаических культурах символизирует центр или ось мира. Камень является символом бытия, означает прочность и вечность. Основные качества, которые символизировал камень во многих древних культурах, – постоянство, сила, целостность.

Вода, остров и камень – это символы первоматерии. Неотъемлемым атрибутом сакральных и прозаических текстов русской традиции является дерево: «стоит дуб мокрецкий, от земли до неба, от востока до запада, а во том дубу закладена медная медяница от болей и хворестей» [11, с. 66]. Дерево – один из устойчивых символов в культурах различных народов мира. В славянских мифопоэтических текстах образ дерева тесно связан с космогонической версией происхождения мира. В прозаических жанрах русского фольклора дуб растет на острове посреди моря-океана и соединяет собой три мира: верхний, средний, нижний. В волшебных сказках герой должен либо забраться вверх по стволу дерева, либо отправиться в чудесный лес, чтобы найти сундук со смертью Кощея на дубу (сказка «Кощей Бессмертный») [13, с. 96]. Дерево – один из центральных традиционных символов. С ним связано представление о трёхчастном строении мира: корни – подземный мир, ствол – средний мир, крона – верхний небесный мир.

Синтез семантического значения названных символов представляет в минимуме модель мира: «Море - Океан» – изначальные воды, из которых возникла первозданная суша – «остров Буян» (камень Алатырь»), и центр, ось земли – дуб. Русские прозаические фольклорные тексты, как видим, содержат зашифрованную модель мира, восходящую к космогоническим мифам. Трёхчастную космологическую картину дополняют образы животных, воплощающих все три сферы бытия:

рыба (щука), иногда змея или ящерица т.е. подводный, подземный мир; звери – заяц, волк (Индрик-зверь в заговорах) – средний мир; птицы (Стратим-птица в заговорах, утка, ворон в сказках) – небесный мир.

Наши наблюдения подтверждаются, в частности, исследованиями С.Ю. Неклюдова, который занимался проблемой локализации персонажей в волшебной сказке и обнаружил, что персонажи не только маркируют локусы своего обитания, но и выступают в качестве «сторожей» границ, отделяющих эти локусы [5]. В итоге, образы этих животных являются воплощением все той же космогонической триады, еще раз подчеркивая значение троичности мира по вертикали и зачастую являются проводниками, посредниками между верхним, средним и нижним мирами. Например, в сказке «Кощей Бессмертный» говорится, что смерть Кощея находится: «в сундуке, в сундуке заяц, в зайце утка, в утке – яйцо...» [13, с. 97]. Или в сказке «Волшебное кольцо» в лесу герой встречает медведя, у реки – щуку, на древе – гнездо птицы [13, с. 133].

В концепте «модель сакрального пространства» заложен аксиологический аспект. Стилистика «белых» и «черных» заговоров строится по принципу зеркального отражения: «Стану я, раб божий (имя рек) благословясь, выйду я, перекрестясь, из избы – дверьми, из двора – воротами...» («белый» заговор); «Стану я, раб божий (имя рек), не благословясь, и пойду не перекрестясь, из избы не – дверьми, из двора не воротами, выйду я подпольным бревном и дымным окном...» («черный» заговор). Так называемые «белые» заговоры ориентированы на «восточную сторону», обращены к Заре, Солнцу. Поэтика «черных» заговоров основана на противоположных действиях: «из избы – не дверьми», «тараканьей тропой» и т.д., обращением к темным силам – чертищу, тоске и др., таким образом, вероятно, дается моральная оценка «светлых» и «темных» текстов.

В заговорном тексте всегда прочитывается путь, он имеет направленность в сторону острова, где и должен произноситься желаемый текст. Например, «...и пойду, перекрестясь, в чисто поле под восточную сторону, под восточной стороной есть Океан синее море...» или «стану я, не благословясь, пойду, не перекрестясь...из двора не воротами, в чисто поле. В том чистом поле есть Океан-море...» [11]. В текстах волшебных сказок категория «пути» является неотъемлемой составляющей сюжета: «тот же час ушла из дому и пустилась в дорогу...» [13, с. 170]. Главный герой отправляется в путь для преодоления препятствий, чтобы добраться до определенного места, где происходит основное действие, где возможно волшебство, общение с потусторонними силами. И основными маркерами этого места являются остров, дерево... То есть первозданное место, точка отсчета всего бытия – центр космологической модели мира, где возможно не только чудесное действие, но создание кардинально нового. Путь может иметь горизонтальную и вертикальную направленности. Путь героя в сказке или заговоре – это процесс освоения сакрального пространства.

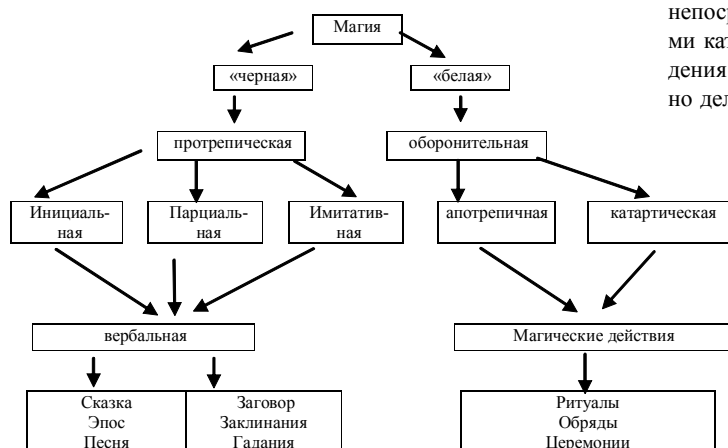
Как показывает специфика оформления сакрального пространства в прозаических жанрах русского фольклора, оно неразрывно связано, с одной стороны с космогонической версией (как акт творения Вселенной), а с другой – с магической (как способ обращения к первоисточнику для воплощения собственной цели).

На наш взгляд, магия являет собой средство, с помощью которого человек конструировал модель мира, объединяя свои познания о мироустройстве и бытии. Здесь соединились знания о пространстве и времени, о богах и духах, населяющих это пространство. Зарождалась рефлексия о собственной роли

в мироздании. И, конечно, о путях проникновения в запретные, потусторонние области. Эти знания сосредоточила в себе магия, она выступила как важнейший механизм сакрализации пространства.

Мы обобщили результаты анализа феноменов магии и магического и определили место прозаических жанров фольклора в системе их многообразного проявления:

Схема №1



Магия применялась человеком, преследуя сразу несколько целей, слившихся в единую систему и выработавшую механизмы воздействия: обряды, ритуалы. Первоочередной целью было повлиять на ситуацию (вылечить, влюбить, спасти и т.д.). Но для того чтобы повлиять на ситуацию, то есть на тот порядок вещей и обстоятельств, которые уже заданы, нужно этот «порядок переиначить», как бы «переписать» историю, смоделировать нужную ситуацию. Здесь магия прибегает к мифу творения – космогонии. Из хаотического положения вещей заговаривающий (который в данном случае выступает в роли творца) создает новый образ, новое мироздание с нужным ему порядком. Поэтому тексты заговоров содержат мотивы космогонических мифов. Мы считаем, что в этом и заключается специфика оформления сакрального пространства в фольклоре.

Знание, предназначенное только для определенного круга, на протяжении времени складывалось в эзотерическую систему. Со временем некоторая ее часть превращалась в околэзотерическую или экзотерическую. Традиция создала своеобразные защитные механизмы сохранения и передачи сакральных знаний: символы, коды, семантические оттенки образов, сюжетов, амбивалентность интерпретации и др.

Праздничная и обрядовая культура фрагментарно использует магические действия (движение по кругу, вкушение ритуальной пищи и др.); виды декоративно-прикладного твор-

чества: вышивка, роспись, резьба наглядно передают образы, к которым обращались шаманы и жрецы (солнце и луна, божества, духи, драконы, животные, растения и проч.). Но самым информативным транслятором явилось устное народное творчество.

Наш анализ показал, что фольклорное «сакральное пространство» – это микрокосм, оформленный символами перехода из профанного пространства в сакральное (путь, лестница, колодец, сон и др.); символами первоначальных вод, острова (как источника суши), дерева (как мировой оси), яйца (как непосредственного микрокосма); пространственно-временными категориями (как время первотворения); правилами поведения в этом пространстве (указания текста заговора «что нужно делать») и т.д.

Эти компоненты представляют как фрагменты модели (сказка), подлежащие реконструированию, так и целостную модель (заговор). В заговоре наиболее сжато и компактно содержатся символы, коды, которые при расшифровке можно развернуть от микро- до макро-системы. Сказки о животных рисуют упрощенную модель (например, только Мировое Дерево); кумулятивные сказки основаны на цепочке повторений, они как бы показывают повторяющееся развитие действия от центра в пространство. И, наконец, волшебная сказка – представляет как символы, так и универсальные сюжеты; сопоставление этих drobных сюжетов волшебной сказки с символами заговорного текста дает самое полное представление о модели мира древних славян.

Магическое конструирование строится на принципах оппозиций, в результате чего создается модель сакрального пространства. Важной составной частью этой модели являются представления об инобытийном (или сакральном) пространстве. Тем не менее в архаической системе представлений пространство не разделяется на сугубо профанное и сугубо сакральное. Оно строится на определенной модели, одна из характеристик которой – наличие и сложная взаимосвязь «того» (ибытийного) и «этого» (человеческого) миров [14, с. 2-14]. В процессе моделирования сакрального пространства происходит космологизация ландшафта. Поэтому в традиционной модели мира выделяются ареалы повышенной значимости (горы, пустыни, вода, озера, святилища, леса). В текстах заговоров всегда указывается место, обладающее магической силой (остров, река и пр.). Для моделирования вселенной использовались, как уже говорилось, принцип оппозиций, а также характер ритуального движения (по кругу, повторения, комбинации рук и т.д.). Исполнение магического ритуала – это также процесс творения и конструирования пространства.

Таким образом, магическое знание в архаических культурах выступало в роли механизма, с помощью которого моделировалось сакральное пространство, то есть формировалась модель мира.

#### Библиографический список

1. Чучин-Русов, А.Е. Единое поле мировой культуры / А.Е. Чучин-Русов. – М.: Прогресс. - 2002.
2. Культурология XX в. Энциклопедия. СПб.: Университетская книга ООО «Алетейя», 1998. - т. I.
3. Элиаде, М. Аспекты мифа / М. Элиаде. - М., 1997.
4. Элиаде, М. Космос и история / М. Элиаде. – М.: Прогресс, 1987.
5. Элиаде, М. Миф о вечном возвращении / М. Элиаде. - М.: Ладомир, 2000.
6. Михайлова, Е.В. Семантика символов «вертикали» и «горизонталей» модели мира в прозаических жанрах русского фольклора // Вестник ТГУ. – Томск, 2008. - № 310.
7. Михайлова, Е.В. Модель мира в русских заговорных текстах // Формирование научной картины мира человека XXI в.: материалы международной научно-практической конференции. – Горно-Алтайск, 2006.
8. Трессидер, Дж. Словарь символов / Дж. Трессидер. – М.: Фаир-пресс, 1999.
9. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян / Б.А. Рыбаков. - М.: София, Гелиос, 2002.
10. Керлот, Х.Э. Словарь символов. Мифология. Магия. Психоанализ / Х.Э. Керлот. - М.: REFL-BOOK, 1994.

11. Сахаров, И.П. Сказания русского народа, собранные И.П. Сахаровым/И.П. Сахаров. – Тула, 2000.
12. Косарев, А. Философия мифа: Мифология и ее эвристическая значимость/А. Косарев. – М.: ПЭРСЭ; СПб.: Универс. книга, 2000.
13. Афанасьев, А.Н. Русские народные сказки/А.Н. Афанасьев. – М., 1990.
14. Гамзатова, П.Р. Инобытийное пространство в традиционной культуре и художественных системах (универсальная модель, когнитивные аспекты) / П.Р. Гамзатова // Традиционная культура. – 2007. – №1.
15. Неклюдов, С.Ю. О некоторых аспектах исследования фольклорных мотивов // Фольклор и этнография: У этнографических истоков фольклорных сюжетов и образов. Сборник научных трудов. Под ред. Б.Н. Путилова. Л., Наука, 1984.

Статья поступила в редакцию 1.02.09

УДК 82. 091

А.А. Чертыкова, соискатель ХГУ им. Н.Ф.Катанова, г. Абакан

## ТИПОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА ПОЭТОВ-СОВРЕМЕННОКОВ М. БАИНОВА И Б. УКАЧИНА

В статье типологически рассматривается художественное своеобразие поэтического мира ярких представителей хакасской и алтайской литератур второй половины XX века, поэтов-современников М.Р. Баинова (1937 – 2001) и Б.У. Укачина (1936 – 2003). Общность тем, образов, приёмов сближает поэтов, в то же время подчёркивает оригинальность и неповторимость каждого.

**Ключевые слова:** стихи, национальные поэты, взаимосвязь, точки пересечения.

В 50 – 80-е годы XX века выявляется плеяда талантливых национальных поэтов – профессионалов, окончивших Литературный институт имени А.М. Горького (Москва) и местные педагогические вузы. Так, Хакасская поэзия обогатилась новыми поэтическими именами – М. Кильчичакова, М. Чебодаева, М. Баинова, Н. Тинникова и др., алтайскую поэзию сегодня невозможно представить без имён А. Адарова, Л. Кокышева, Э. Палкина, Б. Укачина, П. Самыка, Ш. Шатинова, Б. Бедюрова и др., творчество этих поэтов стало известно далеко за пределами своих республик. Многие из них, начав свой творческий путь со стихов, ярко заявили о себе во всех родах литературы – в прозе, драматургии, художественном переводе, публицистике. Их приход в родные литературы сделал национальные литературы полнокровнее и богаче. Появились новые жанры: баллады, лирическая поэма, роман; обогатилась тематика произведений, возросло художественное мастерство писателей и поэтов, что способствовало сокращению разрыва, отделявшего молодые национальные литературы от наиболее развитых литератур народов нашей страны. Новое поколение поэтов больше тянулось к опыту русской и зарубежной поэзии, но, тем не менее, определяющую роль в их творческих поисках сыграл родной фольклор. Переосмысливая традиционные образы, осваивая приёмы мастерства русских и зарубежных классиков, хакасские, алтайские, а также тывинские, саха-якутские поэты открывают для национальной лирики новые возможности художественного обобщения. Освобождаясь от заказных тем, идеологических установок, многие поэты пересматривают свой творческий путь и обретают себя как творческую личность.

Особый вес и значимость во второй половине XX века приобретают творчества ярких представителей двух национальных литератур – хакаса Моисея Романовича Баинова (1937 – 2001) и алтайца Бориса Укачиновича Укачина (1936 – 2003). Это поэты одной эпохи, одного времени, представители среднего поколения поэтов, выпускники одного Литинститута, пришедшие в литературу в 60-е годы XX века. Родившись почти в одно время, испытавшие сиротское детство послевоенного времени, они пришли в литературу со своими идеями, темами, оригинальными образами. Немало в их творческом пути сходного, но и немало своеобразного оригинального богатства художественного мира двух поэтов. В их творчес-

ком арсенале по 14 поэтических сборников. Имя их широко известно и в литературе коренного народа и всероссийскому читателю. Пожалуй, вся их судьба достойно запечатлена ими самими и в строчках стихотворений, и на страницах публицистики, у Б. Укачина и в богатой прозе. Чем дальше идёт время, нам, читателям XXI века, тем значительнее становятся творчества крупных национальных художников слова. Романтики по складу характера, они в стихах и поэмах предстают язычниками.

Поэзии национальных литератур имеют богатый опыт в развитии песен. В большинстве своём песни носили монологический характер, иногда имела форму диалога в тахпах<sup>1</sup> (распространена в поэмах М. Баинова). Свообразны, музыкальны, пронизаны образами народной устной поэзии стихи М. Баинова, напоминающие «Песни Алтая» И. Ерошина (поэта, стоявшего у истоков хакасско-алтайских взаимосвязей с 20-х годов): «Мне дороги до боли эти песни, / Я, как с листьев травы, слова их собирал. / А у народа взял напев чудесный. / Слова горят озёрами среди скал. / И пахнут сладостной травой прямой. / Пусть на степном родимом языке / Они звучат призывно, не устанут, / Звенят, как кровь в отважном степняке [1, с. 10].

Традиция мелодии народной песни, прочно закрепившаяся в памяти поэта песнями матери, бабушки-сказительницы, алыптых-нымахами<sup>2</sup> талантливых хайджи<sup>3</sup>-земляков, воедино слилась с творческим освоением традиций русского ямбического стиха. Всё это привело к новаторству поэзии Баинова:

*И пел самозабвенно, пусть иначе,  
По-своему, всё, что вчера слышал.  
(«Мои песни», перевод С. Поликарпова)*

*Позже он добавит:  
Тахпахами, пропетыми однажды,  
Я трепетал от новой песни каждой...  
(«Мечта», перевод Г. Сысолятина)*

В противоположность ему об истоках творчества алтайского поэта Б.Укачина читаем в откровениях лирического героя в стихотворении «Утро моей поэзии»:

*Ни певцов, ни сказителей славных, признаться,  
Не упомянуть в нашем ряду.*

<sup>1</sup> Тахпах (в перев. с хакас. яз.) – частушка.

<sup>2</sup> Алыптых-нымах – героическое (богатырское) сказание.

<sup>3</sup> Хайджи – сказитель.



*Если ж всё-таки стал я поэтом...  
Я обязан судьбой  
незабвенным рассветам...  
В наших добрых алтайских горах!  
(Перевод Б.Слуцкого)*

Алтайская природа, жизнь и быт родного народа, судьба человека – источник поэтических размышлений поэта, набирающий поэтическую силу и художественное мастерство.

По мнению исследователя Киндиковой А.В., в современной алтайской поэзии явления нарушения традиционных песенных конструкций, постоянных композиционных приёмов (синтаксических параллелизмов, анафоры, повторов, градаций) и возникновение новых жанровых разновидностей лирики – раздумий над проблемами человеческой жизни, размышление о дружбе, о любви, о природе, медитативной лирики. Это можно увидеть в следующем стихотворении Б.Укачина «Мой Алтай»:

*Мой Алтай!  
Как долго здесь я не был!  
Дай мне песню! Крылья укрепи...  
Тучи, кем-то брошенные в небо,  
Бродят, что отары по-степи  
(Перевод И.Фонякова)*

В этом же ряду удачными считаются стихи, определившие творческий поиск молодого ещё поэта: «Песня о дружбе», цикл стихов «Думы солдата», «Родной край».

Знакомство с первыми произведениями молодого поэта позволяет сделать вывод, что в раннем творчестве Б.Укачина определяются основные черты: стремление ко всему новому, что происходит в жизни и литературе, острая публицистичность и полемичность, правда, не получившая ещё чёткого философского осмысления, стремление идти в стихах от частного к общему. Большое значение в профессиональном росте поэтов имел период жизни в столице России - Москве.

Московский период явился плодотворным для многих национальных поэтов, обучавшихся в Литинституте, в творческом плане. В сборниках и алтайских, и хакасских поэтов мы можем найти стихотворения, которые родились в Москве, навеянные новыми знакомствами, открывшимся миром великой русской и мировой литературы. Такими стихами стали у алтайцев «Москва моя студенческая...» и «К новым людям и новым краям...» Лазаря Кокышева, «Разговор с поэтом Леонидом Мартыновым» Паслея Самыка, «Письмо Николаю Рубцову» Бориса Укачина, «На Новодевичьем...» Бронтоя Бедюрова. У хакасских поэтов это «Следы на сердце», «Живая кровь», сборник «Ливень» Михаила Кильчичакова, «Симфония жизни», «Дума о степи» Моисея Баинова, сборники «Всего хорошего», «К большой дороге» - «Московская тетрадь» Михаила Чебодаева. Во многих произведениях, где косвенно, где открыто, выражается признательность русским учителям и братьям по перу.

Символична переключка поэтических строк двух поэтов, словно Б. Укачин и М. Баинов рядом шли по Тверской Москве, в мыслях равняясь на Пушкина. Один, набравший художественно-эстетического опыта в поэзии, уже заканчивал Литинститут (М. Баинов). Другой полон порыва к восприятию всего нового в первый год учёбы (Б. Укачин). И это разительно просматривается в следующих строках:

*...Я иду по Тверскому,  
Иду к нему.  
И хотя я Москве –  
Как песчинка  
космосу,  
Александр Сергеич,  
Дайте вас обниму!  
(Б. Укачин «Кто я такой?», перев. Е. Елисеева)*

У другого читаем:

*Москва моя, как великий гром,  
Я шёл на подвиг за тобою;  
И на Тверской твой белый дом  
Шесть лет моею был судьбою.  
Шесть долгих лет  
(Из поэмы М. Баинова «Симфония жизни»,  
перев. В.Журавлёва)*

В общности чувств – возвышенности, торжественности – выдаётся и разность. У алтайского автора – в обращении к Москве-городу, памятнику Пушкина обнажённая молодость восторга, искрящая открытая радость:

*Я не зря о вас думал.  
К Москве подлетаю,  
Если встречи с вами,  
Как с юностью, ждёшь.  
И просили вам кланяться  
Кедры Алтая,  
Вам поклон посылала  
Алтайская рожь.  
Вы и в нашем селе  
Не чужой человек...*

У хакасского поэта – преобладает великое чувство благодарности столице, осознание роли и места поэта в обществе, готовность к философскому осмыслению действительности:

*Пил знания твои до дна я.  
И был мой белый конь Пегас  
Тобою выращен, родная,  
И вот он,  
В дальний путь готов...*

Единство ключевых слов, образов: Москва, Тверская, Пушкин, образ «кедра» - «ветки дедовской тайги» - словно символизируют тесное сотрудничество центра и регионов России, дружбу народов, желание постичь новые высоты, в то же время неизменная гордость родной землёй и осмысление предназначения собственного «я»:

*С этой площади  
Вижу я всю планету...  
И хочу сказать ему,  
Кто я такой...  
(Б. Укачин «Кто я такой?», перев. Е. Елисеева)*

У Баинова читаем:

*О, Пушкин! В этот тихий час,  
Явишись с пашен урожая,  
Приветствую по-русски Вас,  
Язык Ваш светлый уважая.  
И, сняв ушанку из пурги,  
Уже в московской панораме  
Я ветку дедовской тайги  
Кладу сегодня перед Вами.  
(Из поэмы М. Баинова «Симфония жизни»,  
перевод В. Журавлёва)*

Учёба в столице, московские годы молодости, что для алтайцев, что для хакасов становились особой эпохой зрелости и становления личности.

В трактовке ведущей темы Родины, судьбы коренного народа, раскрытии национальных начал у поэтов тюркоязычных народов Южной Сибири много общего. Всё это у них воплощается в аллегорических, почти тотемных образах флоры и фауны: берёзы и кедр, камней и рек, степей и гор, коней и собак, турпана и орла. В стихотворении Б. Укачина «Моя родина» ощущается кровная связь поэта с отчим домом, с землёй предков:

*Моя родина – мои шаги  
От зимы до весны.  
Моя родина – мои стихи [2, с. 17-18].  
(Перевод Б. Слуцкого)*

Понятие дома у алтайского и хакасского поэтов связано с образами родного очага, того кровного, что единит тюркских народов с древними истоками. И в социальной, и в нравственной сфере жизни «дом» занимает немалое место. Потеряв его, человек превращается в перекати-поле, лишается своих корней, истоков. Лирический герой, живущий в ритме современности, всем сердцем прикипел к родному краю - дому:

*Здесь - мой край.  
И ничуть не надо.  
Что в рассветной, плывучей мгле  
Мне слышней бывает отсюда  
Поступь Времени на Земле [3, с. 15].  
(Перевод Б. Слуцкого)*

Контрастны чувства лирического героя М. Баинова:

*Что дом мой нет –  
Твоя вина,  
Война, жестокая война! [4, с. 9]  
(Перевод С. Поликарпова)*

Горечь утраты близких: отец не вернулся с фронта, мать умерла в начале войны, трудовое детство – лишают чувство кровного дома поэта, но не безграничной любви к родной земле, малой родине, той Хакасии, куда возвращается он не раз.

«Родина», «дом», «шёл», «шаги», «земля» - приводят к философскому осмыслению мотива дороги. Это вечное движение, поиск всего сущего, лучшего, неуспокоенность, одержимость. И, в конечном счёте – расставание, столь привычное в наше время, с родным домом, избой, юртой, уход в крупные города, обретение нового дома, смысла жизни, движение к человеческому счастью. Сиротское детство не сломало ни того, ни другого поэта. Интересны сходные воплощения мотивов путей, дорог в образы жеребёнка (в раннем творчестве), коня (в зрелый период), образ Времени.

На поиск новых тем, героев, в нелёгкую дорогу борьбы, преодолений, противостояний отправляется лирический герой М. Баинова:

*Столений тяжесть на спину взвалив,  
Выходит в путь мой белый жеребёнок... [5, с. 46]*

«Белый жеребёнок» превращается затем в стремительно-го «лунолобого» коня, который помчит поэта к его «синему небу». Конь – один из главных персонажей поэзии хакасов и алтайцев, как и других тюркских народов.

Этот образ является точкой пересечения во взаимосвязи поэзии двух творческих индивидуальностей, представителей двух литератур, их национальных мирозерцаний. Алтайский литературовед А.В. Киндикова, широко исследовавшая творчество Б. Укачина [Г-А, 2005], отмечает, что «образ коня является любимым образом поэта» [6, с. 58]. В сборнике «Автопортрет» он представляет нам не только метафорический портрет своего современника, но и портрет своего Времени:

*Времени бег  
непрерываем  
В моих венах,  
Где прошлое и грядущее  
вместе поют [7, с. 4].*

*(Перевод И. Фоякова)*

Здесь поэт «Времени бег» отмечает не случайно. Он поклонник стремительного движения времени. Одно из стихотворений («Быстроногий монгол») посвящается бегуну-соплеменнику Гэндэ. Бег олицетворяет достижение намеченной цели: «Остановится – умру». Обращение к вечному другу кочевника коню является достаточно распространённым мотивом в фольклоре и литературе алтайцев. В творчестве алтайского поэта кони присутствуют как необходимый атрибут. Одинадцатилетним мальчиком он пошёл работать в колхоз, помогать табунщикам. Любовь к лошадям сохранилась у него навсегда: им, аргамакам, скакунам автор посвящает множество

своих стихов: «Стихи о коне», «Бег аргмака», «Монолог табунщика Яшная, обращённый к любимому коню Ак-Боро», «Дайте мне, эй, аргмака, коня», поэму «Коновязи».

Сходные с баиновскими встречаем эпитеты в произведениях алтайца, характеризующие коня: «солнцеподобные, луноподобные белые кони».

На Алтае, как и в Хакасии, и Туве достатком в доме, богатством мужчины издревле считали доброго коня и ружьё:

*Если это есть у меня –  
Всё остальное придёт ко мне.*

Б. Укачину и М. Баинову удалось достичь психологической глубины в раскрытии внутреннего мира, национального характера лирических героев во взаимоотношениях с этим другом жизни:

*Никогда тобой не нахвалюсь  
И за всё свершённое добро  
Дай тебе я в ноги поклонюсь,  
Умный мой, прекрасный Ак-Боро.  
(«Монолог табунщика Яшная...», пер. И. Фоякова)*

У Баинова читаем:

*Простите, Кони,  
труженики Кони,  
Я помню бич свой,  
помню вашу боль...  
Себя чуть выше кузова  
в фургоне  
И жаркий пот,  
и вьедливую соль.  
Целую Вас  
я в бархатные губы...  
(«Дорога – вечная тревога», перевод Н. Закурина)*

Интересным связующим срезом в художественно-эстетической системе поэтов является цветовая символика, что позволяет говорить о близости мировидения и в то же время индивидуальности каждого рассматриваемого поэта. Развёрнутые цветообозначения в поэтике Баинова и Укачина, их семантическая близость – это тема и задача отдельной работы, однако нельзя оставить без внимания ключевые эпитеты цвета в поэтике поэтов, которые несут смыслообразующие элементы. Среди гаммы красок в произведениях алтайского поэта: «зелёного кедра» - «изумруда свеченье», «лазурного неба» - «голубого небосвода», «белой луны» - «серебряного шара», «черёмухи цвета» ... – доминирует цвет белый. У Баинова это выражено в эпитетах («белый снег», «белая степь», «белый месяц», «белое весны кипенье»), подчёркивающие чистоту помыслов человека, преодолевающего на своём жизненном пути множество «лебедей-метелей»:

*Сколько над землёю  
лебедь – метелей  
С той поры промчалось,  
вдалеке пропало... [8, с. 5-6]*

У Баинова белый цвет – оптимистичный, цвет активный, жизнеутверждающий. В горах Алтая искони белый цвет также считался священным. Борис Укачин не раз акцентирует на этом наше внимание при описании идиллических картин:

*Часто я в снах моих вижу картину всё ту же:  
...Белые кони спускаются с неба кругами,  
Воздух вдыхают прохладный и девственно-чистый,  
Трогают землю – как будто целуют – губами,  
Мирно катаются в мягкой траве шелковистой  
(«Лошади в океане», перевод И. Фоякова)*

Эти и другие символы цвета: «синий цвет – это неба свеченье...» (образ Вечности), «цвет надежды и роста – зелёный» (Дух бессмертия) [9, с. 40-41] – встречается не раз в других поэтических творениях национальных поэтов.

С точки зрения языческой и раннехристианской религии белый цвет представляет собой цветовую основу картины мира,

эквивалентный со светлым днём, солнечной системой, в языческой мифологии с «верхним миром». Иными словами, цветовая семантика в произведениях поэтов с большей степенью осознанности реализуют философскую, эстетическую и психологическую значимость их сходного художественного мира. Семантика цвета позволяет выявить как глубинную общность мировидения южносибирских поэтов, так и своеобразие национального восприятия, определяющие социальные отличия картин мира хакаса М. Баинова и алтайца Б. Укачина.

Стихотворения и поэмы Б. Укачина 60-х годов «На осенем рынке», «Слепой поэт» «У колыбели сына», «Стихи о коне», «Характеры», «Улыбка» выражают духовный мир современника, получили всесоюзное звучание и признание. В сборнике стихов «Ветка горного кедра» (1966) поэт показал свою творческую индивидуальность, те изначальные символы, которые он в дальнейшем плодотворно развил. Знаменательно само название сборника. Растительный образ «ветки горного кедра» перекликается с «белой берёзой» М. Баинова, олицетворяющей собой родину-мать.

М. Баинов и Б. Укачин в своём творчестве продуктивные билингвисты. Они в равной степени хорошо владели, писали на русском и родных языках. Потому в поэтике видно двуединое восприятие мира, взаимопроникновение в их творчестве двух культур – славянской и тюркской. Но в отличие от Б. Укачина хакасский поэт М. Баинов, в совершенстве владея русским языком, создавал свои произведения на образцовом хакасском языке. Его преданность родному языку восхищает. Этим он высоко поднимал роль и неисчерпаемое богатство языка немногочисленного хакасского народа. Доктор филологических наук В.Г. Карпов говорил: «Даже я, лингвист хакасского языка, зачастую встречаю в произведениях поэта неизвестные мне слова! Древние, забытые он возвращает их в живую словесную жизнь. Такое богатство словаря, поэтической лексики трудно ещё у кого найти в Хакасии. Вот почему творчество Моисея Баинова изучается в школах республики. Юное поколение должно знать свой родной язык во всех его звуках и красках» [10, с. 31].

В 70-е годы поэты на пути творческой зрелости. Выравнивается полнота философского осмысления, ощущение судьбы, вольности и поэтической одухотворенности Б. Укачина с хакасом М. Баиновым. Удивительны следующие строки единомыслия двух поэтов-современников:

У Укачина -

*Как ветер не свищет. Как вьюга не злится –  
Мне стойкости хватит на битву с судьбой.  
Я с кем-нибудь даже могу поделиться...*

*(«Ветка горного кедра», перевод И. Фоянкова)*

*Позже у него же читаем:  
Всего удивительнее – Человек,  
Потом – этот мир: океаны и горы,  
Потом – бесконечного неба просторы,  
И вновь – Человек. И опять – Человек...*

*(Перевод И. Фоянкова)*

У Баинова –

*Не бог я и не чародей,  
Судьбу свою рукою строю,  
Я – человек среди людей  
И я – герой среди героев.  
И потому, растя сады,  
Хочу по замыслу поэта,  
Чтоб добрые мои следы  
Остались на тебе, планета*

*(Из поэмы «Симфония жизни»,  
перевод В. Журавлёва)*

Строки – заповеди, программы поэтов. У Б. Укачина появляется новизна в некоем символе, скрытом для нас за обра-

зом лирического героя. У алтайского и хакасского поэтов в 70-е годы усиливается лирическое «я» как естественная форма самовыражения, самораскрытия характера современника. В лирическом герое синтезируется субъективное, присущее автору, и объективное, существующее вне его и его определяющее: история народа, время, эпоха.

Постигая секреты русского стихосложения, воспринимая уроки инонациональной поэзии, поэты неотрывны от «национального колорита»: специфическое, родное растворено в языке, в самой поэтической ткани стиха. Они продолжают насыщать стихотворную строку элементами родного фольклора и этнического мировидения, стремясь, как отмечал ещё М. Горький, через фольклорное, национальное выразить мировое, общечеловеческое. В структуре стиха, используя «лесенку» В. Маяковского, они не отошли от традиционной национальной жанровой специфики, видя в ней немалые потенциальные возможности. В этом их поддерживал творческий опыт и других малых народов – Р. Гамзатова, К. Кулиева, Н. Хикмета, Ч. Айтматова.

С середины 70-х и 80-х годов в литературе стало наблюдаться возвращение к национальным традициям – к краткости формы, ёмкости содержания стиха (двустопишия, четверостишия). В хакасской литературе ещё в 50-е годы обратился к стихам-миниатюрам (рубай) хакасский поэт М.Е. Кильчицаков. Его последователями в 60–70-е стали М. Баинов, Н. Тиников, В. Майнашев, А. Халларов, Г. Кичеев, в 90-е годы молодой поэт С. Майнагашев. Из алтайских поэтов к подобным миниатюрам тяготел и Б. Укачин, Ш. Шатинов, Б. Бедюров, А. Саруева и др.

Интерес к национальной истории и народной психологии, к современным темам проявлялся у алтайского поэта Б. Укачина в сборниках стихов: «Бег аргамака» (1973), «Голос снега» (1975), «Дар годов» (1979), у хакасского поэта М. Баинова – «Я пришёл к тебе» (1966), «Солнечные капли» (1973), «Текущие реки» (1976).

А в сборниках «Чудо – птица любви» (1983), «Весенние цветы – осенние звёзды» (1986), «Прогноз погоды» (1993) Б. Укачина, «Песня о свете» (1977), «Встреча на Венере» (1982), «Дорога – вечная тревога» (2000) М. Баинова вновь отразились духовные биографии поэтов.

В образной и философско-эстетической системе поэзии уже зрелого периода Моисея Баинова повсюду сквозит его слитность с языком народных сказаний. Главный критерий красоты на земле для поэта – труд человека и всё то, что создано его руками. Так, воспевая землю как женщину-мать, поэт говорит:

*Золотые колосья на твоей груди,  
Как бахрома красотой стелются.  
Твои руки не белы, как молочный сыр,  
А такие, как пожелтевшая пшеница.  
(Подстр. перев. П. Троякова)*

В других строках читаем:

*Земля, как женщина в истоме,  
Ждала любви заветный плод...  
Она рождала пахарей,  
поэтов,  
Как та земля,  
где мой родимый аал...<sup>4</sup> [11, с. 30-31]*

Лирический герой осознал, что в жизни очень важно внести свой вклад, оставить след и тем самым стать неразделимой частицей всего мира:

*Она не дева с красивыми глазами  
И не конь с твёрдым копытом.  
И не хлеб, чтоб попробовать.*

<sup>4</sup> Аал – селенье, деревня.

*Я понял это,  
И теперь я иду по этой дороге жизни,  
Чтобы приобщить себя к ней,  
Чтоб истину земную в ней найти.*

*(Подстр. перев. П. Троякова)*

Нравственная цель определена, намечена, чтоб её достигнуть, нужно прожить немало. Для образной передачи колорита жизни поэт часто вносит в ткань повествования элементы, отражающие хакасский быт и обычаи. В переводах стихов на русский язык не все они сохранены. Но, тем не менее, читая произведения М. Баинова в переводах С. Поликарпова, сумевшего сохранить многие особенности оригинала, читатель ощущает эту особенность жизни незнакомого ему народа:

*Над моей колыбелью в истоках утра  
Повесили пуговицу из перламутра,  
Богородской травой окурили свежей,  
Положили связку котей медвежьих,  
А старухи в заклинанья меня пеленали,  
Чтобы духи колыбель мою миновали.*

Это о рождении человека. Его, как видим, встречают с заботой, охраняя разными талисманами, заклинаниями. Такие заклинания и благопожелания, связанные с рождением ребёнка, бытуют также и у алтайского народа. Это «Благопожелание ребёнку», «Благопожелание огню», «Заклинание медвежьей головы», «Проклятие врагу» Б. Укачина и др. Мотивы благопожелания в стихотворении «У колыбели сына» вырастают до нравственных уроков жизни:

*Нужно жить человеком,  
добро отделяя от зла.  
Это трудное дело. Не всем по плечу  
и по росту.*

*... что быть Человеком - не просто [12, с. 19-20].*

Национальные традиции гармонично находят место в современной поэзии, выражая их общечеловеческую направленность. Вот, М. Баинов описывает смерть матери, не забывая деталь обрядов похорон:

*На сани мать скрипучие легла,  
Легла с дорожной торбой вечной пищи.  
Куда ж ты едешь, мама, погоди! [13, с. 14]*

Здесь мы видим не только этнографическое описание обычаев, но и почитание национальных традиций, воплощённое в художественное выражение искренней любви людей к ушедшему из жизни человеку. «Торба вечной пищи» должна, по поверью, помогать человеку в его трудных дорогах в «том мире». Переходы, своеобразные перетекания этнографических в художественные детали характеризуют мастерство поэтов. Так, М. Баинов деталь о пеленании образно переносит для изображения определённого периода времени в истории своего народа, олицетворяя его в виде младенца:

*Уже народ мой вышел из пелёнок...  
Родной брусники втягивая сок,  
Окреп он нынче всем на удивленье...*

В этом образно-поэтическом видении поэта заключается и своеобразие художественного мира его поэзии. Здесь он опирается не только на традиции хакасского фольклора, но и на опыт своих предшественников и современников, особенно ярко проявившегося в творчестве И. Котюшева, И. Костякова, М. Кильчичакова. Включение в художественное произведение этнографического материала – одно из необходимых условий реалистического отображения жизни народа, история которой преломляется в судьбах героев. Поэтому этнографический материал, конкретизируя место, время, национальную среду, в которой происходит действие, выступает наиболее распространённым и выразительным средством типизации. Умело использованный этнографический материал помогает раскрыть эволюцию мировоззрения современного человека, обус-

ловленную действительностью. Б. Укачин в стихотворении «Материнский подарок» с полным пониманием и уважением, с доброй улыбкой человека, относящегося к древним обычаям своего народа, расшифровывает смысл тех оберегов, которые его мать зашила вместе с отпавшей пуповиной:

*Треугольник из твёрдой кожи –  
По-алтайски зовут: байры.  
Весь расшитый, с игрушкой схожий,  
Он придуман не для игры...*

*(Перевод И. Фоянкова)*

Древние наши предки осваивали мир на уровне своего мифопоэтического мышления. По их представлению, окружающий мир существует в гармонии с человеком. Об этом свидетельствуют обычаи, традиции, ритуалы, сохранившиеся до сегодняшнего дня. Новое же поколение, осмысливая мир через архаическое мировоззрение народа, стремится продолжить древние традиции предков. Это не наивность, а мудрость народов, уже давно, далеко до нынешних экологических проблем понявших, что только при уважительном отношении к окружающей среде человек может благополучно существовать.

Таким образом, мы вновь убеждаемся, что алтайские и хакасские поэты по своему мировосприятию в большинстве своём остаются язычниками при гармоничном восприятии других религий (христианской, мусульманской, буддизмом и др.) Это и почитание огня, обожествление природы, поклонение хозяину Земли (духу огня, гор, рек и т. д.). Не случайно истоки силы своей поэзии видят в природе, в поэтически тонком понимании явлений природы, черпая отсюда новые темы, образы и символы. Вот как об этом говорит М. Баинов:

*Цепко сросся с землёй я травинкой степною...  
Хилой не с чего быть песне, вскормлённой мною.*

*(Перевод С. Поликарпова)*

Это чувство слитности с родной землёй постепенно становится образностью восприятия, когда в каждом явлении поэт видит частичку самого себя, частичку всего живого. И тогда в стихах М. Баинова появляются слова и сравнения, где не всегда проведёшь грань между одушевлённым и неодушевлённым мирами: «какой бедой / Судьба стреножила крыла», «слова горят озёрами среди скал», «Раскатывало солнце колесницей / Весною Над Родиной моей...», «Камыш качается прибрежный / От зоревых ветров пьян...», «Осыпаются года / На голову серебряной капелью» (пер. С. Поликарпова) и т. д.

Диалогичное мировидение воплотилось во многих произведениях и алтайского поэта Б. Укачина, воспевающего красоту родных мест посредством мифологем голубого кедр, гор, камней Алтая. Стихотворение-монолог «Я – горного кедр колючая ветка!» – это своеобразная форма автобиографической исповеди, олицетворяющий стойкость и непоколебимость лирического героя перед жизненными трудностями:

*Секло меня, било дождями и снегом,  
Но я продолжаю – назло – зеленеть  
Я – горного кедр, одетого небом,  
Колючая, гордая, крепкая ветвь! [14, с. 6]*

*(Перевод И. Фоянкова)*

Образ «горного кедр колючей ветки» становится визитной карточкой характера поэта. Подобное мирозерцание можно проследить и в стихотворениях «Ночь в горах». «Мой Алтай! Поклон тебе от сына!» и др. Если образ кедр и гор упоминаются у многих поэтов, в том числе и поэзии М. Баинова, то Б. Укачин – один из немногих, воспевавших камни родных мест. Оно обусловлено не только мифологией и обрядовой поэзией фольклора, но и образами жизни народа, живущего столетия среди гор и рек. Замечательно стихотворение «Морские камни»: в разноцветье камней словно таится отдельная легенда жизни, уга-

дываемая в их волшебном перешёптывании. В другом стихотворении «Тайны родных камней» поэт ведёт разговор о душах камней, каждый из которых имеет также свою историю.

Тема природы в произведениях Б. Укачина и М. Баинова едина с темой родины, родной земли. И, как правило, этот пафос любования природой, красотой земли не напрямую, а косвенно влиял и на осмысление главной темы многих произведений. Она для поэтов является олицетворением могучих сил различных чувств: жизни, родины, любви, разлуки. Они черпают в ней нежность, лиризм и возвышенность души. Укачин и Баинов посредством картин природы выражают чувство патриотизма, взаимосвязь и единство человека и родной земли. Это мы видим у Укачина в стихотворениях «Наедине с природой», «Свети», «Тень Рериха», «Голос снега», у Баинова – «Здесь природа не знает тебя, человек», «Горит жемчужиной...», «Прошла страда...», «Осенний дождь...», «Выросла калина...», «Стихи в новогоднюю ночь».

Своеобразно олицетворение счастья в образах, вновь черпнутых из растительного мира, у обоих поэтов:

1) *Где ж ты, мой голубой цветок,  
Где ж ты, бессмертные моё,  
Корень счастья, поисков итог,  
Пламени живого остриё?*

(Б. Укачин «Голубой цветок»)

2) *Зардеет утром кисть рябины  
В дождинках светлых, как слеза,  
Как грустный взмах руки любимой,  
Как та последняя гроза.*

(М. Баинов «Когда закат как жеребёнок...»)

Как мы видим, у Укачина поиск этого пламенного чувства выражается в образе голубого цветка, у Баинова этот накал уже пережитых чувств воплотился в вызревшей алой кисти рябины накануне грустной разлуки. В этом их индивидуальность, оригинальность в используемых художественно-выразительных приёмах.

Столь же многолик и мир животных, которых поэты любят удивительно нежно, сочувствуя их судьбе. Это мы видим в стихотворениях: «Мычит белая корова», «Исчезнувшие птицы», «Рассказ охотника», «Верблюдица, у которой умер детёныш», «Чёрный щенок, старик Атраш и я» - у Б. Укачина; «Моленья волка» «Я спал в обнимку с белогрудкой...», «Богатырские кони», «Бег тёмно-сивого коня» - у М. Баинова. Кроме излюбленного у тюрок образа коня поэты вводят образы марала, собаки, коровы (корова – символ благополучия семьи, собака – верный друг человека и т.д.) В языческой мифологии

природа может представлять в облике разных живых существ – живых сил, добрых и злых.

Размышления о природных началах всеущего приводит поэтов к высшим образцам философской поэзии. Философская лирика не всегда является субъективным показателем роста того или иного художника, у рассматриваемых поэтов она по-своему точно и зримо отражает эпоху, время, духовное нравственное начало в жизни народа, нации.

К теме природы относим и стихотворение-песню М.Баинова, где остро чувствуется национальная психология, усиленная просторечной лексикой:

*Земная влага!*

*Я к тебе припал*

*Запёкшими, жаркими губами.*

*Воскресший, вновь дорогой зашагал.*

*Душа светла, как степь под небесами [15, с. 16].*

Жизненные силы, соки родной земли питают поэта оптимизмом, задают пафос самобытной философичности его стихам. Если в русской лирике момент трагической раздвоенности существования человека и природы порождал немало великолепных стихотворений, (начиная с тютчевских строк «Не то, что помните вы, природа...» и др.), то лирический конфликт алтайской и хакасской поэзии перенесён скорее из сферы философской в нравственную и социальную плоскость. Природа для алтайца, хакаса – и мать, и кормилица, которую необходимо беречь; заступница и защитница, которая укроет от неприятеля, поможет спастись в момент опасности... Отсюда кровная с ней связь.

Пейзаж в алтайской и хакасской поэзии, и лучших её образцах, продуман до мельчайших деталей. В отличие, скажем, от кавказской лирики, где минимум примет-символов, а превосходство торжества эпитетов, сравнений, олицетворений. Пейзажные зарисовки в алтайской поэзии зачастую конкретны и поэтически возвышенны, в них видится глаз скотовода, охотника и зверолова. В хакасской же поэзии – картины созданы с натуры под углом зрения степняка-пастуха, путника-певца. Здесь каскад ярких образов, точных этнографических деталей, риторических восклицаний. Пейзажная лирика гармонична с философско-аналитической - лирика отражения перерастает в осмысление действительности, где личностное начало пробивается сквозь прозу жизни.

Поэтический мир поэтов – движение к себе, к освобождению от прямых влияний. Это путь к мастерству – познание себя в контексте времени, исторического опыта народа.

#### Библиографический список

1. Баинов, М. Я пришёл к тебе. Стихи и поэмы / М.Р.Баинов. – М.: Советский писатель, 1966.
2. Укачин, Б. Земля синего неба / Б.Укачин. – М.: Советский писатель, 1970
3. Укачин, Б. Ветка горного кедра: стихи и поэмы. Перев. с алт. / Б.У.Укачин. – М.: Советская Россия, 1974.
4. Баинов, М. У озера Прон / М.Р.Баинов // Я прише к тебе: сборник стихов и поэм. Перев. с хак. яз. – М.: Советский писатель, 1966.
5. Баинов, М. Путешествие во времени / М.Р. Баинов // Я пришёл к тебе: стихи и поэмы. Пер. с хак. – М.: Советский писатель, 1966. – пер. С. Поликарпова.
6. Киндикова, А.В. Творчество Бориса Укачина: тематическое и жанровое своеобразие / А.В. Киндикова. – Горно-Алтайск: Горно-Алт. респ. типография, 2005.
7. Укачин, Б. Автопортрет: стихотворения и поэмы. Пер. с алт. – М.: Современник, 1987.
8. Баинов, М. Выросла калина... / М.Р. Баинов // Текущие реки. – М.: Современник, 1976. – Перевод А. Медведева.
9. Чащина, Л.Г. Концепция взаимоотношений человека и природы в философской лирике Г. Кондакова / Л.Г. Чащина // Вестник ТГУ: Диалог культур: Эстетические функции алтайских фольклорно-мифологических элементов в русской литературе Горного Алтая XX века. – Томск: ТГУ, 2003.
10. Карпов, В.Г. / В кн. В. Полежаева «Первая женщина из Чилан». – Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1997.
11. Баинов, М. Дорога – вечная тревога / М.Р. Баинов. – Абакан: Хак. кн. изд-во, 2000.
12. Укачин, Б. Эхо вечного Алтая: стихотворения и поэмы. Пер. с алт. / Б.У. Укачин. – М.: Современник, 1979.
13. Баинов, М. О матери / М.Р. Баинов // Я пришёл к тебе. – М.: Советский писатель, 1966. – Перевод С.Поликарпова.
14. Укачин, Б. Ветка горного кедра / Б. Укачин. – М.: Молодая гвардия, 1966.
15. Баинов, М. Харлана / М.Р. Баинов // Я пришёл к тебе: Стихи. - М.: Советский писатель, 1966. – Перевод С. Поликарпова.

Статья поступила в редакцию 21.03. 09

## Раздел 3

# КУЛЬТУРОЛОГИЯ

*Ведущие эксперты раздела:*

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН — доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА — кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 130:393:99.001.8

*А.В. Смелякова, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск*

### ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ЦЕННОСТЬ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В работе обосновывается ценностный статус этнокультурного наследия через определение его значимости в современном обществе. В статье проводится анализ сущности этнокультурного наследия, выявляются его основные социокультурные функции, рассматривается его роль в поддержании мира и стабильности, диалога культур, воспитании толерантности, а также сохранении культурного многообразия. На основании проведенного исследования этнокультурное наследие определяется нами как финальная и инструментальная ценность.

*Ключевые слова:* этнокультурное наследие, ценность, аксиологический подход, глобализация, этнографические коллекции.

В эпоху глобализации, которая воспринимается многими как угроза для национальных традиций, обычаев, верований и ценностей, на первый план выдвигается идея сохранения культурного многообразия. Культурная многоукладность общества, страны и мира в целом – это объективная тенденция, вызванная нынешним обостренным пониманием каждым народом своей истории и культуры как абсолютной ценности, своего образа жизни как неотъемлемого права. Во многом это объясняется закономерной реакцией на процессы унификации, в первую очередь, вестернизации культуры, при которых одна система ценностей оказывается основой универсальных норм. Поэтому поддержка культурного разнообразия сегодня является важнейшим средством противостояния глобализации культуры. В силу этого встает вопрос о рассмотрении этнокультурного наследия как ценности в современном обществе, позволяющей сохранять, интерпретировать и демонстрировать не только разнообразные памятники материальной, но и многие явления духовной культуры народов. Одной из важнейших функций этнокультурного наследия является поддержка в информационном обществе культурного многообразия, а потому оно предоставляет возможности и создает оптимальные условия для культурной идентификации.

Аксиологический подход, составляющий сегодня стержень культурологии и все более проникающий во все сферы познания, позволяет соотносить явления и факты культуры с их местом в реальности и структуре ценностного мира. В культурологическом познании проблема ценностей также занимает особое место, прежде всего, в связи с широко распространенным толкованием культуры как совокупности всех ценностей, созданных человечеством, что делает ценности специфическим объектом культурологического анализа [1]. В связи с этим трактовка этнокультурного наследия в ценностном измерении правомерна и в рамках культурологического анализа.

Центральной для аксиологической методологии является категория «ценность». По мнению одного из видных отече-

ственных философов-культурологов П.С. Гуревича, «ценность выражает человеческое измерение культуры, воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого существования. Она как бы стягивает духовное многообразие к разуму, чувствам и воле человека. Таким образом, ценность – это не только осознанное, но и жизненно, экзистенциально прочувственное бытие. Она характеризует человеческое измерение общественного сознания...» [2, с. 131].

Обращение к различным западным и отечественным подходам к построению теории ценностей показало многообразие типологических подходов и классификаций ценностей, которые являются как дополняющими, так и взаимоисключающими друг друга. Однако, вслед за А.С. Карминым, М.С. Каганом, Ю.Н. Солониным, признаем важность и необходимость не классификации ценностей самой по себе, а именно иерархии ценностей, в которой выделяются финальные, инструментальные и производные ценности. Ценностный статус этнокультурного наследия, на наш взгляд, должен определяться соответствием положения этого наследия в ценностной иерархии общества, в системе его ценностей.

Аксиологический подход позволяет проанализировать возможности ценностного видения и обоснования общезначимости этнокультурного наследия. Рассмотрим этнокультурное наследие как ценность через выделение такой особенности, свойственной форме общественного сознания, как значимость, поскольку она является одним из важнейших свойств и признаков всех ценностных явлений и категорий. Философ О.Г. Дробницкий следующим образом определяет ценность. «Ценность, – пишет он, – это понятие, обозначающее, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности); во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъективные ценности, или ценности сознания)» [3, с. 462]. Данная точка зрения на ценность во многом верна. Одна-

ко вызывает сомнение отнесение к ценностям отрицательных значимостей. Мы полагаем, что прав философ А.М. Коршунов, который обратил внимание на то, что не всякая значимость есть ценность. «Ценность, – отмечает он, – есть положительная значимость или функция тех или иных явлений в системе общественно-исторической деятельности человека. . . Явления, играющие отрицательную роль в общественном развитии могут интерпретироваться как отрицательные значимости. . . Ценностным является все то, что включается в общественный прогресс, служит ему» [4, с. 107-108]. С этой точкой зрения согласен и П.В. Алексеев, который пишет: «Ценность – это не любая значимость явления, предмета, а его положительная значимость, которая своим истоком имеет человека, его цели и идеалы» [5, с. 126]. Таким образом, исходя из данного подхода, этнокультурное наследие можно определить как ценность, обнаруженную в признании его особой положительной значимости.

Ответить на вопрос, благо ли этнокультурное наследие, возможно, выяснив, каковы ценностные основания (содержание) этого наследия. Для понимания сущности этнокультурного наследия, необходимо обратиться к самому понятию «культурное наследие». Дать определение феномену «культурное наследие» также сложно, как и дать определение самой культуре. В самом общем виде под культурным наследием понимают совокупность объектов окружающего человека мира, признаваемых на основе культурного опыта человечества и его предпочтений культурными ценностями [6, с. 312].

В связи с происходящими глобальными трансформациями в обществе понятие «культурное наследие» в настоящее время очень изменилось, было обогащено и поглотило не только традиционные представления, но также и разнообразное проявление повседневной жизни. Введение терминов «материальное и нематериальное наследие» в рабочий словарь ЮНЕСКО – последствия этого видения.

По мнению исследователя А.В. Лисицкого, культурное наследие представляет собой «довольно сложную ценностную социокультурную систему, несущую определенную, меняющуюся во времени и пространстве информацию» [7]. На информационную составляющую культурного наследия указывает и М.Е. Кулешова: «Наследие можно рассматривать как информационный потенциал, запечатленный в явлениях, событиях, материальных объектах и необходимый человечеству для своего развития, а также сохраняемый для передачи будущим поколениям» [8, с. 42]. По мысли Т.Н. Мироновой, «. . . наследие – это то, что передали нам предки, но передали не просто на сохранение, но для интерпретации и приумножения» [9, с. 77]. Е.Н. Селезнева отмечает, что «наследие становится реальным социокультурным фактом лишь при условии его передачи, освоения и использования» [10, с. 67]. На наш взгляд, культурное наследие есть совокупность доставшихся человечеству от прошлых эпох материальных и духовных ценностей, подлежащих сохранению, изучению и передаче следующим поколениям.

Но какое бы определение не давали культурному наследию, безусловно одно: наследие – это совокупность культурных ценностей, это фактор «формирования культурной идентичности нации, ее духовности и исторической памяти. . .» [11, с. 96].

Конвенция ЮНЕСКО по защите всемирного культурного наследия, принятая в 1972 г., классифицировала понятие культурного наследия по трем категориям. Причем в первую категорию были включены памятники, имеющие выдающуюся универсальную ценность с точки зрения истории, искусства или науки, а в третью – достопримечательные места, созданные человеком, или совместные творения человека и природы, имеющие ценность с этнологической или антропологической точки зрения [12]. Следовательно, этнокультурное (этнографическое)

наследие является органичной частью культурного наследия. Такую же точку зрения высказала специалист в области этнографического музееведения Е.Л. Галкина. «Этнографическое наследие входит в понятие историко-культурного наследия и предстает как средство, позволяющее во многом понять окружающий нас мир и самих себя» [13], – отмечает исследовательница.

Здесь особо стоит отметить, что для нашей работы интересна только первая категория объектов культурного наследия, выделенная в Конвенции ЮНЕСКО, – памятники, поскольку большая часть этнокультурного наследия представлена в музейных этнографических коллекциях. Однако существует и другая часть этнокультурного наследия – это живая культура (традиции природопользования, художественные промыслы, народные ремесла, обрядовые народные и религиозные обычаи, фольклор), которая сосредоточена на территориях традиционного проживания народов.

До настоящего времени категория «этнокультурное наследие» не оформлена как научная дефиниция. В научной литературе отсутствует единое определение категории «этнокультурное наследие», не выявлены общепризнанные критерии принадлежности к этому наследию, его социальные механизмы трансляции и его функции в современном культурном пространстве. Все это обуславливает необходимость формирования нового представления об этнокультурном наследии как ценности в жизни глобализирующегося общества.

Ниже мы предлагаем определение этнокультурного наследия.

Этнокультурное наследие – это материальные и нематериальные свидетельства жизнедеятельности этносов, сохраняющие и передающие социально значимую информацию об этнических культурах.

Для того, чтобы существовать, все народы должны выражать свои творческие способности и сохранять в веках следы своей истории. Этнокультурное наследие есть инструмент, способствующий достижению этих целей, связующий прошлое, настоящее и будущее. Именно этнографические объекты наследия как своеобразные метки времени создают четкий и прочный канал связи настоящего не только с отдаленным прошлым, но также и с отдаленным будущим. Смысловой основой этого наследия является сохранение памяти о народах, которая объективировалась в предметах, созданных ранее, и чем старше предмет, тем большую ценность он приобретает в глазах открывших его потомков.

Сама этимология понятия «наследие» связана с понятием «наследства» – «то то, что мы получили от предков и должны, приумножив, передать следующим поколениям» [7]. В этом смысле этнокультурное наследие отвечает за хранение и передачу информации об этнических культурах.

Таким образом, рассматривая этнокультурное наследие как средство хранения и передачи социально значимой информации, а значит, культурологическое явление, необходимо проанализировать действие его механизмов с позиций культурологии. В кругу аксиологических проблем культурологии важное значение имеет адекватная интерпретация феномена этнокультурного наследия.

Культурологический аспект исследования представляет этнокультурное наследие как явление культуры, осуществляющее конкретные социокультурные функции:

1. Функция интеграции – обеспечивает связи между современной социокультурной действительностью и социокультурными явлениями прошлых эпох.
2. Функция идентификации – вызывает осознание людьми сходства и различия существующих культурных традиций.
3. Познавательная функция – дает возможность моделирования исторических процессов.

4. Мирозренческая функция – формирует установки людей на общность человечества и его многообразие в социокультурной среде.

5. Коммуникативная функция – способствует пониманию и общению людей в рамках хронологической глубины истории человечества.

6. Политическая функция – позволяет использовать этнокультурное наследие для доказательства объективных политических процессов и явлений в этнической истории.

7. Экономическая функция – увеличивает ценности человечества, в том числе в финансовом исчислении.

8. Воспитательная функция – воспитывает уважение к прошлому человечества и к культуре его народов.

9. Эстетическая – формирует вкусы в сфере красоты и ценностные оценки художественной деятельности народов [14, с. 89].

На наш взгляд, необходимо особо выделить еще и функцию сохраняюще-трансляционную, которая позволяет сохранять и передавать культурные традиции народов.

Таким образом, этнокультурное наследие человечества в современном обществе выполняет множество функций, обеспечивая тем самым его устойчивое развитие. Этнокультурное наследие, сосредоточенное в музеях, – это не собрание ненужных предметов, которое лишь дает информацию о прошлом народа и его культуре. Оно играет значительную роль и в современной жизни человечества. Фактически это часть настоящего и будущего бытия. От результативности развития и действия функций этнокультурного наследия зависит понимание ценности и необходимости сохранения и пополнения самого этого наследия.

Результаты культурологического анализа сущности этнокультурного наследия закладывают основы и для решения проблем его понимания, в том числе и на уровне аксиологии. С точки зрения ценностного подхода, этнокультурное наследие есть не что иное как совокупность ценностей, сложная иерархия идеалов и смыслов, значимых для конкретного общественного организма (в данном случае этноса), как реализация идеально-ценностных целей, и потому выступает итогом всего многообразия деятельности народа.

С позиций аксиосоциологического подхода ценность этнокультурного наследия определяется через его социальные функции и связана прежде всего с его сохраняющим и трансляционным характером. Этнокультурное наследие ценностно и по своим содержательным признакам, и по функциональным. То есть оно ценностно само по себе или самоценностно. Следовательно, в иерархии ценностей его можно отнести к финальной (целевой, конечной) ценности. С другой стороны, входящие в состав этнокультурного наследия артефакты (ценности) актуализируют его и ставят в ряд инструментальных ценностей (средства для создания мира финальных ценностей). Ценность артефактов связана не с ценой материала, из которого они изготовлены, а с информацией, которая в них заключена. То есть артефакты по своей природе являются ценностями, ядром культуры любого народа. «Ценности существуют и функционируют объективно в практике реальных социокультурных отношений и субъективно осознаются и переживаются в качестве ценностных категорий» [15], – отмечает философ Г.П. Выжлецов.

Подавляющая часть этнокультурного наследия аккумулируется, в основном, в музейных собраниях. В современной ситуации перехода к информационному обществу роль и функции музейных этнографических коллекций несколько изменяются и уточняются: они становятся важнейшим, а порой, даже единственным источником получения информации о тех или иных явлениях материальной и духовной культуры различных народов. Ценность их велика и еще более будет возрастать со временем [16, с. 76]. В связи с этим исключительную важность приобретает организация планомерного и систематического

пополнения музейных фондов этнографическими собраниями, «чтобы грядущие поколения могли понять, воспринять культурные традиции» [17, с. 51].

Таким образом, этнокультурное наследие, несущее на себе отпечаток бытия культуры народов, оказывается особо ценным транслятором культурных традиций, лежащих в основании памяти поколений, и потому имеет основополагающее значение в деле сохранения историко-культурного наследия народов.

Однако в подходах к определению значимости этнокультурного наследия в настоящее время имеет место недооценка теоретического осмысления его современной роли. Прежде всего должны быть проанализированы следующие аспекты значимости этнокультурного наследия, сосредоточенного в музее: роль в поддержании мира и стабильности, диалога культур, воспитании толерантности, а также сохранении культурного многообразия.

Необходимо отметить, что в наш век глобализации, взаимного проникновения и переплетения культур, знаний, идей, принципиально важно налаживать и укреплять добрососедские отношения между странами и народами. Большое значение это имеет и в связи с встречающимися проявлениями социальной нетерпимости, межрелигиозной и межкультурной вражды, терроризма, экстремизма, ксенофобии. Все цивилизованные народы и культуры должны объединить усилия в борьбе с этим злом, победить которое можно только сообща, путем прямого и откровенного диалога. В этом контексте этнографические коллекции музеев и экспозиции, построенные на их основе, являются эффективным средством создания условий для продуктивного диалога культур. Многие все больше убеждаются в положительной роли, которую они могут сыграть в достижении взаимопонимания между людьми, если они более точно представят различие культур, с целью показать уникальность каждого народа.

Одна из главных фигур структурализма – французский философ, социолог и антрополог Клод Леви-Стресс полагал, что все культуры оригинальны и потому несравнимы. Между ними нельзя установить какую-либо иерархию, так как «у нас нет философского и морального выбора, в силу которого каждая культура охраняет определенные формы жизни и мышления, отказываясь от других» [18]. Опираясь на обширный этнографический материал, ученый дает заключение: каждая культура по-своему богата и оригинальна, у всех культур примерно одинаковое число талантов, все человеческие общества имеют позади себя великое прошлое. Из всех существующих возможностей каждое общество выбирает свой путь развития. В связи с этим культуры всех народов равноценны, и было бы абсурдным объявлять одну культуру выше другой. Остается только добавить, что различные народы имеют свое, именно им присущее видение мира. И именно ценности определяют изнутри, из глубин индивидуальной социальной жизни то, что мы называем культурой народа, именно они становятся ядром этой культуры.

Неоспорима значимость этнокультурного наследия в репрезентации традиционной и современной культуры народов мира. Именно этнографические коллекции музеев, как никакие другие, способствуют поддержанию генетического кода исторической этнокультурной памяти, дают возможность познакомиться со многими сторонами культуры или даже целыми культурами, ныне уже ушедшими. Но не стоит также забывать, что одной из важнейших задач этнографических коллекций является воспитание толерантности к иным, по своему уникальным культурам в условиях усиления этнической дифференциации.

На сегодняшний день толерантность рассматривается в контексте таких понятий, как признание, принятие, понимание. Признание – это способность воспринимать другого как носителя других ценностей, других форм мышления, других форм



поведения. Принятие – это положительное отношение к таким отличиям. Понимание – это способность взглянуть на мир другого одновременно с двух точек зрения: своей собственной и другой. Основная цель воспитания толерантности – воспитание в подрастающем поколении готовности к конструктивному взаимодействию с людьми независимо от их национальной, социальной и религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения.

Этнографические коллекции, сосредоточенные в музейных собраниях, помогают формировать в человеке помимо толерантности такие качества личности, как:

- любознательность и желание узнавать новое, критически переосмысливать имеющиеся знания и опыт с новых позиций;
- умение сравнивать разные страны и культуры, находя в них общие и культурноспецифические элементы;
- умение позиционировать себя в рамках родной культуры, а также других национальных культур и общеевропейской культуры в целом, с позиций культурного многообразия.

Очевидно, что воспитанный в рамках такой образовательной парадигмы человек будет стремиться к общению с представителями иных культур, что он будет поддерживать интерес к культурному наследию. Такие люди воспринимают себя с позиций хранителей мировой культуры, ее защитников от культурного вандализма.

По этим причинам этнокультурному наследию сегодня отводится важная миссия в стабилизации социокультурного развития народов, формировании коммуникативной сферы взаимодействующих культур и воспитании толерантности.

Таким образом, этнокультурное наследие актуализирует такие ценности общества, как толерантность, диалог, равноправие, взаимоуважение (инструментальные ценности). В то же время этнокультурное наследие как финальная ценность выражает такие отношения между людьми, которые объединяют, собирают людей в общности. Благодаря вышеназванному

свойству этнокультурное наследие как ценность образует в структуре социального субъекта ценностный стержень.

В заключение отметим, что значимость этнокультурного наследия на современном этапе общественного развития трудно переоценить. Оно не только сохраняет и репрезентует культуру различных народов, но и воспитывает уважение к традициям, таланту, художественному опыту народа, внушает мысль о том, что «многое из созданного в прошлом не должно быть утрачено и забыто, оно может и должно послужить нашей современности» [19, с. 24]. Оно помогает осознать единство человечества и его истории, равноправность этнических вариантов культуры и, вместе с тем, их своеобразие и неповторимость, внушает уважение к каждому народу, вне зависимости от его расы, религии, уровня социального и экономического развития. Более того, нам представляется, что в современном обществе этнокультурное наследие является мощным и действенным средством противостояния глобализации культуры и выступает фактором устойчивого культурного и социального развития меняющегося социума. Понимание значимости этнокультурного наследия в современном обществе приводит к необходимости его осмысления как ценности, которая направляет человеческое поведение в нравственной, эстетической, политической и других сферах.

Таким образом, аксиологический подход, примененный при исследовании этнокультурного наследия, позволил определить его как финальную и инструментальную ценность. Анализ ценностных оснований этнокультурного наследия выступил как одна из базовых составляющих культурологического исследования. Необходимо отметить, что повышение интереса к проблеме изучения этнокультурного наследия как ценности происходит в период ценностного кризиса общества и поиска новых культурных оснований и ориентаций существования человека.

#### Библиографический список

1. Михантьева, А. Социологические подходы к изучению культуры. Аксиологический подход [Электронный ресурс] / А. Михантьева. - Режим доступа: [http://sociologist.nm.ru/articles/research\\_02.html](http://sociologist.nm.ru/articles/research_02.html).
2. Гуревич, П.С. Философия культуры [Текст] / П. С. Гуревич. – М.: ИФРАН, 1997.
3. Дробницкий, О.Г. Ценность [Текст] / О.Г. Дробницкий // Философская энциклопедия. – М., 1970. – Т. 5.
4. Коршунов, А.М. Диалектика субъекта и объекта в познании [Текст] / А.М. Коршунов. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. Алексеев, П.В. Ценность [Текст] / П. В. Алексеев // Социальная философия. – М., 2004.
6. Дьячков, А.Н. Культурное наследие [Текст] / А.Н. Дьячков // Российская музейная энциклопедия: в 2 т. - М.: Прогресс, 2001. – Т. 1.
7. Лисицкий, А.В. Культурное наследие как ресурс устойчивого развития: дис. ... канд. культурологии [Электронный ресурс] / А.В. Лисицкий. – М.: РГБ, 2005. – Режим доступа: <http://www.diss.rsl.ru/diss/05/0046/050046005.pdf>.
8. Кулешова, М.Е. Понятийно-терминологическая система «природное культурное наследие»: содержание и основные понятия [Текст] / М.Е. Кулешова // Уникальные территории в культурном и природном наследии регионов: сб. науч. тр. – М.: Изд-во РНИИ культурного и природного наследия, 1994.
9. Миронова, Т.Н. Сохранение природного и культурного наследия как императив культурной политики постиндустриального общества [Текст]: дис. ... канд. культурологии / Т.Н. Миронова. – М., 2000.
10. Селезнева, Е.Н. Культурное наследие России в политических дискурсах 1990-х годов [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / Е. Н. Селезнева. – М., 2004.
11. Богатырева, Т.Г. Современная культура и общественное развитие [Текст] / Т.Г. Богатырева. - М.: Изд-во РАГС, 2001.
12. Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage, 1972 [on-line]. Available from [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
13. Елена Львовна Галкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.future.museum.ru/lmp/staff/galkina.htm>.
14. Томилов, Н.А. Социальные функции культурного наследия музеев исторического профиля [Текст] / Н.А. Томилов // Словцовские чтения: материалы докладов и сообщений XVII Всероссийской научно-практической конференции. - Тюмень, 2004. - Часть 2.
15. Выжлецов, Г.П. Проблема ценности в современной аксиологии и экономике [Электронный ресурс] / Г.П. Выжлецов. – Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php3?artid=20864>.
16. Смелякова, А.В. Этнографические коллекции музеев в сохранении культурного наследия [Текст] / А.В. Смелякова // Культурология традиционных сообществ: материалы II Всероссийской научной конференции молодых ученых / отв. ред. М.Л. Бережнова. - Омск: Издательский дом «Наука», 2007.
17. Решетов, А. М. Роль этнографических музеев в сохранении и пропаганде этнокультурных традиций [Текст] / А. М. Решетов // Проблемы развития культуры народов и изучения культуры по музейным коллекциям: Всесоюзная научная конференция «Этнографическая наука и пропаганда этнографических знаний», посвященная 70-летию Великого Октября: тез. докл. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 1987.
18. Леви-Стросс, К. Раса и история [Электронный ресурс] / пер. А.Б. Островского. – Режим доступа: <http://www.race-history.narod.ru>.
19. Станюкович, Т. В. Этнография и актуальные проблемы развития этнографических музеев [Текст] / Т. В. Станюкович, К.В. Чистов // Советская этнография. - 1981. - № 1.

Статья поступила в редакцию 11.03.09

УДК 130:152.32

*Л.С. Зорилова, д-р культурологии, проф. МГУКИ, г. Москва*

## СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНОГО МИРА ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье анализируется специфика духовной жизни современной России. Выявляются негативные аспекты в области культуры и образования. Определяются перспективы развития духовной и художественной культуры. Особое внимание уделяется проблеме формирования духовности индивида.

**Ключевые слова:** духовная культура, личность, духовность, асоциальные феномены, антикультура.

Проблема духовности поколений, становления духовного мира личности – одна из вечных как в социокультурном процессе, так и в теории культуры. Волновая динамика культуры в концепции П. Сорокина может считаться вполне удачно иллюстрированной современной ситуацией как синхронным срезом культуры России.

Сегодня многие ученые: философы, культурологи, психологи, педагоги в своих выступлениях и публикациях выражают серьезную обеспокоенность духовным состоянием современного общества, отдельного человека, особенно молодежи, чьи мировоззренческие, ценностные ориентации еще находятся в стадии становления.

Формированием же личности занимаются такие социальные институты, как семья, вся система образования, средства массовой информации и коммуникации, социально-демографическая среда. И как мы можем констатировать, все эти социальные институты находятся в кризисном состоянии. Так, по статистике процент распадающихся браков, разводов превышает процент создания семей. По данным опросов студенческой молодежи творческих вузов 2000–2008 гг. за последние годы значительно снизилось стремление молодежи создать семью, отдаются предпочтения гражданским бракам, не требующим моральной ответственности друг перед другом, перед детьми. Алкоголизм, наркомания, проституция не обошли стороной и институт семьи, являясь причинами их распада. Низкий уровень духовно-нравственной культуры личности часто приводит к вопиющим поступкам. Все большее количество молодых мам отказываются от своих детей. В результате, детская беспризорность настолько выросла, что сегодня в развивающейся России беспризорных больше, чем в период Великой Отечественной войны. Дети не только лишены семейного крова, заботы и внимания своих родителей, они нигде не учатся. При этом, восприимчива лишь все самое низкое, они становятся озлобленными, агрессивными, жестокими, мстят за свое обездоленное детство, чаще всего вставая на путь преступления и насилия.

Другой социальный институт, оказывающий огромное влияние на становление духовного мира личности, – система образования также находится в стадии кризиса. Передовых педагогов, ученых, занимающихся психолого-педагогическими проблемами становления личности, организацией ее интеллектуальной и профессиональной подготовки в условиях общей и высшей школы не могут не волновать постоянные реформы. Нельзя постоянно все переделывать, так как есть опасность не улучшить, а ухудшить состояние образования. Сложившаяся в советский период система образования в нашей стране была одной из лучших в мире. Именно она дала миру великих ученых, писателей, художников, музыкантов, выдающихся людей во всех сферах жизни. Нет необходимости доказывать, что наши вузы: МГУ, МГТУ, МВТУ им. Баумана, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского и многие другие – во все времена готовили достойнейших представителей своих

профессий, вместе с тем, формируя ответственное отношение личности не только к себе, но и к окружающим, чувство такта, взаимопомощи, взаимовыручки, уважения и любви к окружающему миру, людям. Сегодня же разработанные стандарты, постоянно изменяющиеся планы в борьбе за более высокое качество, стремление воплотить все новые и новые реформы в практику учебных заведений отвлекают от главного: от творческой непосредственной работы с обучающимися независимо от того, о какой школе мы говорим, общей или профессиональной. Никакие реформы, внедряющие новые стандарты и планы, никакие самые строгие проверки не заменят живого общения педагога с учащимся, студентом, это особенно актуально, если речь идет о дистанционном обучении, где вообще личность педагога отсутствует, и абсолютно не ясна личность обучающегося. В таких условиях можно получить учебную информацию и как-то ее освоить, но здесь не может быть и речи о воспитании гуманистически сформированного, духовно богатого гражданина, чуткого, внимательного и заботливого к окружающим. А ведь система образования в первую очередь провозглашает *гуманизм* основой современного образования. Под флагом гуманизма функционирует вся система современного образования, но что вкладывается в это понятие на самом деле? Являются ли наши учебные заведения, университеты действительной «alma mater», заботливой, «нежной матерью» для своих воспитанников. Хотя сегодня многие педагоги, несмотря ни на что (низкие зарплаты, нестабильность, угрозы увольнения или сокращения и т.п.), преданны и верны своей профессии, «отдают свое сердце детям». Именно на их энтузиазме и держится вся система образования, благодаря таким педагогам осуществляется становление внутреннего духовного мира молодого человека. Но ведь у педагога слишком мало времени для глубокого анализа внутреннего состояния личности своего ученика, он не в силах собой заменить семью, средства массовой информации и коммуникации, социально-демографическую среду, которые стихийно влияют на представителей молодого поколения.

Все другие социальные институты не занимаются коррекцией и целенаправленным формированием личности. Подчиняясь общим социально-экономическим законам развития общества в целом, отдельного региона, они порой несут низкий уровень культуры, выдавая за эталоны совершенства антиценности, тем самым неверно ориентируют личность, искажая ее мировоззрение.

Но каким именно должен быть духовный мир личности? На эти вопросы отвечают очень многие. Последнее время выпускается море литературы с самыми разными версиями, сложными теориями, многословными объяснениями, и разобраться в них совсем не просто. А ведь ответ на поверхности: в основе духовного мира человека всегда лежит *чистота* мыслей, действий, отношений, поведения. Именно в них отражается духовный мир конкретного человека, и формирование этого мира

осуществляется в систематическом и кропотливом труде. Все великие люди, гении, много и беззаветно трудились, создавая шедевры, абсолютные безусловные ценности, которые переживают своих создателей, побеждают время и остаются памятниками мировой культуры [1; 2].

Духовность – сущность человека, она пронизывает все стороны его жизни, направляет дела и помыслы к совершенству. Духовность не может обойтись без религии, веры в Бога, который является эталоном чистоты, любви, добра и совершенства. Сегодня наблюдается активный рост религиозного сознания населения, но вместе с тем чудовищной остается религиозная безграмотность, заставляющая обращаться к целителям, колдунам, экстрасенсам, представителям религиозных сект, языческим традициям в их новой интерпретации. Это наносит серьезный духовный вред личности, чреват страшными последствиями, тяжелыми, порой смертельными исходами. Не случайно, по мнению Патриарха Алексия II и нынешнего Патриарха Кирилла, России грозит, как никогда раньше, неоязычество, когда истинная божественная чистота подменяется идолопоклонством, верой в приметы (боимся пустого ведра, черной кошки), в результате – внушение и убежденность программируют личность, которая начинает испытывать ужас от глупости. Стремление к чудесам, необычному порой приводит к поклонению новоявленным святым, самостоятельно провозгласившим себя таковыми (Мария Дева Христос). Особенностью современного неоязычества является то, что оно сегодня использует новейшие психологические способы воздействия: гипноз, зомбирование в сочетании с наркотиками. Оглупляя и одурманявая личность, особенно мировоззренчески неустойчивую и не сформированную, оно приводит ее, в лучшем случае, к серьезным психологическим травмам, а в худшем – к

шизофрении, самоубийству, преступлению [3].

Вызывает недоумение, что не только обычные, духовно неустойчивые люди совершают мировоззренческие ошибки, но и служители церкви. Монахи женятся? Известны случаи, когда религиозная служба превращалась в мероприятие, в рок-концерт, организованный в Санкт-Петербурге не кем-нибудь, а епархией; в акцию, позволяющую церкви выйти из храма, предающую забвению элементарные христианские нормы. Сегодня мы можем констатировать, что духовные проблемы комментируются систематически, по этому поводу проводятся приемы, круглые столы, заседания: человек оказывается в круговерти событий, вроде тех мероприятий, обрядов, которые проводились в языческие времена. Личность оказывается включенной в суетный, повседневный водоворот. В этом и есть незаметное принятие язычества. Но ведь служение в церкви не должно мешать человеку заниматься собой. Без самоосознания и коррекции мыслей, поступков нет духовного развития. Иначе происходит принятие того, что подается со стороны как безусловная ценность, как образец, которому надо следовать безоговорочно. В результате стираются границы добра и зла. И происходит незаметное скатывание личности в сферу бездуховную, фальсифицируются смысложизненные ценности. В результате в религиозном смысле начинается постепенное принятие Антихриста, согласие с ним. И мы можем наблюдать, как внутренняя духовная чистота заменяется ложью, предательством, эгоизмом, материальными ценностями. Под угрозой духовный мир отдельной личности, и без серьезной, кропотливой работы всех социальных институтов невозможно удержать ее от падения в бездну. Еще сложнее направить к совершенству духовную культуру России в целом, сохранив все самое ценное, что создано за два тысячелетия.

Библиографический список

1. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996.
2. Кутырев, В.А. Прогресс или возвращение к вечному? / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1998. – № 9.
3. Ионин, Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие / Л.Г. Ионин. – М.: Логос, 2000.

Статья поступила в редакцию 19.03.09

УДК 130:371.036

*Е.И. Григорьева, д-р культурологии, проф. ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов*

## **ВОЗРОЖДЕНИЕ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ – МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

В статье представлено авторское видение процесса возрождения художественной культуры. Исследуется динамика народного художественного творчества, выявляются закономерности, связанные с экономическими, социальными и другими факторами. Обосновывается необходимость государственной поддержки народных мастеров как хранителей и трансляторов этнических ценностей и норм.

**Ключевые слова:** народная художественная культура, народное творчество, декоративно-прикладное творчество, эстетическое воспитание.

Перестройка и демократизация российского общества конца 80-90-х годов XX века, несмотря на противоречивость и ошибки, привели к поискам нравственных ориентиров, стремлению возродить национальные духовные ценности. Все это способствовало повышенному интересу к народной художественной культуре, в которой многие видят панацею от различных духовных проблем современной России.

Народную художественную культуру отождествляют спе-

циалисты разных отраслей знаний с фольклором, народным искусством, народным художественным творчеством, самодельным искусством, художественной самодеятельностью.

Генезис, историю и функции народного искусства или народного художественного творчества определяет трудовая деятельность человека. В большинстве произведений народного искусства видна непосредственная или опосредованная связь с трудовой деятельностью. В первую очередь, это можно отме-

тить в народной деревянной архитектуре, декоративном убранстве жилых интерьеров, декоре хозяйственных построек, эстетизации орудий производства и предметов домашнего обихода. Художественной деятельностью наполнен и женский труд (пряжание, ткачество, кружевоплетение и другое). Наиболее же ярко художественное начало проявлялось в народной будничной, праздничной и обрядовой одежде [1; 2].

В то же время необходимо подчеркнуть, что во всей системе русской народной художественной культуры органически соединились *утилитаризм, духовность и прагматизм* религиозных обрядов и обычаев [3].

Миф и религия древних славян – это не только форма восприятия мироздания, природы, которая была для человека и «жилищем» и «мастерской». Они вобрала в себя древнее единобожие славянских воззрений, их Солнечный пантеон и систему христианских идей. Освященные многовековой традицией обряды как условно-символическое действие оформляли важнейшие события общественной и семейно-бытовой жизни, наиболее значимые этапы календарных циклов и хозяйственной деятельности. Они складывались на основе обычаев и наглядно передавали отношение людей к природе и друг к другу. Ритуалы и обряды являлись составной частью праздников, связанных с мифическими представлениями или верованиями людей. Способы осмысления мира и места человека в природе, его отношений с другими людьми нашли отражение не только в мифологическом, но и художественном сознании народа, сказались на укладе его жизни. При всей наполненности сознания древнерусского человека мифологическими представлениями, первичными оставались практицизм мышления и практический опыт, ибо своей деятельностью человек стремился к гармонии с природой, частью которой он был. На протяжении длительного исторического периода славянская мифология влияла на ритуалы и обряды, на народное творчество. *Мифологическое сознание* – это исторически сложившееся состояние человеческого сознания в его непосредственном практическом преломлении.

Мифология русского народа является неотъемлемой частью его быта, ритуалов и обрядов, обычаев и поверий, различных жанров фольклора, народного искусства. Изучение славянской мифологии, ее систематизация начались с трудов Н.М. Карамзина, А.С. Кайсарова, Г.А. Глинки, В.И. Даля, Н.И. Костомарова, А.Н. Афанасьева еще в XIX веке. Вопреки попыткам в советское время предать мифологию и фольклор забвению – ибо они отождествлялись с религией – Д.К. Зелениным, В.Н. Топоровым, В.Я. Проппом и Б.А. Рыбаковым, а также другими исследователями были разработаны методы исследования мифологии, раскрыта культурно-историческая основа мифологического мышления, изданы труды, обобщающие столь большой материал.

Разумеется, славянская мифология, мировоззрение, ритуалы и обряды, народное художественное творчество генетически связаны с архетипическими элементами других этносов, с которыми славяне вступали в контакты на различных уровнях. Ассимиляция этих элементов на определенных исторических отрезках у различных народов способствовала формированию национальной культуры каждого этноса [4].

В художественно-творческой деятельности древних славян можно увидеть ценностно-познавательный синкретизм народного сознания, в котором в мифологическом контексте соединились религиозное и эстетическое освоение мира.

*Исторические корни художественного творчества лежат в синкретизме первобытной культуры, создававшейся людьми в различных типах и формах художественной деятельности.* В пространственно-временных или процессуаль-

ных видах художественного творчества человек использовал средства, заложенные в нем природой (мимика, телодвижения и другие), а в пространственных или вещественных – те материалы, которые давала ему природа (глина, дерево, кость и другие) и которыми он овладевал в процессе труда.

При изучении художественной культуры невозможно отделить духовную, художественную и обрядовую деятельность от материального производства, и подтверждением этого является утилитарно-эстетический характер народного декоративно-прикладного искусства. Большинство исследователей народной культуры указывают на крестьянское происхождение фольклора и декоративно-прикладного искусства. Попытки системного подхода к изучению народного декоративно-прикладного искусства предпринимались многими исследователями. Но до сих пор не разрешены проблемы, связанные с определением границ народного искусства, которое обычно рассматривалось как крестьянское и кустарное, однако сегодня все чаще в систему народной художественной культуры включают три основные подсистемы: крестьянское творчество, кустарные художественные промыслы и городское народное искусство.

В искусствоведении и этнографии существует распространенное мнение о том, *что с XI до конца XVIII века развивалась единая художественная культура у народных масс и господствующих классов, а в конце XVII-XVIII веков произошло разделение на народную культуру и культуру правящих классов.* Однако изучение декоративно-прикладного искусства, художественных ремесел и промыслов показывает, что этот процесс произошел значительно раньше, уже в период XI-XIII веков, когда сформировалось профессиональное декоративно-прикладное и изобразительное искусство. Большинство произведений декоративно-прикладного искусства, предназначенных для княжеских дворцов, домов знати изготовлялось городскими и вотчинными ремесленниками, а возможно и народными мастерами по замыслам и образцам, которые удовлетворяли вкусы заказчиков. Народное декоративно-прикладное искусство выражается в спонтанном творчестве и продолжает народную художественную традицию, связанную с бытом народа, отражает его идеалы и вкусы. Оно находится также и в постоянном контакте с профессиональным искусством, но при этом сохраняет самобытность, обогащается за счет влияния извне, но не подчиняется им, оставаясь цельным, самостоятельным культурным явлением.

Одновременно с процессом развития ремесел и народного декоративно-прикладного искусства происходило формирование промыслов. В дореволюционных исследованиях лишь в конце XIX - начале XX века появляется понятие «художественные промыслы», до этого времени использовались понятия «кустарные промыслы» или «народные промыслы».

В.И. Даль дал такое определение ремесла: «Ремесло, рукоделие, рукодельное мастерство, ручной труд, работа и умение, коим добывают хлеб // самое занятие, коим человек живет, промысел его, требующий более телесного, чем умственного труда» [5, с. 91]. «Промысел» или «промышление» у В.И. Даля означают «ручной труд, то есть ремесленное производство изделий как способ добычи, умение и средство для жизни, заработков» [6, с. 498]. Недаром эти два понятия в народе использовались вместе в пословицах и поговорках, таких, как *по ремеслу и промысел, у ремесла не без промысла.*

Зарождение промыслов на территории северо-восточной Руси можно отнести к X-XI веку. В эпоху Киевской Руси появились промыслы овручских камнерезов по изготовлению шиферных пряслиц. Хотя эти изделия и не всегда можно отнести к произведениям художественного ремесла, но существование рынков сбыта свидетельствует о возникновении промыс-

лов по художественной обработке дерева, ювелирных. Изделия, созданные в деревенской вотчинной и городской среде ремесленников, изготовлялись не только для себя, но и на продажу. У исследователей народной культуры и искусствоведов они получают статус *произведений декоративно-прикладного искусства*, однако когда эти изделия становятся массовыми предметами, предназначенными для рынка, то используется понятие «народный промысел». Мастера народных промыслов противопоставляются профессиональным художникам и профессиональным мастерам декоративно-прикладного искусства.

Художественно-образный строй произведений древнерусского декоративно-прикладного искусства на протяжении почти десяти веков развития отличался определенным единством взглядов на форму, природу и сущность предметов, независимо от того, в какой ремесленной среде они создавались. Поэтому появление художественных промыслов необходимо рассматривать с того периода, когда Россия вступила на общеевропейский путь развития, а крестьянское и городское художественное ремесло в силу сложившихся условий жизни и классовой структуры осталось верным традициям народного изобразительного искусства. С XVII до начала XX века шел процесс трансформации крестьянского народного искусства, фольклора, обычаев и обрядов в городской среде, и одновременно на творчество деревенских ремесленников оказывали влияние городские ремесла, фабрично-заводская промышленность. Мастера народного искусства в домашнем ремесле, народных художественных промыслах, бытовавших в крестьянской среде, все чаще использовали стилевые особенности, приемы обработки и образные сюжеты профессионального или «ученого» искусства [7].

Конечно, трудно провести грань между предметом быта и произведением прикладного искусства, работой ремесленника и памятником художественного ремесла. Декоративно-прикладное искусство включает в свою структуру и произведения с повышенной декоративно-эстетической функцией, и бытовые предметы, с их ярко выраженной функциональностью, сделанные безвестным кустарем, но обладающим блестящим мастерством, чувством владения материалом. Одновременно с этим происходила специализация промыслов, выделяющихся из кустарной промышленности: одни ориентировались на изготовление предметов крестьянского быта с использованием наиболее доступных природных материалов или продуктов, производимых в собственном хозяйстве, другие промыслы выполняли заказы аристократии, и при изготовлении изделий использовались золото, серебро, жемчуг, финифть, дорогие ткани, другие материалы. Но, несмотря на различия, эти два направления народных промыслов имеют одну общую черту – это *тесная связь с кустарничеством*.

Кустарничество представляет собой сложное духовное, культурное и экономическое явление, уходящее своими корнями в глубины русской истории. Несмотря на неоднократные попытки изучения кустарных промыслов как в дореволюционной России, так и в первые послереволюционные годы, до сих пор нет исчерпывающего исследования кустарного дела.

Многочисленные дискуссии и исследования кустарничества велись еще в конце XIX века, но особенно актуальны они стали в начале XX века, когда художественные изделия кустарей получили широкое признание не только в России, но и за ее пределами. Большинство исследований рассматривало кустарничество как социально-экономическое явление, так как кустарные промыслы считались государством, прежде всего, одной из отраслей народного хозяйства. Для определения места и роли кустарных промыслов в истории русской культуры необходимо рассмотреть их состояние накануне революции 1917

года и найти корни многих сложных явлений, повлиявших на развитие кустарничества в советский период.

Во второй половине XIX века происходит быстрое развитие кустарных промыслов не только в городах, но и в деревне. Крестьянство оказалось вовлеченным в сферу промышленного развития.

Крестьянские промыслы были тесно связаны с бытом русской деревни, но в отличие от традиционного народного искусства, создаваемого для собственных нужд, *изделия кустаря предназначались для рынка*. Постепенно кустарничество приобрело характер профессии, ремесла и становилось зависимым от потребностей рынка, на который изделия попадали чаще всего через перекупщиков, являющихся основными заказчиками товара и поставщиками сырья. По своему характеру художественное кустарничество близко соприкасалось с народным искусством, из недр которого вышло, идеями, образами и выразительными средствами которого питалось, но отличалось от него по целям и задачам. Утратив самостоятельность в выборе сюжетов и пренебрегая традициями крестьянского бытового искусства, кустарь целиком зависел от потребностей рынка и вкусов моды определенной эпохи. Таким образом, кустарничество принимало характер промыслов, бытовавших в определенной местности и пользовавшихся наибольшим спросом на внутреннем, а впоследствии и внешнем рынке. К началу XX века кустарничество заняло значительное место в экономике страны, но все больше отрывалось от народных истоков творчества. Перед первой мировой войной даже рост промышленности не мог вытеснить крестьянские промыслы, ручное производство. Изделия кустарей были не только дешевле, но и красивее фабричных. Способствовало распространению промыслов, в первую очередь художественных, и повышенный интерес к народному крестьянскому искусству. Стимулировала кустарное производство и мода на изделия народных мастеров в конце XIX – начале XX века, что было связано с пропагандой художественных промыслов на выставках различного уровня в России и за рубежом. Примечательно, что в это время начинается всестороннее изучение художественных промыслов историками, этнографами, искусствоведами и экономистами.

В кустарничестве намечилось соединение прагматического начала, утилитарного и эстетического, художественного производства и искусства. Превратившись в предметы торговли, произведения промыслов несли на себе приметы массовой эстетизации, утраты утилитарности уже к началу XX века.

Сегодня можно отметить, что народное декоративное искусство представляет собой сложное структурное образование, соединяющее в себе произведения домашнего производства и ремесла, которые не только украшают быт народа, но и выражают его этническую сущность. Расширение сферы художественных промыслов в ущерб традиционному народному декоративно-прикладному искусству и домашнему ремеслу нарушило гармоническое соотношение утилитарной и эстетической функции и привело к упадку многих художественных промыслов. В свою очередь, связь кустарных промыслов с художественно-промышленным производством при изготовлении предметов домашнего обихода в угоду массовому вкусу привело к увлечению декоративизмом, украшательством и отрыву от функциональной значимости вещи, превращению ее в сувенир.

Функционирование народного искусства как системы и ее подсистем (видов, жанров, произведений) в современных условиях связано с комплексом теоретических и методологических проблем, без устранения которых трудно решать многие вопросы народной художественной культуры в целом. Технический прогресс и социокультурное напряжение последних

десятилетий создали в России кризисную ситуацию, при которой ценности художественной культуры перестают быть регулятором ценностных ориентаций в жизнедеятельности людей: их повсеместно вытесняют и народные культурные образцы. Кроме того, сильной деформации и разрушению со стороны рыночной экономики подверглась культурная инфраструктура, превращающаяся в коммерческие структуры. Это нашло противоречивое отражение в общественном сознании через попытку осмысления происходящего сквозь призму религиозных и этнокультурных ценностей.

Сегодня все чаще поднимаются проблемы экологии природы как среды обитания человека, ибо нанесен невосполнимый ущерб не только природе, но и физическому и духовному здоровью человека. Вопросы нравственности, духовности неотделимы от проблем сохранения народного искусства как части целостной системы народной культуры. Во многом современный этап переосмысления социокультурных ценностей и дальнейшая судьба России зависят от возрождения и освоения национально-богатства отечественной культуры. Являясь фундаментом современной культуры, *народное искусство находится в прямой зависимости от уровня развития духовной культуры общества*. Народное искусство как особый тип художественного творчества включает в себя различные художественные и социокультурные процессы, связанные с различными типами творчества, а произведения народного искусства на основе традиций и преемственности сохраняют связь с природой, историей и нравственными ценностями этноса и других народов.

Под народным искусством очень часто понимают *народное декоративно-прикладное искусство*, к которому повысился интерес в последние два десятилетия. С одной стороны, это выражается в изменении функции декоративно-прикладного искусства, а с другой – в появлении в народном искусстве произведений кича, в которых видно отсутствие традиции, нарушение функциональности, торжество эрзаца и имитации. Появление массовой продукции духовного и материального ширпотреба, пользующейся большим коммерческим спросом, свидетельствует о соединении крестьянского и городского изофольклора, деревенской и мещанской психологии, производителя и потребителя массовой культуры.

Разнообразное по жанрово-видовому составу *народное декоративно-прикладное искусство не только соединяет в себе утилитарную и эстетическую функции, но как часть народного искусства включает в себя различные типы художественного творчества и различные формы его организации*. Полифункциональность народного декоративно-прикладного искусства заключается и в его неразрывной связи с мировоззрением и нравственно-эстетическими нормами различных социальных слоев населения. Как и природная среда, народное декоративно-прикладное и народное изобразительное искусство являются естественной предметно-эстетической средой бытования *фольклора*.

Одной из специфических особенностей народного декоративно-прикладного искусства является его *синкретичность*, соединение утилитарного и эстетического, материального и духовного, архаического и современного. Соединение бытовых и художественных потребностей, труд, игра и обряд, коллективное и индивидуальное, будни и праздники, различные формы художественного воспроизведения мира нашли отражение в народном искусстве. В народном декоративно-прикладном искусстве можно обнаружить наличие общечеловеческих, национальных и локальных или местных проявлений. В ходе эволюции народной художественной культуры декоративно-прикладное искусство явилось сокровищницей древнейших общечеловеческих духовных и нравственных ценностей и принципов художественного творчества.

*В новой социально-культурной ситуации произошло и новое понимание народного декоративно-прикладного искусства не только как неотъемлемой части народной художественной культуры, но и как художественной ценности, способствующей духовному возрождению народа, утрачивающего нравственные, духовные и эстетические ориентиры*. Особенности структуры творчества в современном народном искусстве, множественность их проявлений в декоративно-прикладном искусстве требуют изучения и выявления характера и сущности, специфических особенностей, а также анализа различных форм бытования этого вида художественной деятельности. В каждой из форм народной художественной культуры можно выделить определенные виды декоративно-прикладного творчества. Изобразительное и декоративно-прикладное искусство входят в традиционный фольклор, неофольклор, бытовое художественное творчество и в художественную самодеятельность, приобретая различные формы художественной деятельности в каждом из них.

Двуединый подход к народному искусству, когда его развитие рассматривается как внутри системы (многообразие видов и школ), так и извне (способность к постоянной интеграции и взаимодействию в культуре), позволяет определить место и роль народного искусства в современной культуре. Родовая сущность народного искусства определяет основные принципы и закономерности народного искусства как системы. Так как творчество в народном искусстве не может развиваться как творчество индивидуализированное, приближающееся к профессиональному искусству, а все индивидуально неповторимое выступает в качестве общего, то есть лица школы определенного вида народного искусства (Палех, Мстера, Федоскино, Хохлома и так далее), то необходимо говорить не об авторской оригинальности восприятия и самовыражения, а о выражении *исторического, национального, общечеловеческого одновременно*.

Коллективное по своей природе, народное декоративно-прикладное искусство испытывает влияние профессиональных мастеров декоративно-прикладного искусства и становится индивидуальным. Индивидуальное начало в народном искусстве наиболее отчетливо проявляется в творчестве мастеров самодеятельного декоративно-прикладного творчества. В развитии народном художественном промысле, с его коллективной основой, индивидуальные черты растворяются, проявляясь в вариантах и повторах, отражающих индивидуальность исполнителей. Но проявляется эта индивидуальность в строго определенных границах и рамках, не нарушающих стилевое единство изделия. Отказ от традиционно-устойчивой системы приводит к разрушению структурного единства в искусстве. Народное декоративно-прикладное творчество не знает таких систем, и его достижения определяются персональной одаренностью мастера, талантом, вкусом, уровнем общего культурного развития. Создатель вещи свободен в выражении своих личных пристрастий, но если слабо определены почва и среда, где сформировались его художественные вкусы, размыт критерий коллективизма, это может привести к тому, что вместо произведения искусства мы получим дилетантскую поделку в виде «дамского рукоделия».

В современных условиях бытования народных художественных ремесел многое зависит от реальных предпосылок развития их в том или ином центре. Нарушение бытовой функции предмета связано и с тем, что мастерство развивается однобоко, не затрагивая содержания искусства, а ограничиваясь лишь распространенной схемой.

В настоящее время бытование и развитие народного декоративно-прикладного искусства необходимо рассматривать исходя

из принципов общности и преемственности традиции. Так как народное искусство связано с национальным укладом, этнографической средой, то оно отвечает эстетическим и духовным запросам народности и представляет сложный синтез материального и духовного, отражает этические нормы и убеждения. Именно здесь формируются традиции и каноны, отражающие образное видение мира, когда изделие, утратив утилитарность, представляет сложный синтез материального и духовного.

Традиция закрепляется и развивается школами народного мастерства, но корнями она уходит к разным пластам мировых и национальных культур. Коллективное начало, проявляющееся в историческом развитии, формирует культуру художественных средств и принципов, свои типизированные образы в различных видах народного декоративно-прикладного искусства. Многообразие школ и направлений в развитии народного искусства в то же время не исключает общих для всех школ черт. В школе на основе коллективного творчества слагаются, развиваются и закрепляются основные принципы мировосприятия, художественного осмысления, приемы и средства художественного творчества.

Творчество отдельных мастеров, сохраняющих традицию и работающих в русле определенной школы, характеризуется потребностью в художественном переосмыслении традиции. Эти мастера обслуживают потребности односельчан и в большинстве своем представляют индивидуальное бытовое прикладное творчество, но в рамках народной традиции, школы, что отсутствует в самостоятельном изобразительном искусстве. Иногда на почве местных культурных традиций и художественных ремесел возникают промыслы, существование которых определяется не внутренними потребностями, а спросом извне. Основными причинами возникновения таких промыслов является поиск дополнительного заработка в свободное от сельскохозяйственных работ время. Материальная заинтересованность сочетается с потребностью в творчестве, стремлением сохранить и передать художественную традицию. Здесь от мастера к мастеру передаются художественные навыки, методы работы, сюжеты и образы изделий. Примером может служить гончарный промысел, ныне существующий в д. Федоровка Бондарского района Тамбовской области, и добровская и романовская игрушки в Липецкой области.

Сложное и противоречивое явление представляют собой художественные промыслы, организованные на базе мастерских и подчиняющиеся промышленной структуре производства. Внедрение образцов, созданных профессиональными художниками в таких мастерских, приводит к тому, что исчезает преемственность традиции, передаваемая путем ученичества. И хотя роль школ народного мастерства велика, они приводят к шаблону, стандарту создаваемых изделий. Культурная преемственность от отца к сыну, от мастера к мастеру соответствует укладу сельской жизни. В школах и мастерских происходит синтезирование элементов фольклорной традиции народного крестьянского творчества и городского, творчества народного мастера и профессионального художника.

Бытовые предметы сельского обихода, выполняемые для выставок некоторыми современными мастерами, лишены полнокровной целостности формы и содержания, присущих подлинным умельцам народного искусства. Предметы для выставок они стараются сделать сложнее, ярче, наряднее, что приводит к отходу от традиции, снижению выразительности формы и фактуры. Особенно это характерно для тканых изделий, сохраняющих бытовую основу и призванных дать своеобразный колорит и уют сельскому, и даже городскому дому. Традиционные для русской деревни тканые половики с узкими, одинаковыми по ритму, но яркими по цвету полосами вносили

в крестьянский дом оттенки спокойной тишины. Половики, сделанные современными мастерицами, напротив, имеют сложные узоры, контрастное цветовое решение и вносят в жилище беспокойство и напряженность вместо спокойного застила.

То же самое происходит и с лоскутной техникой, широко распространившейся в последние годы. Традиционное лоскутное одеяло забыто, а появившиеся подушечки, пуфики и коврики призваны не столько служить делу, сколько украшать жилище. Изготовленный мастером предмет утрачивает свою утилитарность, функциональную определенность и превращается в сувенирное изделие. Чего стоит некоторая керамическая посуда, не пригодная к употреблению из-за использования красителей, в состав которых входят и канцерогенные вещества!

В народном декоративно-прикладном искусстве сегодня необходимо отметить преобладание эстетического над утилитарным, что особенно заметно в изделиях промышленного производства, основанных на базе существовавших ранее ремесел и промыслов. В отличие от народного, промышленное декоративно-прикладное искусство представляет собой серийное производство по образцам, сделанным в лучших традициях народного искусства.

Несмотря на то, что современное село или деревня способны внести определенные ценности художественной культуры в городскую среду, все же этот процесс в области народного искусства носит поверхностный характер, подменяя подлинные изделия народного искусства подражательными поделками под стиль или образец. Утрачивается самая главная черта произведения народного мастера – *импровизация* в процессе создания вещи. Промысел, развивающийся в форме мелкоотварного производства, испытывает влияние массового спроса на рынке, и в народном творчестве можно увидеть тенденции, которые характерны для профессионального декоративно-прикладного искусства нынешнего времени: преобладание декоративного начала над утилитарным или же полный отказ от бытового назначения изделий. Достаточно вспомнить расписанные под «охлому» самовары, чайники, винные наборы мастеров из Тамбова и Липецка. Проблема утилитарности изделий современных народных художественных промыслов неоднократно и в разные годы привлекала внимание исследователей, но наиболее актуально она звучит именно сегодня.

Отрицание духовности в народном искусстве привело к необратимым процессам, сказавшимся негативно на развитии народного декоративно-прикладного искусства. Процесс отрыва крестьянина от земли, народного мастера от природной исторической среды привел к *индивидуализации народного творчества, его отрыву от традиций и коллективизма*.

Сегодня, к сожалению уходят вглубь веков национально-культурные традиции многочисленных народов нашей страны, которые неразрывны с нашей исторической памятью и связывают поколения и эпохи, являясь при этом источником формирования морально-этических норм.

Для нашей многонациональной страны разнообразие народного творчества, обрядов, обычаев, ремесел – не только бесценное наследие, но и общенациональное преимущество, т.к. культура народов России способствует сближению и взаимопониманию между людьми, утверждению принципов согласия и толерантности.

В России практически каждый регион отличается своими культурными традициями. В большинстве субъектов Российской Федерации реализуются комплексные программы их сохранения и развития. При этом создаются центры фольклора, дома ремесел, народные художественные коллективы. Благодаря ученым-этнографам собираются фольклорные фонды. Огромной популярностью пользуются различные фестивали и конкурсы.

Вместе с тем, сегодняшние усилия государства по сохранению и развитию народной художественной культуры все еще далеко не соответствуют степени ее значимости для общества и государства.

Возврат к истокам, возвращение к духовности – вот самая насущная сегодня государственная задача. Прежде всего, потому, что духовность – это универсальное, присущее всему человечеству качество. Для России и ее народа она имеет особое значение. Ни одна проблема, ни один кризис не может быть преодолен в нашей стране без выхода из кризиса духовного.

#### Библиографический список

1. Бакланова, Т.И. Народная художественная культура / Т.И. Бакланова. – М.: МГУКИ, 2000.
2. Народная культура в современных условиях / под ред. Г.Н. Михайлова. – М.: Министерство культуры РФ, Российский институт культурологии, 2000.
3. Белов, В.И. Лад: очерки по народной эстетике. – Архангельск – Вологда: Северо-западное книжное издательство, 1985.
4. Межуев, В.М. Национальная культура и современная цивилизация / В.М. Межуев // Освобождение духа. – М.: Политиздат, 1991.
5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1979-1980. – Т. 4.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1979-1980. – Т. 3.
7. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры / М.А. Некрасова. – М.: Изобразительное искусство, 1983.

Статья поступила в редакцию 19.03.09

УДК 130+398 (519.3)

*Наваанзоч Х. Цэдэв, канд. пед. наук, проф. Хобдского государственного университета, проректор по научной работе и сотрудничеству, г. Хобд (Монголия)*

## КОНСТАНТЫ «БОГ» И «РОДИТЕЛИ» В РУССКОЙ И МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

В статье анализируются константы «Бог» и «Родители» в контексте традиционной русской и монгольской культур. Выявлены общие принципы употребления указанных констант.

**Ключевые слова:** константа, концепт, традиционная культура, мировоззрение.

У монгольского народа, как и у русского, имеется древнейшая традиция использования пословиц и поговорок для воспитания молодого поколения. Они выражают общие закономерные связи, касаются всех сфер бытия и жизни людской. В этом смысле поговорки и пословицы являются неисчерпаемым источником познания мира. В них же заключены и базовые константы культуры монголов, те ценности, которые являются почитаемыми всеми представителями нации, транслируются из поколения в поколение. В данной статье мы рассмотрим, как раскрываются важнейшие константы монгольской культуры «Бог» и «Родители» в устном народном творчестве монголов, а именно в пословицах и поговорах.

Среди человеческих ценностей любовь к своим родителям и их уважение занимают особое место. Не случайно, многие народные и современные монгольские песни посвящены родителям. Пословицы и поговорки являются суждениями, в которых выражены многолетний опыт наблюдений, мировоззренческие ценности народа и нравственные идеалы. Многие пословицы повествуют о роли родителей в жизни человека, важности их напутствия и благословения, необходимости уважения и послушания [1; 2]. Например: «Эцэгтэй хуний увур дулаан, эхтэй хуний элэг дулаан (Человеку с отцом за пазухой тепло, человеку с матерью душа тепла - здесь и далее перевод автора. – Х.Ц.) [2].

«Передняя часть тепла» - устойчивое выражение, по смыслу схожее с выражением «душа тепла». Оно означает, что если у человека родители живы и здоровы, он полноценен, ни в чем не нуждается. Этот же смысл имеет пословица: «Эхтэй хуний энгэр бүтэн, эцэгтэй хуний толгой бүтэн» (У человека с мамой передняя часть тела, у человека с отцом голова тела) [2]. Примечательно, что полноценность человека при наличии живых родителей констатируется как раз на физическом уровне:

родители, давшие ему когда-то жизнь, всегда составляют часть его самого или часть его физических ощущений.

В случае, если кому-нибудь необходимо отправиться в дальний путь (служить в армии, воевать за Родину или учиться за границей и т.д.), народная мудрость предписывает ему обязательно попрощаться с родителями. Такое прощание даёт человеку невероятные силы и надежду на то, что он сможет выполнить любые трудные задания. «Ээжийн элгэнд суугаад гар, эцгийн элгэнд зогсоод гар» (Выходи, сев перед грудью матери, выходи, встав перед грудью отца) [2]. Константа «Родители» здесь неразрывно связана с еще одной константой монгольской культуры – «путь, дорога». Несмотря на то, что родители хотят держать своих детей и внуков при себе, расставание неизбежно, рано или поздно им придется отправиться в путь: учиться, чтобы получить знания, или на работу, чтобы обрести достаток. Но это расставание - закономерное явление, часть неизменного хода жизни, и повторяется не в одном, а во всех следующих поколениях, родители продолжают не только в детях, но и во внуках. «Эж аавын санаа ач урд, ач урийн санаа ууланд» (Душа отца и матери во внуках и внучках, душа внуков внучек в горах) [2]. Аналогичный вариант пословицы имеется в русском языке: «Матернее сердце в детках, а детское в камне» (Эхийн санаа урд, урийн санаа хаданд), что свидетельствует о схожести мироощущения наших народов [3, с. 218].

Подарить жизнь своим детям - это долг родителей перед своим потомством. Однако всю жизнь заботиться о своих родителях и ухаживать за ними - это долг детей: «Эцгийн ач, эхийг ивээлийг насан туршдаа санаж яв» (Всю жизнь помни отцовскую заботу и материнскую любовь) [2]. Эта мысль лаконично и ярко выражена не только в данной монгольской пословице, но и в ряде русских: «Живы родители - почитай, померли - поминай!» (Эцэг эхээ амьд сэруунд нь хундэл, бур-



хан болохоор нь дурсаж бай) или **«Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает»** (*Эцэг эхээ хүндэлдэг хун, энэ насандаа эндэхгүй*) [3, с. 216-217].

Непослушание своим родителям, оскорбление их как словом, так и поступком недопустимо, оно нарушает естественный ход жизни, ведет к действительно, серьёзным, непоправимым последствиям, изменениям космогонического порядка: **«Эцгийгээ муулвал, Сумбэр уул хатах; Эхийгээ муулвал, Сун далай ширгэх»** (*Унизить отца - засыхает гора Сумбэр; Унизить мать - засыхает море Сун*) [1].

Быть хорошими родителями, отцами и матерями - тоже долг и обязанность гражданина. Это выражено в русских пословицах: **«Умел дитя родить, умей и научить»** (*Хүүхэд туруулж чадсан бол, сургаж бас чад*) «Каковы родители, таковы и дети» [3, с. 216]. Научить - это не только дать образование, но и воспитывать, формировать правильное восприятие мира, прививать высшие ценности, подавать положительный пример поведения. Об этом же и другая русская пословица: «Родители трудолюбивы, и дети неленивы» (*Аав ээж нь ажилсаг бол алаг урс нь ч ажилсаг*) [3, с. 219].

Трансляция культурного опыта от родителей к детям, их воспитание обеспечивают нормальный, естественный ход жизни человека и общества: **«Детки хороши - отцу-матери венец, худи - отцу-матери конец»** (*Хуухдууд сайн явбал аав ээжийн жаргал Хуухдууд муу явбал аав ээжийн ухэл*) [3, с. 217]. Об этом же и монгольская пословица: **«Эх сайтын охин ухаалаг, эцэг сайтын хуу цэцэн»** (*От хорошей матери дочь умная, от хорошего отца сын мудрый*) [2]. Роль отца и матери в воспитании детей осмысливается не только через положительный, но и через отрицательный пример: **«Эх муутын охин ховч Эцэг муутын хуу хулгайч»** (*У плохой матери дочь - сплетница, у плохого отца сын - вор*) [2]. Каждый отец и каждая мать озабочены тем, как живут их дети, кем они будут. Дстойное будущее детей - счастье и спокойствие родителей. В каждом аймаке Монголии ежегодно проводится конкурс лучших матерей и отцов, родивших и хорошо воспитавших 5 или более детей, на котором чествуют родителей, вручают им грамоты и дарят подарки.

О значимости родительского слова для их детей так говорится в другой пословице: **«Родительское благословение в воде не тонет, в огне не горит»** (*Аав ээжийн адис усанд жиевэхгүй, галд шатахгүй*) [4, с. 105]. Действительно, отцы и матери молятся бурханам (богам), просят у них, чтобы их дети были счастливыми. Или **«Материна молитва со дня моря вынимает»** (*Ээжийн мургул далай доороос ч гаргана*) [4, с. 69]. Тут говорится о безграничной любви матери к детям и ее душевному могуществу. В монгольском языке есть пословица: **«Эцэг мэт асарч, эх мэт тэжээх»** (*Заботиться как отец, кормить как мать*) [2, с. 405].

В настоящее время в лингвистике и культурологии уделяется все большее внимания изучению различных аспектов религиозного мировоззрения народов. Так, Ю.А. Маркина определяет религиозную картину мира «как континуальную систему религиозных концептов, структурирующихся в сознании индивида в процессе интериоризации библейского текста, религиозных медиатекстов, текстов религиозных проповедей и т.п.» [5, с. 76]. Ю.С. Степанов высказывает мнение о том, что в основе культуры лежат не просто концепты, но константы, то есть концепты, существующие очень длительное время [6, с. 76]. Таких констант в каждой культуре не более пятидесяти или шестидесяти. К таким константам Ю.С. Степанов относит «вечность», «слово», «вера», «любовь», «душа», «грех», прослеживая этимологию каждого из них и указывая на ее связь с религией.

В настоящем исследовании мы бы хотели вкратце рассмотреть константу «Бог» (на монгольском языке – «Бурхан») в

русской и монгольской культуре. При этом мы сочли целесообразным использовать пословицы и поговорки, в которых выражены многолетний опыт наблюдений, мировоззренческие ценности и нравственные идеалы народа.

В толковом словаре русского языка слово «Бог» интерпретируется следующим образом: «1. В религии: верховное всемогущее существо, управляющее миром или (при многобожии) одно из таких существ» [7, с. 52-53]. И далее даны примеры: вера в бога. Языческие боги. Бог войны (у древних римлян). Возносить молитвы богу и т.д. «2. («Б» прописное). В христианстве: триединое божество, творец и всеобщее мировое начало - Бог Отец, Бог Сын и Бог Дух Святой. Бог един в трёх лицах» [7, с. 52-53]. Тут же даны многие примеры со словом «Бог», в основном, это пословицы.

В монгольском языке «1. Бог в буддийской религии человек или всемогущий хан, сумевший терпеть все грехи, изучивший все виды учения и овладевший всеми. Бог учитель (бурхан багш), место с бурханом (т.е. с богом) (бурхант газар), буг чотгор (чёрт) (сайны хажууд муу - зло рядом с добром); 2. Различные образы и портреты, ставшие верой в религии. Бурханд мургух - Молиться богу (бурхану): шавар бурхан (глиняный бог), зурмал бурхан (нарисованный бог); 3. Бунхан: бурхан суврага (бог-субурган)» [8, с. 110].

У обоих народов сохраняется константа «Бог», тесно связанная с религиозным мировоззрением, хотя религия у русских и монголов сильно отличается. Но суть этих религий одинакова. Всемогущество бога адекватно выражено в обеих константах, что означает идентичность религиозного мировоззрения у наших двух народов.

О могуществе и силе бога говорит незначительная часть пословиц, например, русские: **«Бог дает власть, кому захочет»** (*Бурхан хуссэн хүндээ эрх дарх угдуг*), **«Бог - что захочет, человек - что сможет»** (*Бурхан хуссэнээрээ, хун чадахаараа*) [3, с. 319] или монгольская пословица **«Буруутныг бурхан гэгсгээж, буянтныг хишиг ивээх»** [9, с. 144], что в переводе на русский язык означает: *«Винового бог накажет, Доброго милостью подарит»*.

О вере в бога русские пословицы говорят следующее: **«Бог - то даст, богу-то дай»** (*Бурхан аврал угдуг, бурханд ургул ег*), **«Богу молись, а добра ума держись»** (*Бурханд ч мургу, бодлын сайнаа хадгал*), **«Богу молись, крепись, да за соху держись»** (*Бурханд мургу, хатууж, анжисны ард эзэн бол*) [3, с. 319]. Тут говорится о самом главном для простого человека: быть умным, рассудительным и привыкшим к крестьянскому труду. Некоторые пословицы говорят о том, что зачастую бедность, лишения принуждают людей молиться богу, например: **«Нужда научит богу молиться»** (*Аргаа барахаар бурханд мургууж сурдаг*), **«Не так жить, как хочется, так жить, как бог велит»** (*Хуслээрээ амьдарч болохгүй хорвоод бурханы зарлигаар л амь зууна*).

Однако в пословицах и поговорках находило свое отражение и безбожие, или атеизм: **«Без бога широка дорога»** [3, с. 318], в полном варианте **«Раньше без бога не до порога, а теперь и без бога широкая дорога»** [3, с. 320]. Эти пословицы звучат по-монгольски примерно так: *«Бурхангүй байхад умну нь, босгондоо ч хурэх эрхгүй, бурхангүй байхад одоо хаа хурсэн ч чүлээтэй»*. Или **«Бог богом, а люди людьми»** (*Бурхан бурханаараа, хун хүнээрээ*).

В большинстве пословиц и поговорок, выбранных нами, преобладает пренебрежительное отношение людей к богу. Например: **«За деньги и бога можно купить»** (*«Бурханыг мунгээр ч худалдаж авч бол но»*), **«Излома ногу, молиться богу»** (*«Бурханд мургээж хүлээ хугалах»*), **«Кто надеется на небо, тот сидит без хлеба»** (*«Тэнгэрт итгэсэн хун хоолгүй хоцордог»*), **«На бога надейся, а сам не плошай»** (*«Бурханд итгэ, ууроо буу алд»*). Последние две пословицы говорят о том, что

во всём нужно рассчитывать на самого себя. Русская поговорка «**До бога высоко, до царя далеко**» связана с тем, что простому человеку трудно найти правду и справедливость и на небе, и на земле.

Немалая часть пословиц и поговорок передает ироническое, шутовское отношение к «попам», то есть монахам или ламам. Ниже даны монгольские пословицы: «**Бурхан байтлаа буруугаа мэдэхгүй, мэргэн байтлаа мухсоон мэдэхгүй**» («Как бог не знает свою виновность, как мудрец не знает свою слабость») или: «**Бурхан гэдэг будаг цаас хоёр, лам гэдэг лай ланчиг хоёр**» («Бог - это лишь бумага да краска, лама (монах) - это лишь мука да беда»); «**Бурхан бурхан гэснээс, бухаа тахисан нь дээр**» («Лучше предпочитать быка, чем молиться богу»); «**Бурхан чутгур мухар сүсгээс, Буруу санаа муу сэтгэлээс**» («Бог и чёрт от суеверия, плохие мысли от чёрной души»); «**Бурхантай газар буг олон, буянтай газар нүгэл олон**» («Много чёртей, где бог, много грехов, где добро»); «**Бурханы шавь ламбугай, ламбугайн шавь чавганц**» («Ученик бога – монах, ученик монаха - старушка») [9, с. 144-

146]. В русском языке тоже немало пословиц иронического характера: «**Плохого бога и телята лижут**» (*Муу бурханыг тугал долоодог*), «**Людское горе попов кормит**» (*Хумуусийн зовлон лам нарыг тэжээдэг*), «**На поминки идет, пузо из семи овчин шьёт**» (*Оршуулганд морилж, гэдсээ дуургэх*), «**Иста попов девяносто девять дураков**» (*Зуун ламаас ерен еень тэнэг*), «**Попы поют над мертвыми, комары над живыми**» (*Лам нар ухэгсэд дээр дуулна, шумуул улдэгсэд дээр дунгэнэнэ*), «**С попом водиться - что в крапиву садиться**» (*Ламтай нухурлэвэл халгайн дээр суух*), «**Поп ждет покойника, судья разбойника**» (*Талийгаачийг лам хүлээдэг, дээрэмчнийг шуугч хүлээдэг*) [3, с.234-236].

Исходя из рассмотренных нами русских и монгольских пословиц, можно сделать вывод о том, что в культурах этих народов закрепилось два отношения к богу и религиозной сфере: почтительное и пренебрежительно-ироничное. Исследование культурных констант и концептов российской и монгольской культуры имеет большое значение не только в лингвокультурологическом, но и в философском аспекте.

#### Библиографический список

1. Монгол цэцэн угийн далай. – УБ., 1988.
2. Монгол зүйр цэцэн уг / Дэд дэвтэр. – УБ., 2002.
3. Пословицы, поговорки, загадки / сост., авт. предисл. и коммент. А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова. – М.: Современник, 1986.
4. Снегирев, И.М. Словарь русских пословиц / И.М. Снегирев. – Нижний Новгород: Три богатыря, 1997.
5. Маркина, Ю.А. Религиозный концепт как фрагмент религиозной картины мира / Ю.А. Маркина //Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты: материалы IV международной научно-практической конференции. - Бийск, 2008.
6. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. - М.: Школа:Языки русской культуры, 1997.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М., 2002.
8. Цэвэл, Я. Монгол хэлний товч тайлбар толь / Я. Цэвэл. - УБ., 1966.
9. Монгол зүйр цэцэн уг / Тэргүүн дэвтэр. - УБ., 2002.

*Статья написана при финансовой поддержке совместного гранта РФФИ и МинОКН Монголии (проект 1 08-04-92306 а/Г) «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае»*

*Статья поступила в редакцию 19.03.09*

УДК 130:394.2(Р57)

*Н.Ф. Хилько, д-р пед. наук, с.н.с. сектора региональной культурной политики Сибирского филиала Российского института культурологии, доц. ОмГУ, г. Омск*

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СИБИРИ

В статье рассматривается совокупность предпосылок формирования толерантных установок, толерантного сознания и толерантных взаимоотношений как системных качеств праздничной культуры, влияющих на становление национального самосознания участников праздников. На основе разработанной автором системы установок толерантного сознания в поликультурной среде рассматриваются теоретические основы технологии многоуровневого формирования толерантности в праздничной культуре.

*Ключевые слова:* толерантность, толерантные отношения, праздничная культура, этнокультурная среда.

**Толерантное качество праздничной культуры.** Толерантность – принцип социального общения, выражающийся в формировании установок и отношений участников праздничных событий, представителей разных национальностей. Понимание тождественности и различий других национальностей проявляется в методиках изучения праздничных традиций. В результате вырабатывается толерантное отношение к культуре «другого» этноса, которое нацеливается на устойчивость поведения народов Сибири: немцев, татар, казахов, русских, украинцев и др.

Глубинной основой этой деятельности является толерантное сознание как составляющая этнокультурного мировоззрения человека. Для его формирования необходима **метакультурная** система установок, то есть такой принцип реагирования, в котором согласуются внеэтнические социальные регуляторы с системой традиционных взглядов, входящих вглубь каждого национального праздника. В число подобных социальных регуляторов входят: акции взаимного согласия, добрососедства, интерна-

ционализма, открытости, климат доверия и формирование дружественных отношений.

Лояльность, неагрессивность, доброжелательность в отношениях между различными людьми, социальными стратосами, этносами и религиями находят свое яркое отражение и воплощаются в праздниках, как национальных, присущих каждому народу, так и в мировых и общегосударственных календарных циклах. Гуманизм праздничной энергетики в ее исконной форме не приемлет экстремизма, ненависти и служит гарантом сохранения этноса через праздничную культуру.

В деструктивной обстановке особенно необходимо миролюбие, веротерпимость, налаживание равноправных взаимоотношений, преодоление различных форм неприязни. Формирование толерантного сознания с помощью праздника освобождает от иллюзий и в условиях трансформации способствует появлению статуса участников зрелищ. Очевидно, что праздничная культура также должна быть толерантной. Это проявляется в свободном выборе праздничного календаря и способа празднования. Толерантность как **качество культуры** [1, с. 97], по мнению М.П. Мчедлова, предопределяет характер и существо событийности, ее терпимо-уважительное отношение к нормам и ценностям чуждой культуры.

**Этапы формирования толерантного сознания участников праздника.** В праздничной культуре (далее – ПК) отражена интеграция общественной и личной толерантности, что культивируется в нормах морали, одобрении, принятии, поддержке многообразия культур и форм этнокультурной идентичности. Свободный **выбор** праздничных предпочтений в виде различных календарных циклов предполагает лояльность, терпимость и уважение к аналогичному выбору других

Что же лежит в основе межкультурной толерантности в ПК, и как она осуществляется? Прежде всего это знание и понимание воззрений, нравов, привычек, чувств и способов действий: здесь ключевой должна быть идея общепланетарности праздничных смыслов, глобальности космического календаря и жизненного цикла человека, того, что создает предпосылки для объективной идентификации праздничных действий. Знания могут приобретаться в ходе лекций, бесед, самообразования - понимание требует дискуссий, критического осмысления отношения к праздничной культуре в деловых играх, круглых столах, на творческих встречах с артистами, народными героями.

Следующая часть формирования толерантности - выработка толерантных установок, что способствует комфорту личностного сосуществования, нейтрализации агрессии и конфликтов. При этом приобретается «уверенность человека в надежности своих позиций», появляется «отсутствие боязни утраты собственных различий» [1, с. 10].

Следующий шаг в установлении **толерантности в праздничной среде - уважение** прав и свобод человека в выборе приемлемых культурных ценностей. Открытое пространство праздничного общения позволяет использовать различные традиции, быть готовым к компромиссу и взаимопомощи. Признание культурного плюрализма и праздничной свободы строится на многообразии единства глобальных форм праздничного самовыражения, которые служат системообразующим фактором любого календарного цикла.

Толерантные взаимодействия построены на ненасилии, согласии, миролюбивом диалоге, сотрудничестве и доброжелательности. В этом отношении действуют и **межконфессиональные** взаимодействия, в которых акцент делается на познании собственной культурно-цивилизационной идентичности [1, с. 11]. Каждая нация и любая конфессия смогут найти в своих календарно-праздничных традициях точки соприкосновения.

В режиме сотрудничества готовность к снисхождению, принятию иных традиций, точек зрения на праздник проявляется национальный характер, особый склад привычек, культурных ценностей, образа действий. При этом важно учитывать фактор исключения равнодушия, **индифферентизма** к любым нарушениям нравственных и правовых норм.

**Особенности толерантных взаимоотношений на празднике. Сакральное толерантное отношение** к праздничному событию как к сфере личной сопричастности, но отнюдь не «инобытию», строится на признании гуманизма и терпимости в качестве главных признаков **праздничной этики**, в рамках которой строятся и запроецированная в сценарии логика действия, и праздничные импровизации участников зрелищ.

Распространение толерантных принципов на праздничную культуру зависит от целого ряда объективных и субъективных условий. К первым относятся **культурные традиции**, продиктованные ментальностью различных национальных культур, что существенно сказывается на характере взаимоотношений между этносами и религиозными общностями. Устойчивость традиции ненасилия и терпимости в ПК связана с тем, что в празднике выражено жизнеутверждающее, оптимистичное мироощущение, а также широта общественной поддержки. Возникает ощущение **соборности** как пространства толерантных взаимоотношений этносов, входящих в российский народ, и родственных славян, и сопредельных народов. Понимание пограничности перехода местных традиций в однокоренные, родственные по генотипу и, наоборот, возможности взаимообогащения культур позволяет увидеть региональные особенности ПК, отражающие интересы и взаимоотношения именно всей общности, что способствует самосохранению и развитию праздничных общностей.

**Особенности национального самосознания участников праздника и его роль в становлении их толерантности.** Нужно отметить, что возрождаемый интерес к национальной культуре, самобытности праздничных традиций не всегда сочетается с существующим желанием жить вместе, в мире и согласии с другими нациями и народностями, здесь нужно помнить утверждение Л.Н. Гумилева относительно того, что подвижность и **мобильность** социальных отношений построены на том, что «никакими усилиями и желаниями человек не может сменить свою этническую принадлежность». В этом ученый видел глобальный вектор в направлении развития человечества [2, с. 9-10].

Переосмысление исторического пути каждого народа в праздничных событиях, актуализация исторической памяти, реконструкция духовных отношений и уважения к святыням отечества - неопценимые средства гражданско-патриотического и духовного воспитания.

Национальное самосознание на празднике и специфика проявления национального «Я» зависят от: 1) наличия установок на толерантность; 2) связи праздника с духовностью сообщества; 3) способов реализации праздничного мироощущения (действие, содержание, активность, атмосфера, реквизит). Говоря о стремлении к толерантности на празднике в русле формирующегося национального «Я», не следует путать приоритет с духовной монополией или доминантой культур. При этом следует заметить, что приверженность национальным и интернациональным ценностям - важнейший компонент национального самосознания народов, связанных общей историей, территорией, языком, привычками, родством и традициями. **Кросскультурный компонент** реализации сохранения этнической самобытности, несомненно, - явление того же порядка, что и сама толерантность.

Происходящий сегодня интенсивный процесс национальной апелляции к прошлому возможен в силу все большего доверия к истории как гаранту сохранения **самобытного** уклада жизни и большей привлекательности прошлого. Эта тенденция ярко проявляется на празднике, так как он более, чем другие формы культуры, связан с фольклором, традициями как «отзвуками» исторического прошлого. И в этом народ находит больше привлекательного, уникального, чем в новых ценностях, присущих современности [1]. При этом надо иметь в виду, что требуется противодействие таким негативным настроениям, как этноцентризм, этноэгоизм, этнофобия, становящимся серьезным препятствием на пути этнонациональной толерантности.

Вместе с тем анализ толерантности русского народа с позиций его национального самосознания [3] показывает, что менталитет русского народа синтезировал и продолжает вбирать в себя иные культуры за счет взаимного обогащения, что и приводит к аморфности национальной самобытности и различию понятий «русские» и «россияне», общим в которых видится язык и территория. Открытость и интернационализм русской праздничной культуры способствует взаимообмену, диалогу с позиций дружбы и настрою на выработку гибких стратегий взаимодействия.

Таким образом, толерантное самосознание всегда традиционно входило в толерантное мировоззрение и имело под собой твердую почву авторитетных воззрений, политики и социально-культурных ценностей.

Противоречивость и деформация этнических процессов в современной России порождают парадоксы праздничных событий, несостыковку и хаос календарных циклов, что действует в угоду достижению независимости, автономизации и суверенизации. Социальная неустойчивость порождает кризис национального самосознания, что привело к усилению интереса россиян к «жизни, быту, обычаям, традициям народа, устному народному творчеству» [4].

Самобытность народного праздника без ущерба для интересов других народов требует мобильного регулирования без разрушения усиления значимости толерантного отношения, выраженного в усилении «консенсусности» институтов и ценностей, поддерживающих праздничную систему и создающих необходимые условия для ее сохранения в социуме [4].

В этом ключе нужно также отметить, что зрелость **национального** самосознания связана с приобретением им черт гражданского **сознания** и соответствующей характеристики толерантности. Эти качества проявляются в ходе синтеза национальных традиций в новых праздниках: Дне народного единства (4 ноября) и Дне независимости России (12 июля). Оживающая идея национальной самобытности здесь встречает почву поддержки, усиления тяги к историческому прошлому и возможности понимания себя на фоне других народов, находящихся в «историческом родстве».

**Правовые основы принципов толерантности; иерархия установок праздничной толерантности.** В «Декларации принципов толерантности», принятой 16.11.1995 г. на сессии генеральной Ассамблеи ООН, важное значение придается утверждению веры в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности, нравственной и интеллектуальной солидарности человечества. В рамках терпимости как составляющей толерантности понимается **активное отношение** на основе признания прав и свобод человека.

С точки зрения праздничной культуры в этом можно увидеть направленность сознания и мировоззрения человека на

культивацию терпимых, то есть созвучных, приемлемых, принятых и поддержанных отношений в национальных культурах.

Так как календарные циклы праздников распространяются от глобального уровня к государственному и микросоциальному, то в их соотношении с уровнями терпимости можно увидеть следующую иерархию:

1. Толерантность, построенная на многообразии единства форм праздничного самовыражения.

2. **Государственная праздничная** толерантность, построенная на многокультурном характере человеческого сообщества.

3. **Социально-макросредовая мобильная толерантность** на празднике, которая определяется многоликостью регионов и национальным многообразием праздничных культур, переплетенных в общий узел.

4. **Социально-микросредовая конструктивная** толерантность на празднике, способствующая изначальному укреплению духа терпимости, духа доверия и комфорта, формированию открытости социально-психологического климата местных праздников как открытой среды межнационального общения.

**Система установок толерантного сознания в праздничной культуре.** Новое содержание праздника на стыке разных культур связано с поликультурным взаимодействием русского, украинского, татарского, казахского и немецкого народов в составе населения Омской области. В связи с этим намечается **атмосфера** стабильности в молодежной среде, обусловленная «сквозным» влиянием «коренного» содержания праздника, включающего в себя эпизоды, вкрапления, диалоги, приветствия гостей, которые превращаются в участников.

Воссоздание локальной культуры Омского Прииртышья посредством толерантности основывается на толерантной системе сохранения и передачи народных традиций. Суть этой системы в рациональном объяснении непротиворечивости традиций разных народов.

Необходима творческая лаборатория праздничной культуры как своеобразная школа толерантности, основанная на диалоге культур, формировании толерантного сознания на всех уровнях, а также на «споре о традициях», их взаимодополняемости.

Таким образом, проанализированный нами инновационный подход к формированию толерантности в социокультурной среде связан с метакультурной системой установок толерантного сознания в полиэтнической среде. Это своеобразная надстройка в системе этнокультурного образования, связанная с разнонаправленностью знания и пониманием единства отношений к праздничной культуре места. Выделенная нами выше иерархия установок толерантности (глобальная, государственная, макросредовая и микросредовая) предполагает соответствующие виды толерантного (национального) сознания: историко-культурное, сакральное, поликультурное и конструктивное, каждому из которых соответствуют четыре уровня социокультурной среды: глобальная, общероссийская, региональная и совокупность микросред ближайшего социального окружения (далее – Б.С.О.). К последним примыкают и соответствующие календарные циклы праздников: планетарные, общегосударственные, национальные и региональные. Таким образом, выделенные нами установки толерантного сознания являются метакультурными элементами полиэтнической среды, стоящими над различными национальными культурами. Данную систему установок толерантности можно представить в виде следующей схемы (рис. 1):

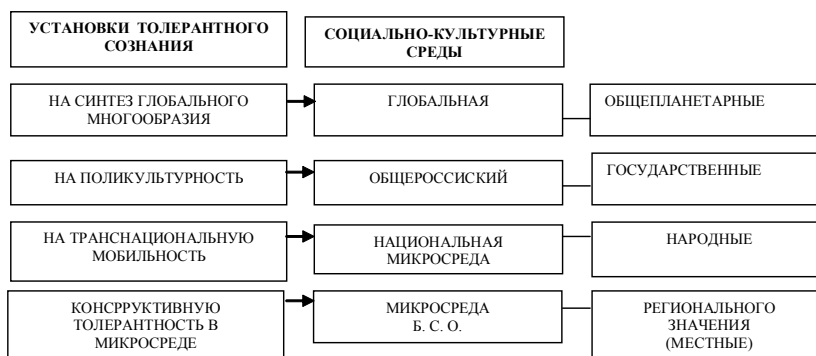


Рис. 1. Система установок толерантного сознания в поликультурной среде.

Таким образом, наблюдается распределение толерантно-национальной мобильности в процессе смены установок толерантного сознания в различных календарных циклах от репрезентирования толерантности на микро- и макроуровнях до формирования особой локально обусловленной поликультурности, дополняемой направленностью на синтез глобального многообразия, выраженного в цивилизационном отношении к празднику.

**Технология многоуровневого формирования толерантности в праздничной культуре.** Основными направлениями многоуровневого формирования толерантности в праздничной культуре являются образование, воспитание, социально-культурная деятельность.

В процессе получения общего и профессионального образования с включением этнокультурного компонента, содержащего знания о праздничной культуре, важно иметь в виду следующее. Объяснение того, в чем заключается терпимость по отношению к другим народам, должно проходить в русле изучения праздничных традиций различных народов.

Методика преподавания толерантности строится на рационально-систематической основе. При этом молодежь осознает, в чем заключаются источники нетерпимости: в культуре, общественных настроениях или религиозных различиях.

Образование и воспитание способствуют преодолению отчуждения народов друг от друга на основе понимания единства различий и общности в праздничной системе региона как интеллектуально-духовного пространства. При этом важной составляющей этнокультурного воспитания на празднике является формирование у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на устоявшихся моральных ценностях, имеющих общечеловеческое значение.

Неуважение к традициям, обычаям, языкам соседствующих народов, забвение прошлого и национальных праздничных традиций связано с отсутствием приобщенности к культурному наследию. Одной из форм культурного наследия являются праздничные традиции в Сибири.

Билингвизм, поликультурность, историко-культурная память и обучение способам приобщения к праздничным традициям способствуют усилению толерантной системы образования. «Не отрекаются, любя» - этот лозунг должен быть применим при условии создания положительной мотивации к изучению разных культур, воспитания интереса и бережного отношения к культуре соседних и родственных народов. Этому способствует восполнение недостатка знаний и представлений о национальных различиях людей, проживающих в одном социуме. Проблемность и кризисность общества отойдут на второй план при проведении Дней города, поселения, Дней дружбы, фестивалей и дней национальных культур, где более зримо и наглядно выявляются пути взаимопонимания (экскурсии в жилища разных народов, взаимодействие национальных блюд, презентации народных костюмов, выступления артистов различных национально-культурных центров).

Кроме этого, важна информационная и медиаобразовательная поддержка самостоятельной ориентации в сложном потоке фактов о межнациональных отношениях.

#### Библиографический список

1. Толерантность / общ. ред. М.П. Мчедлова. - М.: Республика, 2004.
2. Гумилев, Л.Н. Горе от иллюзий / Л.Н. Гумилев, В.Ю. Ермолаев // Альма-матер. - 1992. - № 79.
3. Русские (этносоциологические очерки) / под ред. Ю.В. Арутюняна и др. - М., 1992.
4. Бойков, В.Э. Состояние и проблемы формирования исторической памяти / В.Э. Бойков // Социс. - 2002. - № 8.
5. Lipset S.M. Consensus and conflict. Essays in political Sociology. - Brunswick-Oxford: Translation books, 1998.

Статья поступила в редакцию 19.03.09

Приобщение к истокам своей культуры в поликультурном праздничном действии и показ единства различий первоисточков в других культурах не должны заслонить приоритета в этнокультурном воспитании национального менталитета [4].

Межнациональное общение - главный фактор установления толерантных отношений. В случае, если межкультурные контакты осуществляются длительное время, налицо стремление народов к интеграции в едином географическом пространстве. В этом проявляется мысль Д.С. Лихачева о соборности создания культуры, чувстве гордости любого народа своими памятниками, своими изобретениями, своим фольклором. Ценность уникального вклада в праздничную культуру дополняется ценностью совместных находок и взаимообогащения. Праздник в современных пространственно-временных координатах представляет собой культурный хронотоп, обладающий эффективными формами самовыражения. Вместе с другими компонентами народной культуры он является средством самозащиты приоритетов духовных ценностей: добра, истины, красоты, веры, надежды, любви и взаимоуважения. Диалог культур в праздничном пространстве построен на готовности принятия и взаимодействия различных этносов. Именно в этом пространстве и проявляется этническая праздничная толерантность. Согласование народных традиций общения, угощения, проводов и встреч, различных приготовлений с процессом их культивирования в празднике будет плодотворен при духовном взаимопроникновении. При этом проявляется национальная индивидуальность, которая, при известных ограничениях, способна привести к формированию **чувства толерантности** и стереотипов толерантного поведения.

Для реализации этих установок может быть использована подготовка к празднику и его постановка на основе коллективных творческих дел. Эта форма развивает «умение слушать и слышать другого, принимать представителей других наций такими, какие они есть» [5, с. 15].

С этой целью практикуется проведение этнографических экспедиций, заполнение генеалогического древа, свидетельствующего о родословной. Таким образом, толерантное отношение вырабатывает уважение к человеку иной национальности. Мобильность **содержания** праздника за счет включения в него «инонационального» материала также способствует формированию установок толерантности.

УДК 130:14 (Г)

*О.В. Первушина, канд. культурологии, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул*

## «КУЛЬТУРНАЯ КАРТИНА МИРА» И «ЖИЗНЕННЫЙ МИР» В ФЕНОМЕНОЛОГИИ Э. ГУССЕРЛЯ

В статье анализируется концепция философско-культурологической картины мира в феноменологии Э. Гуссерля. В сравнительной исследовательской парадигме осуществлено осмысление основных идей философа.

*Ключевые слова:* картина мира, образ мира, модель мира, культура.

Культурная картина мира представляет собой основной элемент мировидения человека, имеющий глубокие исторические корни, восходящий к мифологическому сознанию народов архаических культур и тем самым совпадающий по времени с процессом антропогенеза. Вероятно, что возникновение первичных целостных представлений человека о мире и месте в нем было обусловлено необходимостью адаптации к специфическим условиям существования (природно-климатическим, пространственно-географическим, историческим и т.д.), в результате чего формировался присущий данной общности язык, мировидение, история.

Очевидным является тот факт, что существо и особенности бытия человека в каждой культуре реализуются по-своему, что определяет прежде всего способ мировидения данного народа. Все богатство бытия каждой конкретной культуры, вся целостность бытия данного народа формируют определенный способ осознания человеком мира и бытия в нем. Результат этого специфического видения мира, в котором пребывает человек, и есть культурная картина мира – система образов, представлений, знаний об устройстве мира и месте человека в нем [1, с. 244; 2, с. 252; 3, с. 160].

Опыты и формы контакта человека с миром в процессе его постижения многоплановы и разнообразны (предметно-практическая деятельность, бытовые контакты, акты познания, созерцания и творчества и т.д.). В этом процессе задействованы все сферы и уровни сознания человека, начиная с процессов восприятия, ощущений, представлений и заканчивая высшими формами психологической деятельности человека – мышлением, самосознанием, способным конструировать идеальные символические структуры как особым образом организованные и систематизированные представления человека о мире.

Миропонимание не основывается исключительно на логическом мышлении, включает в себя эмоциональные, эстетические и прочие функции сознания. Оно представляет собой динамический многосторонний процесс, в ходе которого те или иные его виды, основанные на соответствующих функциях, получают преобладающее значение. Человеческое сознание многослойно, обладает способностью синтезировать в целостные образования разновекторные потоки смыслов, значений, идей, образов и т.д. Некоторые из этих пластов не подлежат рациональному контролю, аналитическому анализу и операциональному использованию: интуитивные представления, первичные ощущения, эмоциональные реакции, образный строй, архетипы, способы восприятия времени и пространства и т.д. – они характеризуют первичный пласт картины мира как целостного глобального образования, которое возникает в результате адаптации этноса к условиям существования. Эти первичные представления о мире обладают определенной степенью устойчивости, образуя паттерны данной культуры.

Но этими элементами первичного уровня не исчерпывается понятие культурной картины мира, наряду с перечисленными, она

включает и научные знания, абстрактно-логические представления (научная картина мира, философская картина мира, физическая картина мира и т.д.), которые являются результатом субъективно-операциональной деятельности человека. Иными словами, человеческая жизнедеятельность как процесс осуществляется с разделением на слои, где протекают жизненные циклы, связанные с витальным существованием, естественным повседневным бытием человека, и на слои, где имеет место рефлексия, сознательно-целесообразный способ человеческого постижения мира. Эти слои активно взаимопроникают и, взаимодействуя, образуют специфическую форму выражения, наделенную жизненно важными смыслами, которую возможно обозначить как культурную картину мира. Для того чтобы дефинировать данное понятие, необходимо преодолеть метафоричность в его истолковании, а это возможно при условии выявления системообразующего элемента, позволяющего установить границы данной категории и упорядочить смыслы ее составляющие. В качестве такого элемента можно рассматривать ценностно-смысловую установку, которая детерминирует процесс предметно-практической деятельности субъекта, тем самым систематизирует, объединяет представления о мире носителей данной культуры.

Культурная картина мира строится с точки зрения того, что мир значит для живущего в нем человека. Объективное содержание мира, которое открывается человеку в процессе его предметно-практической деятельности, оказывается обусловленным смыслозначимыми связями. Но эти значения не всегда осознаваемы и облакаемы в определенные концепции и доказательные теоретические модели. Значения выступают ориентирами и средствами человеческих действий; они составляют целостнообразную структуру мира, в которой структурные и функциональные связи являются инвариантом целерационального единства мира.

Культура как процесс связана с конструированием отношений определенной общности людей, где большое значение придается не только предметно-практическому освоению мира, но и ценностно-смысловому представлению о должном, значимом, ценном. Иными словами, значения выражают целесообразность вещей и предметов по отношению не только к целям предметно-практической деятельности, но и к определенному месту в человеческом миропорядке. Другими словами, система значений – это не категориальное членение мира с точки зрения его объективной определенности, а выражение структурированности мира человеком с точки зрения соотношения вещей и их функций с ценностными представлениями, мировидением в целом. Образующиеся в процессе человеческой жизнедеятельности смысловые связи и значения определяют ритмы и циклы человеческой жизни, пространственные и временные константы бытия, которые составляют основу культурного процесса. Так, жизненные проявления человека как субъекта определенной культуры регулируются теми или иными об-

рядами, ритуалами, нормами, предписаниями, которые характеризуют определенным образом организованный культурный мир, его пространственные и временные границы.

Значения, в которых существует для человека его мир, обретают таким образом особое измерение, особый способ бытия, отличный от тех целей и задач, которыми он целенаправленно руководствуется в своей практической деятельности. Кроме того, формируя предметный мир, его функции и значения, субъекты практики не могут перевести в поле рационального контроля все условия реализации своих целей, все аспекты бытия человека в мире. С этой точки зрения культурная картина мира воспринимается как категория, близкая жизненному миру - центральной категории в феноменологии Э. Гуссерля, философского направления, разработанного крупным немецким ученым в начале XX в.

Жизненный мир в феноменологии Э. Гуссерля является универсумом, складывающимся на основе непосредственных связей человека с жизненной средой (природно-климатической, социально-культурной и т.д.), который априори воспринимается субъектом относительно логико-теоретических схематизаций природы, культуры, жизни. В настоящее время термин «жизненный мир» («Lebenswelt») переместился из узкоспециального феноменологического поля в пространство различных социально-гуманитарных наук. Концепция «жизненного мира» Э. Гуссерля принадлежит к числу наиболее перспективных теоретических достижений философии XX в. По ряду параметров и смыслов, которые она включает, эта концепция во многом соприкасается с понятием «картина мира». Соотнесем понятийно-смысловые аспекты «культурной картины мира» и «жизненного мира».

Критикуя сциентизм и натуралистически-позитивистское мировоззрение современной ему науки, Гуссерль заявил, что «жизненный мир» и репрезентирующая его культура являются центральными смыслообразующими элементами и смысловым началом всего человеческого бытия. В этой связи представляется оправданной экспликация феноменологического способа осмысления понятия «картина мира», отправным пунктом которого выступает анализ и интерпретация понятия «жизненный мир».

Понятие «жизненный мир» обладает кажущейся простотой, вызываемой комбинацией слов «жизнь» и «мир», но вместе с тем обыденность звучания не только не помогает, но не редко мешает освоению его очень сложного и специального содержания. Сущностную характеристику понятия «жизненный мир» Гуссерль дает и расшифровывает в своей программной работе «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология» следующим образом: «...единственно действительный, действительно данный через восприятие, через опыт осваиваемый и могущий быть освоенным в опыте мир – наш повседневный жизненный мир» [4, с. 253].

Гуссерль делает акцент на словосочетании «единственно действительный мир», и это не случайно, так как за этим повтором, усиливающим значение словосочетания, стоит сложная философская система, разрабатываемая ученым в течение всей жизни. Поздняя феноменология Гуссерля противостоит классическому естественно-научному способу понимания и истолкования мира, который формировался в европейской естественно-научной мысли на протяжении многих веков, получив новый импульс развития в период Нового времени в естествознании, философии, культуре, обыденном сознании. Э. Гуссерль в «Кризисе...» дает подробный анализ того, как постепенно в культуре Нового времени, в конструировании образа мира складывался подход, базирующийся на рациональных (естественно-научных, математических, а затем и философских) основаниях, применяющий специальные методы анализа природ-

ных объектов, конструирования идеальных объектов. В результате чего создавался, пишет Гуссерль, «бесконечный и, однако, замкнутый в себе мир идеальных предметностей как рабочее поле». И получая эти представления, идеи, конструкции, технологии как данность, современное человечество уже не имеет понятия о том пути, которым шли предшествующие поколения в длительном историческом процессе их выработки, так как в «телесных» воплощениях идеальных объектов уже «оседают» их значения [5, с. 107].

Согласно Гуссерлю, естествознание на протяжении столетий создавало, изобретало «мир идеальностей», и как оказалось в итоге, не обладающий полнотой истинности, а вместе с тем окружающий мир, непосредственно воспринимаемый чувствами, оценивался научной мыслью как мир «неподлинного бытия». Своеобразие точки зрения Гуссерля состоит в том, что «единственно действительным» он провозглашает не мир научных абстракций и представлений (понятия, концепции, идеи, формы, формулы, методы и методики математических наук, естествознания), а тот, который дан человеку в его непосредственном опыте восприятия. «Единственно действительный мир», по Гуссерлю, - тот, который люди воспринимают непосредственно опытным путем, с помощью органов чувств, т.е. той способностью, которой человек, наделен изначально, а не посредством приобретенной способности конструировать предметы и объекты, которая заслоняет «единственно действительный мир», лишает человека возможности непосредственного восприятия мира.

Здесь необходимо сделать следующее замечание. Данная категория «жизненный мир» воспринимается некоторыми учеными, изучающими феноменологические подходы Гуссерля, как категория, претерпевшая определенные модернизации на протяжении жизни философа. Так, Н.В. Мотрошилова утверждает, что если в работах Гуссерля 1920-х годов «жизненный мир» понимался преимущественно как естественный и описывался в категориях «допонятийного», «до-языкового» восприятия, созерцания; как опыт, предшествующий интеллектуально-понятийному мышлению, то по прошествии десяти лет под жизненным миром понимается уже не «немое», допонятийное созерцание, а «опыт актуального, конкретного исторического мира со всеми его культурными формами» [6, с. 140; с. 134-145]. Н.В. Мотрошилова обращает внимание на то, что неточности в понимании пройденного Гуссерлем пути в науке, в понимании процесса развертывания ученым феноменологических категорий привели в нашей научной литературе к ошибочному утверждению, что «жизненный мир» по Гуссерлю (доказательно эта точка зрения излагается в «Кризисе...») – это только «мир естественной установки». Жизненный мир – это мир не только природы, но и созданный человеком и человечеством мир «второй природы» - ее особых предметностей и смыслов. Окружающий нас мир – это всегда и мир социокультурный, исторически определенный и данный.

Понятие «жизненный мир» у Гуссерля не тождественно понятию «природный мир», данная категория включает в себя не только природный мир, но и все признаки исторически, социально определенной действительности (научная практика, искусство, техника и т.д.). Именно такой мир, утверждает Гуссерль, – мир исторических, социальных данностей, а не одна природа вне человека – является для нас «действительным», в опыте осваиваемым, актуальным и в самом деле жизненным миром.

В настоящей работе нашей целью не является исследование истоков истории развития данного понятия как методологически значимого концепта феноменологии, в данном случае нас интересует близость подходов Э. Гуссерля и его ученика и последователя М. Хайдеггера в понимании сущности катего-

рий «жизненный мир» и «картина мира», что позволит приблизиться к выявлению сущности и определения границ данной дефиниции. Обращает на себя внимание тот факт, что и тот и другой делают акценты на значении непосредственного, чувственно-эмоционального человеческого опыта в конструировании образа мира и пространства картины мира.

По отношению к «картине мира» жизненный мир «преддан» ей, изначально задан; представляет собой реальное жизненное пространство человека, которое, с одной стороны, объективно существует и осваивается человеком через непосредственный опыт, и в то же время жизненный мир - это не только естественный природный мир, это историческое, социальное, культурное пространство повседневного бытия человека, заполненное искусственными феноменами, созданными человеком, включенными в орбиту его деятельности «здесь» и «сейчас».

Следовательно, понятие «жизненного мира» не сводимо к понятию только природного естественного мира, в то же время действительным, а значит, жизненным, является мир искусственных порядков, но только в том случае он может быть оценен как жизненный, если он представляет собой среду, которая имманентна человеческим устремлениям, переживаниям, смыслу бытия. Но здесь необходимо осознать историческую и сущностно-логическую зависимость идеализированного мира науки, культуры в целом, от изначально жизненного мира, им определяемого и оторефлексируемого.

Основатель феноменологии усматривает одну из причин «кризиса европейского человечества» в неизбежном «переворачивании» мира, в «сотворении» вторичного мира идеальностей, что исторически привело к постепенному замещению этим миром подлинно действительного и в этом смысле первичного мира; дискредитация этого мира, принижение его, а также искажение подлинного отношения двух миров, когда технологии, мертвые формы, порожденные холодным рассудком, замещают и исключают способность человека оставаться непосредственным в восприятии и созерцании окружающего жизненного мира. Заданность ситуаций, навязанный алгоритм действий, механистичность интеллектуальных процессов, безличность в системе разного уровня коммуникаций – все это порождения мира искусственных порядков, частью которого является сам человек, теряя признаки субъективности, превращаясь в объект манипулирования в искусственном мире среди прочих им же созданных объектов. Этот процесс Гуссерль иногда называет «седиментацией смысла», т.е. превращением живого, преисполненного наглядностью и связанного с нашим жизненным миром смысла в пустые «окаменелости» знаков и теорий. Использование этих знаков и теорий, утверждает мыслитель, позволяет науке развиваться динамично и эффективно, но в то же время придает ей определенную власть над человеком, который начинает действовать, руководствуясь этими безжизненными схемами, игнорируя всякую живую очевидность. Происходит «забвение жизненного мира», возврат к которому возможен лишь путем обращения к изначальному источнику нашего опыта.

Ф. Жюльен, один из представителей современной философской мысли, в работе «О времени. Элементы философии "жить"» продолжает направление размышлений Э. Гуссерля, продуктивно соединяя феноменологический и культурологический подходы в восприятии времени в разных картинах мира, специально останавливаясь на современной картине мира человека европейской культурной традиции: «По правде говоря, мы, в нашем так называемом современном мире, более уже не чувствуем его, разве что только безотчетно. Возможно, что частично именно эти ощущения и делают наш мир "современным". В действительности уже давно решетки, воздвигнутые нашим разумом, накрыли и скрыли такую возможность для

нашего сознания» [7, с. 83]. Во многом продолжая феноменологическую традицию Э. Гуссерля, Ф. Жюльен оценивает сознание современного европейского человека как лишенное возможности непосредственного интуитивного восприятия окружающего мира.

Культурная картина мира, как и идеальный мир, частью которого она является, многообразна, или точнее будет сказать, что существуют разные картины мира, безусловно, воплощающие разные способы видения и интерпретации жизненного мира. Но по отношению к жизненному миру картина мира - всегда определенный способ включения человека-субъекта в пространство жизненного мира, в ткань повседневного бытия; определение своего места в нем, выстраивание системы представлений и ценностей с целью создания механизма упорядочения, систематизации, а значит, объяснения мира.

Безусловно, всеми этими характеристиками обладает этническая картина мира, представляющая исторически определенный способ восприятия и оценки этносом собственного жизненного мира (в терминологии Э. Гуссерля «домашнего жизненного мира») в рамках традиционной культуры [8, с. 136]. Именно этническая картина мира включает смыслозначимые и устойчивые токсонимические единицы, определяющие существо культуры данного народа и обеспечивающие стабильность и неизменность ее паттернов на протяжении столетий. Восприятие жизненного мира на уровне первичных впечатлений и ощущений, мифологических построений, интуиций определяет способ моделирования мира в рамках традиционной культуры и является ее главной сущностной особенностью.

Этническая картина мира в этом смысле представляет собой, с одной стороны, результат культурного опыта носителей определенной традиции, выраженный в знаках, смыслах и значениях, опредмеченных в артефактах, образующих культурную реальность, которая на протяжении столетий может быть подвержена различным модификациям, что делает почти невозможным консервацию непосредственного процесса переживания этого опыта, но, с другой стороны, этническая картина мира - именно такой культурный опыт, который сохраняет результаты субъективно окрашенного, изначально-непосредственного восприятия «действительного жизненного» мира [9, с. 202].

Иными словами, в построении картины мира субъективность восприятия, имеющая индивидуально или коллективно окрашенную способность, моделирует мир как символическую, эмоционально-значимую реальность. Следовательно, проблема субъекта как создателя культурной картины мира является ключевой при анализе данного понятия, так как именно субъект (человек-субъект, сообщество-субъект) является источником, организующим определенные результаты восприятия, созерцания, оценки и переживания жизненного мира в определенную совокупность образов, представлений, смыслов, значений, объединенных в картину.

Э. Гуссерль утверждает, что жизненный мир формируется, конституируется благодаря субъективности [4, с. 446]; еще до возникновения категорий и понятий научного знания и того, что такое субъективность, мир уже понимался и оценивался человеком-субъектом, который накапливал суждения, представления, интерпретации. «Жизненный мир» Гуссерля неотделим от понятия «субъективность», от глубинного соотношения с человеческим сознанием: непосредственная очевидность, интуитивная достоверность его феноменов, понимаемых и принимаемых индивидом как таковые, все это можно определить как субъективную достоверность.

М. Хайдеггер называет субъективностью ту часть человеческой психики, которая фиксирует ощущения и восприятия элементов внешних воздействий и психических состояний как



реально существующих, значимых для субъекта-человека, как вполне самостоятельную реальность. Хайдеггер называет такие феномены экзистенциалами и считает их «не априорными формами разума или безличными формами интенций, оставляющими за скобками (внешний) мир, а "жизненными формами", возникающими как результат взаимодействия с жизненным миром» [10, с. 106]. Эту способность человеческого сознания создавать «живую форму» в зависимости от особенностей и способов восприятия окружающего мира в следующей последовательности: восприятие – переживание – представление – представление знаков – знаковое выражение – можно рассматривать как изначальные основания формирования картины мира определенным этносом. Сфера представлений порождает свою собственную структуру: она организует составляющие ее следы переживаний и, в свою очередь, организуется ими, их логикой, их связями с порождающими их импульсами. Она не сводима ни к реальности как таковой, ни к миру символов. Ее можно отнести к промежуточному между ними уровню воображения, где презентуются связи, отношения между реальностью и символом, обозначаемым и обозначающим. Это, в сущности, есть процесс генерирования картины мира. Субъект в той или иной степени является своего рода источником порождения «жизненной формы», которая воплощает образы жизненного мира, структурируя представления субъекта о нем. Иными словами, картину мира возможно рассматривать как «жизненную форму», которая представляет собой создание из знаков и феноменов реальности различных композиций и соотношение их с действительностью реального мира, но при этом она не является только порождением мира символов, и вместе с тем ее назначение не ограничивается областью моделирования предметно-практической деятельности человека. По сути своей она является инвариантом взаимодействия человека-субъекта и жизненного мира, одним из способов взаимопроникновения феноменов действительности и символического мира, реального мира и мира трансцендентальных форм.

М. Хайдеггер рассматривает человеческую субъективность как источник появления картины мира, отрефлексированного сознанием логико-концептуального явления, адресует этот концепт определенной эпохе – Новому времени, так как считает, что именно в этот период человек мыслит себя субъектом познания и преобразования мира в сравнении с предшествующим временем, а мир представляет в виде определенной картины. В картине мир отодвинут от человека, он предстает перед ним; человек-субъект, воспринимая жизненный мир, всякий раз его конструирует, собирает, упорядочивает, систематизирует в целостное образование – картину. М. Хайдеггер неоднократно говорит о том, что античная и средневековая культура не знали картины мира, так как ни античный, ни средневековый человек не ставили себя в ситуацию «над-миром»; не воспринимали мир в качестве объекта познания и преобразования в собственных целях; они, скорее, были погружены в ткань бытия, в поток времени и ауру пространства, воспринимая себя частью этого глобального и бесконечного процесса. Однако он признает тот факт, что начиная с периода Нового времени человек-субъект не только в результате активной познавательной деятельности реализует потребность в осмысленном, детализированном и в то же время целостном представлении о жизненном мире, создавая картину непосредственно воспринимаемой реальности, но и переносит этот концепт на другие культурные миры и предшествующие эпохи, признавая за человеком-субъектом уходящих в глубокую древность эпох способность воспринимать мир в определенных законченных формах, по сути своей приближенных к концепту «картина мира».

И если человеческая субъективность является источником порождения многочисленных культурных миров, то не поте-

рял своей актуальности вопрос, касающийся изучения механизмов ее развертывания, эволюционного становления.

А.С. Ахиезер пишет о том, что в основе развития докультурного человека, вероятно, имел место внутренний диалог: подсознательное самоощущение «я» как стремление подчиниться внешнему голосу вступало в диалог с якобы «реальными» субъектами (внешними по отношению к нему феноменами), которые проникали в его сознание, определяя его существование. Ученый ставит под сомнение возможность имманентного осознанного развития, как развития личностного самосознания. Он утверждает, что велика вероятность того, что сознание развивалось как результат восприятия внешних феноменов, которые воспринимались как наделенные субъективностью – способностью оказывать влияние на человека: «Представления о субъекте в культуре возникли, прежде всего, на основе формирования взгляда на мир как бы состоящий из субъектов, взгляда на субъекты как внешний феномен» [11, с. 3]. Соответственно, велика вероятность того, что первичные, определенным образом формирующиеся представления о мире как субъективно, эмоционально окрашенные, не всегда пока характеризующиеся завершенностью, восходят не к отношениям субъект-объекты (безличные феномены жизненного мира), а субъектно-субъектным отношениям как способности человека к антропологизации всего живого и одновременно восприятию реальности как пронизанной сакральным смыслом, что характерно прежде всего для этнической культурной традиции. Вероятно, отношения диалога могли быть тем механизмом, который запустил развертывание человеческой субъективности, результатом чего явилась способность человеческого сознания создавать и конструировать многоликие образы многоликого жизненного мира.

Переход от дочеловеческого к человеческому (т.е. культурному) состоянию означает начало выстраивания представлений о мире в символической форме. В магических ритуалах архаических культур уже воплощен особый мир иной, символической реальности. Вопрос о соотношении действительного, реального мира (жизненного мира) с символическим миром – один из не проясненных вопросов в культурологии, несмотря на обилие публикаций по данной проблематике.

Очевидным для современной культурологии является тот факт, что человек обладает трансформационными механизмами, переводящими значимые для индивида и рода переживания во внутренние концепты, представления, а затем в знаки и символы, имеющие внешнее выражение и доступные для восприятия другими. Предполагается, что человек живет в двух параллельных мирах. Один из них составляют «реальные», «объективные», независимо от каждого отдельного индивида происходящие события, составляющие условия, окружение, динамичное поле его существования. Другой – состоит из потока восприятия индивидуально и социально значимых событий и их внутреннего упорядочения. При каждом переживании человеку приходится проводить различие между значимыми и незначительными его компонентами. На этой основе формируются классификации ситуаций, определяемых пересечением внешних событий и их внутреннего признания в качестве значимых. Эти ситуации расчленяют жизненный поток на сигналы жизненного мира, на дискретное осмысление целостности, оформляющиеся в определенные представления – образы мира.

Картина мира и жизненный мир соотносятся как корреляты в рамках данного теоретического построения, что позволяет категорию «жизненный мир» рассматривать в проблемном поле культурологического исследования, как категорию, проясняющую научный статус понятия «картина мира».

Анализ картины мира с точки зрения феноменологического подхода позволяет ее рассматривать как результат ценностно-смысловой рефлексии сознания, способного конструировать и воспроизводить многочисленные социокультурные миры, представляющие собой феномены как данности сознания, через которые демонстрирует себя как реальность (жизненный мир), так и субъективное «я». Предметное содержание, по Гуссерлю, задается не предметом как таковым, а типом сознания, имеющим глубинное «я», направляющее само сознание (интенциональность сознания в терминологии философа). Иными словами, сознание задает смысл и значение самому объекту. Сам феномен, по мнению немецкого философа, многослоен, он включает в себя: 1) языковую оболочку; 2) различные переживания; 3) предмет, мыслимый в сознании; 4) смысл, представляющий собой инвариантную структуру и содержание языковых, символических выражений [12, с. 432]. Эти струк-

турные составляющие феномена проявляют себя в картине мира как феноменологическом поле, которое выстраивает, организует, конституирует человек – или – сообщество – субъект.

Картина мира в ракурсе феноменологического подхода будет восприниматься как часть жизненного мира человека-субъекта или сообщества-субъекта, которая состоит из бесчисленного количества феноменов как данностей человеческого сознания и сама представляет собой глобальный феномен, в смысловом содержании сочетающий как реальные, так и идеальные построения.

Возможны иные способы систематизации, иные ракурсы анализа проблемного поля картины мира. Изложенное выше представляет один из подходов к этой теме, который, при его неизбежной ограниченности, все же намечает актуальные теоретические вопросы исследования картины мира.

#### Библиографический список

1. Быховская, И.М. Основы культурологии / И.М. Быховская. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
2. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
3. Матвеев, Г.М. Мифологическая картина мира этноса. / Г.М. Матвеев. – Йошкар Ола: Мар. гос. ун-т, 2005.
4. Гуссерль, Э. Избранные работы / Э. Гуссерль. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
5. Мотрошилова, Н.В. Понятие и концепция жизненного мира в поздней философии Эдмунда Гуссерля / Н.В. Мотрошилова // Вопросы философии. — 2007. — № 7.
6. Мотрошилова, Н.В. Понятие и концепция жизненного мира в поздней философии Эдмунда Гуссерля / Н.В. Мотрошилова // Вопросы философии. — 2007. — № 9.
7. Жюльен, Ф.О «времени». Элементы философии «жить» / Ф. Жюльен. – М., 2005.
8. Савин, А.Э. Концепция историчности жизненного мира в трансцендентальной феноменологии Эдмунда Гуссерля / А.Э. Савин // Вопросы философии.– 2008. – № 5.
9. Лурье, С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы / С.В. Лурье. – М.: Академический Проект: Альма Матер, 2005.
10. Martin Heidegger in Europa and America / The Hague, 1973. P.106.
11. Ахизер, А.С. Проблема субъекта: человек-субъект / А.С. Ахизер // Вопросы философии. – 2007. – № 12.
12. История философии / Ч.С. Кирвель, А. А. Борович, У.Д. Розенфельд [и др.]; под ред. Ч.С. Кирвеля. – 2-е изд. испр. – Мн.: Новое знание, 2001.

*Статья поступила в редакцию 19.03.09*

УДК 130.001.8

*П.Л. Волк, д-р культурологии ТГПУ, г. Томск*

## МЕГАТRENДЫ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье анализируются актуальные процессы современной российской культуры. Выявляются общие тенденции – мегатренды, определяющие характер динамики культуры. Исследуются два режима развертывания процессов в открытой нелинейной среде: LS и HS.

**Ключевые слова:** динамика культуры, культурные тенденции, культурные процессы, хаотическое состояние культуры.

В российской культуре последних десятилетий происходит существенное переосмысление ценностных установок и идеалов, осуществляется мировоззренческая переориентация личностного и общественного сознания.

Первое, что принесла новая ситуация в развитие отечественной культуры в посттоталитарный период, – это реальный плюрализм (политический, методологический, стилистический и т.д.). «На смену единственно допускаявшейся идеологии, – пишет крупнейший российский культуролог И.В. Кондаков, – монополизированной научно-познавательной методологии, целостному (тоталитарному) мировоззрению (столь характерному для советского периода русской культуры) приходит период «разброда и шатания», по контрасту с еще недавно жесткой одномерностью и заданнос-

тью социокультурного развития кажущийся «хаосом», «распадом», «развалом» и т.п.» [1, с. 294].

Анализ процессов в современной российской культуре позволяет говорить о существовании неких общих тенденций, мегатрендов, определяющих в своей совокупности характер динамики культуры как сложной нелинейной системы. Эти мегатренды образуют дихотомические пары, которые свидетельствуют, с одной стороны, о том, что культура хаотизируется, приближаясь к некоей точке бифуркации, точке системной трансформации; и, с другой стороны, о том, что внутри этого хаоса разнонаправленных тенденций формируется некое новое системное качество, некая новая структурная упорядоченность, которая и будет определять уникальный облик, эмергентность культуры нашей страны в наступившем XXI веке.

На наш взгляд, одним из наиболее плодотворных направлений в плане анализа культуры сегодняшней России является синергетическая интерпретация социальных циклов как циклов самоорганизации. Социальный цикл представляется как последовательная смена фаз упорядочения и хаотизации социальных систем: рождения, относительно устойчивого существования и распада социальных структур.

Описание режимов, характеризующих существования сложных нелинейных систем в процессе их самоорганизации – LS-режима и HS-режима, приведено в работе Е.Н. Князева и С.П. Курдюмова «Законы эволюции и самоорганизации сложных систем» [2]. Авторы вводят новые понятия – модели двух основных режимов (фаз) развертывания процессов в открытой нелинейной среде. Базовым понятием для авторов становится так называемый S-режим – режим горения, развития процесса с обострением, когда процесс локализуется и развивается внутри некоей фундаментальной длины.

На основании этого выделяются два режима – два типа развертывания процессов в открытой нелинейной среде. Первый из них LS-режим – режим с обострением, когда происходит все более интенсивное развитие процесса во все более узкой области вблизи максимума, названное «сходящейся волной горения». Данный режим возникает, когда фактор, создающий неоднородности в среде (действие нелинейных источников), работает значительно интенсивнее, чем рассеивающий фактор (но в сравнении с S-режимом процессы в LS-режиме развиваются медленнее).

Другой тип поведения системы, HS-режим, возникает тогда, когда отсутствует локализация, идет размывание структур. Это режим «неограниченно разбегающейся от центра волны». Такой режим имеет место тогда, когда диссипативный (размывающий) фактор работает сильнее, чем фактор локализации.

Установление LS-режима знаменуется локализацией и оформлением структур в открытой нелинейной среде. По выражению В. Васильковой, «этот режим держит хаос в определенной форме» [3, с. 176]. Но развитые локализованные структуры оказываются неустойчивыми к хаотическим флуктуациям на микроуровне, последние могут нарушить синхронизацию темпа развития процессов внутри различных зон сложной структуры, и эта структура начнет распадаться. Однако распада можно избежать (или приостановить его), если своевременно произойдет переход системы в HS-режим, в котором осуществляется возобновление процессов «по старым следам». Процесс распада сменяется объединением, бурное развитие неоднородностей – их сглаживанием.

Е. Князева и С. Курдюмов проводят аналогии между этими процессами схождения и расхождения и структурным чередованием древневосточных принципов миротворения Ян и Инь, когда двуединая природа Абсолюта проявляет себя через взаимодополняемость центробежного Инь и центростремительного Ян. «Инь, или HS-режим, олицетворяет непроявленность, нерасчлененность, интегральность, синтез (структур, процессов), а Ян, или LS-режим с обострением, олицетворяет проявленность, расчлененность, дифференциацию, тенденцию к распаду (структур, процессов)» [2, с. 60].

В смене этих режимов происходит то отпадение от интегрального целого (в LS-режиме), то включение в него (в HS-режиме), то дифференциация и самоопределение частей, то слияние их с целостной сложной структурой. Переключение режимов, сопровождающееся «распылением по старым следам», продлевает жизнь структуры, хотя и не делает ее вечной. В этом движении В. Василькова усматривает «один из универсальных принципов эволюционного развития в его циклической пульсации: для поддержания развития сложной системы необ-

ходимо некое попятное движение, проявление инволюции, «оживление старых следов» [2, с. 177].

Переключение режимов существования системы демонстрирует нам диалектическое взаимодействие порядка и хаоса. О порядке мы можем говорить лишь в связи с существованием относительно стабильных (устойчивых) структур и их эволюции. Хаос же на разных этапах этой эволюции играет различную роль.

Конструктивная, созидательная роль хаоса связана с процессом самоструктурирования среды в LS-режиме. Здесь хаос проявляется в отсекании, разрушении нежизнеспособного, чтобы на этом фоне проступила относительно устойчивая структура.

Но возникшая структура является лишь относительно устойчивой, поскольку очень чувствительна к хаосу в виде малых флуктуаций, и потому вблизи момента обострения она имеет тенденцию к спонтанному распаду. В этой «зоне риска» флуктуации ведут к рассинхронизации процессов в различных фрагментах сложной структуры. Эта динамика может привести систему к стохастическому распаду, когда микрохаос флуктуации переходит на макроуровень и разрушает то, что сам сотворил. Так проявляется разрушительная, деструктивная роль хаоса.

Но хаос может и спасти сложную структуру от грозящего ей распада, т.е. сохранить и стабилизировать порядок, если за счет хаоса (в виде флуктуации и диссипации) происходит переход системы в HS-режим, для которого характерно установление общего темпа изменения процессов внутри сложной системы, сглаживание неоднородностей, прохождение «волны синхронизации» и гармонизации процессов. В этом своем проявлении хаос выступает как средство продления жизни сложной структуры, т.е. закрепления порядка.

Таким образом, синергетические представления о двойственной роли хаоса могут быть сгруппированы следующим образом:

*Хаос разрушающий:*

- на макроуровне – тенденция к распаду неоднородной рассинхронизированной структуры;
- на микроуровне – тенденция к умиранию системы в условиях максимальной энтропии.

*Хаос созидающий:*

- на макроуровне – отсекание лишнего, нежизнеспособного, сглаживание неоднородностей, синхронизация и гармонизация процессов;
- на микроуровне – новационная роль флуктуаций, несущих из открытой среды негэнтропийный импульс порядка.

Применительно к современной России описанная закономерность развития процессов социально-культурной самоорганизации проявляется в смене фазы жесткой советской административно-государственной упорядоченности с ее партийно-бюрократической заданностью структуры гиперплюралистическим хаосом постсоветского периода. Упомянутая хаотизация проявляется в параллельном сосуществовании и развитии семи пар взаимоисключающих противоположно направленных тенденций.

**1. Глобализация – локализация.** Процесс глобализации, начавшийся ещё в эпоху великих географических открытий, во второй половине XX века приобрел лавинообразный характер. Формирование глобальной сети Интернет, невиданный прежде рост мобильности населения, проявляющийся как в форме миграции, так и в виде кратковременных туристических поездок, приводит к тому, что границы между некогда изолированными культурно-территориальными образованиями растворились в глобальном потоке коммуникации. На наших глазах происходит перемешивание культурных комплексов в единую глобальную культурную смесь.

В то же время как реакция на унификацию культур в разных уголках планеты усиливается противонаправленное движение за сохранение этнокультурных традиций. Не составляет исключения и Россия. Стремление к сохранению культурной самобытности составляющих население России этносов в последние годы находит свое воплощение не только в традиционных жанрах и формах народного и народно-сценического творчества. Возникают национально-культурные автономии, причем большинство из них существует без государственной поддержки. Проводятся многочисленные фестивали этнических культур, основная цель которых – сохранение и распространение лучших образцов этнической культуры, привлечение внимания общества к этнокультурным проблемам, актуализация этнической идентификации общества.

**2. Массовизация – элитизация.** Мощное развитие массовой культуры, свойственное для XX века и связанное прежде всего с развитием средств массовой коммуникации (радио, ТВ, Интернет), сопровождается нарастающей противоположной тенденцией – стремлением к потреблению эксклюзивного. Если массовая культура в России рождает «мыльные» сериалы, «вокальную» литературу и радиомызуку, «штампованную» архитектуру и скопированные образцы поведения, то в противовес этому растет аудитория в театрах и филармонических залах, растет тяга к «живой» музыке, настоящей живописи и авторскому кинематографу, и т.д. Растет аудитория канала «Культура» – единственного в сегодняшнем российском TV-пространстве канала, предназначенного для искушенного зрителя.

**3. Виртуализация – актуализация.** Интернет втягивает в себя культуру, как пылесос. Еще в 2000 г. автор статьи писал о том, что «культура погружается в Интернет». Этот процесс сегодня вышел на новый качественный уровень. Если в начале века большую часть интернет-ресурсов составляла продукция сомнительного свойства, то сегодня в Интернет размещают свои полнотекстовые базы ведущие научные библиотеки мира. Любой серьезный музей считает своим долгом иметь сайт, содержащий информацию о фондах, без этого в условиях формирующегося информационного общества музеев не может существовать. Тем самым Интернет превращается в глобальное мегахранилище артефактов, решая на практике одну из наиболее трудных задач культурной политики – обеспечение свободного доступа жителей к культурным ценностям.

Но вместе с этим в обществе формируется осознание необходимости общения с реальным, а не виртуальным артефактом: подержать в руках настоящую книгу из бумаги, увидеть реальное живописное полотно, посмотреть фильм не на компьютере, а в кинозале. Этим во многом определяется взрывной рост культурного туризма, смысл которого – непосредственное, а не виртуальное, общение с выдающимися памятниками мировой культуры.

**4. Сакрализация – секуляризация.** Возврат российского общества к духовным основам культуры, связанным с православием, начался в 80-е годы прошлого века. Движение в этом направлении очевидно. Оно проявляется в самых разных формах: от восстановления старых и строительства новых храмов до включения религиозных ритуалов в обыденную жизнь россиян. Мы крестим детей, венчаемся в церкви, отпеваем умерших. Мы ходим на праздники в храм, а на Крещение в массовом порядке погружаемся в прорубь. Но вместе с тем очевидно, что все эти действия носят не столько духовный, сколько культурно-ритуальный характер. Еще в прошлом десятилетии М. Эпштейн образно назвал это состояние «бедностью веры». Об этом говорил и Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл, называя наше отношение к православию «культурологическим».

**5. Коммерциализация – государственная поддержка.** В «лихие 90-е» прошлого века основной тенденцией в государственной культурной политике было стремление сбросить с государства заботы о культуре. Принцип «остаточности», который существует по отношению к культуре в большинстве стран мира, в России 90-х приобрел тенденцию к полному свертыванию господдержки культуры. К счастью, сегодня можно констатировать изменение подходов. Государство определило те секторы в отечественной культуре, которые являются предметом государственной опеки. Это, прежде всего, культурное наследие (библиотеки, музеи, недвижимые памятники) и образование в сфере культуры и искусства. Возвращается государство и к таким сферам, как кинематограф и телевидение, создавая заказ на имеющие высокое значение для формирования национального мировоззрения фильмы и кинопрограммы.

В то же время такие традиционно дотировавшиеся сферы, как профессиональное искусство (театры, филармонии), неуклонно подталкиваются к существованию в условиях рынка культурных услуг.

**6. Профессионализм – профанизация.** Специфика массового искусства такова, что стать звездой шоу-бизнеса можно, не имея ни голоса, ни слуха. Стоит отключить фонограмму у сегодняшних «звезд» – и их «звездное» пение превращается в плохо интонированное пришепетывание. Однако в последние годы в российской аудитории явно ощущаются пресыщенность подобного рода «искусством» и ностальгия по действительно талантливому высокопрофессиональному искусству, пусть даже и облеченному в формы массовой культуры. Не случайна в этой связи череда провалов новых российских фильмов, которые шумно рекламировались как потенциальные шедевры отечественного кинематографа. Столь же показательны высочайшие конкурсы в российские вузы искусств и кинематографии. Видимо, эпоха профанов в российском искусстве подходит к своему логическому завершению.

**7. Модернизация – консерватизм.** Российское общество, освободившись в конце прошлого века от «железного занавеса», активно устремилось по пути модернизации всего и вся по западным образцам. Не стала исключением и сфера культуры. Мы пытались копировать западные образцы организации сферы культуры, западные формы искусства, западные ценности и нормы. Однако отрезвление наступило достаточно быстро. И не последнюю роль в этом сыграл кризис, разразившийся в 2008 г. Мы увидели, что та культура, которую Россия активно копировала в 80-90-е годы прошлого века – это всего лишь видимость, не способная уберечь общество от внутренней деградации. Мы в очередной раз увидели, что Россия – не Европа и не Америка. У России свой особый путь, о чем говорили еще выдающиеся отечественные философы XIX века. Мы осознали, что, модернизируя техническую базу культуры, мы должны крайне консервативно, ревностно относиться к её неповторимому содержанию.

Таковы в самых общих чертах признаки хаотического состояния сегодняшней российской культуры. Общие очертания новой структуры уже проглядывают сквозь пестроту и бесконечное многообразие культурной действительности начала века. Однако, на наш взгляд, делать какие-то предположения относительно будущей архитектуры макросистемы под названием «культура России» пока преждевременно. Теория самоорганизации утверждает, что система, находящаяся в фазе самоструктурирования, является исключительно чувствительной к внешним воздействиям, в том числе и самым минимальным, и, на первый взгляд, совершенно не существенным. «Эффект бабочки», о котором писал в свое время Эрвин Лоасло, делает мало предсказуемым будущее любой системы, проходящей фазу бифуркации. Формирование новой архитектоники происходит на наших глазах. Мы все – участники этого процесса.

## Библиографический список

1. Кондаков, И.В. Культура России / И.В. Кондаков. – М.: Книжный дом «Универсал», 2000. – Часть I. Русская культура: краткий очерк истории и теории.
2. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994.
3. Василькова, В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В.В. Василькова. – СПб.: Лань, 1999.

*Статья поступила в редакцию 19.03.09*

УДК 159. 922.

**Ж. К. Кениспаев**, д-р филос. наук, проф. Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул

## ПИГМАЛИОН И ГАЛАТЕЯ: СОЗНАНИЕ И МИР

Статья посвящена проблеме взаимоотношений человека и мира. Автор считает, что человеческое сознание благодаря своей творческой сущности особым образом конструирует мир. Важную роль в созидательной деятельности сознания играют мифы античного мира.

**Ключевые слова:** сознание, мир, символы, миф.

Удивительным образом мифы и легенды древнего мира вплетаются в нашу современную жизнь. Как и в прошлые эпохи, они продолжают выполнять функции познания и упорядочивания мира. Смеем предполагать, что знакомые нам с детства мифы и легенды имеют не только познавательное и важное социальное значение. Они помогают понимать и некоторым образом разрешать противоречия, возникающие в нашей жизни. По современным меркам древняя Греция не впечатляет своими географическими масштабами, даже если учитывать ее колонии. Но, тем не менее, она оказала значительное влияние на всю последующую мировую историю. Недаром имена многих древнегреческих героев, философов, поэтов, правителей известны каждому образованному современному человеку. Если к этому прибавить, что значительная часть научных и философских понятий имеет греческие корни, то окажется, что мы до настоящего времени живем теми идеями и теоретическими проблемами, которые были сформулированы еще в эпоху греческих героев. Для того чтобы сделать шаг вперед, создать своих новых героев, увлечь других людей пока неизвестными мифами и легендами, нужно вначале решить те задачи, которые перед человечеством поставила античная духовная культура. Если мы пользуемся плодами прошлого, то вынуждены решать задачи, сформулированные еще в предыдущих эпохах. Своеобразная абонентская плата за пользование всемирной библиотекой знаний. Радость познания всегда сопровождается обязательством перед авторами великих книг и гипотез. К счастью, в большинстве случаев мы не осознаем этого.

Одним из таких вечных сюжетов, не теряющим своей актуальности, является греческий миф о Пигмалионе. Сюжет связан с именем богини Афродиты, которая покровительствовала всем, чья любовь была сильна и постоянна. Однажды Пигмалиону, царю Кипра и искусному ваятелю, удалось вырезать из драгоценной слоновой кости статую молодой женщины удивительной красоты. Чем чаще любовался Пигмалион своим творением, тем больше находил в нем достоинств. Он назвал ее Галатеей.

Во время праздника Афродиты Пигмалион в загородном святилище богини принес ей жертвы с мольбой оживить свое творение. Много молитв услышала богиня в свой день, но снизошла к одному Пигмалиону, ибо знала, что нет на всем Кипре человека, любившего так горячо и искренне, как Пигмалион. Схватив свою подругу за кисть руки, он почувствовал, что кость уступает давлению пальцев, увидел, что кожа на лице становится белее и на щеках проступает румянец. Пигмалион услышал спокойное и ровное дыхание спящей.

Весть о том, что силой любви оживлена кость и родилась прекрасная дева, за короткое время облетела весь остров. Счастливым Пигмалион вывел новорожденную, и, увидев ее красоту, люди упали на колени и громогласно вознесли хвалу Афродите, дарующей любовь всему, что живет, и могущей оживлять камень и кость во имя любви. Тут же Пигмалион провозгласил девушку царицей Кипра и покрыл ее благоуханные волосы царской короной. В пурпурном одеянии с сияющим от обретенного счастья лицом, она была прекрасна, как сама Афродита.

Миф о Пигмалионе не дает покоя человечеству уже много веков. Ученые, философы, историки, лингвисты, поэты вновь и вновь возвращают нас к известному сюжету и предлагают заново осмыслить проблему диалектики материи и духа, формы и содержания, человека и таинственных сил, от которых зависит его судьба. При всем многообразии подходов к пониманию мифа можно выделить один мотив, который рефреном проходит по всем известным нам способам его экспликации: чтобы мир существовал, нужно его постоянное рождение усилиями богов, природы, человека, сознания.

Особая роль в таком творческом рождении принадлежит человеческому сознанию. Без сознательной деятельности по преобразованию существующей реальности нет знакомого нам мира. Но для этого, как утверждает М.К. Мамардашвили, человеку необходимо быть постоянно в состоянии напряженной мысли, в сильном состоянии. М. Полани – один из представителей философии науки прошлого века, утверждал, что Пигмалион, живущий в нас, всегда готов пойти за своим творением, готов относиться к нему, как к воплощающему физическую, материальную реальность. Каждый ученый относится к своему открытию как Пигмалион к Галатее, у них возникает естественное стремление убедить других в открывшейся красоте.

Принцип *esse est percipi* в таком случае превращается в главное условие существования нашего мира. Но, учитывая сложившуюся ситуацию, следует дополнить это изречение: существовать означает быть не просто воспринимаемым, а быть осознанным восприятием. То есть, быть в центре внимания человеческого сознания. Степень бытия или актуальности может уменьшаться вместе с ослаблением сознания или его внимания к миру. Первый случай описал еще И. Кант, который утверждал: «Ясным бывает то представление, в котором достаточно сознания для осознания отличия его от других представлений. Если сознания достаточно для различения, но не для осознания различий, то представление должно еще называться неясным. Следовательно, существует бесконечно много степеней сознания вплоть до исчезновения его» [1, с. 248].

Такая философская установка означает, что человеческое сознание само определяет характеристики мира. А наличие у людей разных степеней сознания есть условие бесконечного его разнообразия. Но образ прекрасного, доброго и во всех отношениях благоприятного для человека мира может быть создан только развитым, самостоятельным, творческим сознанием. Незрелое, а потому и несамостоятельное сознание способно создавать только образы врагов, картину бесконечно ужасного и опасного мира. Для демонстрации этого тезиса нам достаточно вспомнить насколько резко меняется образ окружающего нас социального и природного мира в зависимости от характера наших мыслей, настроения, впечатлений, от общего состояния нашего сознания. Творческое сознание – есть результат его правильного воспитания, как усилиями самого индивида, так и стараниями социальных институтов, ответственных за это. Но, к сожалению, тезис о первичности сознания по отношению к бытию был назван субъективным идеализмом и не был в должной степени оценен.

Наиболее смелыми в популяризации идеи первичности сознания были не ученые и даже не философы, а писатели-фантасты, многие из которых внесли серьезный вклад в развитие человеческих знаний. В их произведениях, безусловно, присутствуют философские размышления о природе человека и его сознания. Один из таких авторов, Айзек Азимов, представил интересный образ будущего, в котором разногласия между человеком и его творением (роботами) становятся критическими. Оказалось, что созданная человеком машина постепенно превращается в самостоятельный субъект деятельности, желает быть полноправным участником событий. Более того, робот обособованно и непротиворечиво оспаривает «гипотезу» о своем происхождении. Вот как это описал А. Азимов: «Ваше утверждение, что вы меня создали, противоречит всем требованиям логики. Погляньте на себя. Я не хочу сказать ничего обидного, но погляньте на себя. Материал, из которого вы сделаны, мягок и дрябл, непрочен и слаб. Источником энергии для вас служит малопродуктивное окисление органического вещества. Вы периодически погружаетесь в бессознательное состояние. Малейшее изменение температуры, давления, влажности, интенсивности излучения сказывается на вашей работоспособности. Вы – суррогат! С другой стороны, я – совершенное произведение. Я прямо поглощаю электроэнергию и использую ее почти на сто процентов. Я построен из твердого металла, постоянно в сознании, легко переношу любые внешние условия. Если учесть самоочевидное предположение, что ни одно существо не может создать другое существо, превосходящее его – это разбивает вдребезги вашу нелепую гипотезу» [2, с. 55].

Возможно, такую же «осведомленность» проявляем мы, когда пытаемся доказать свою независимость и первичность по отношению к остальному живому миру. Когда наше сознание начинает некоторым образом интерпретировать мир, в который попадает человек, тогда начинается онтологизация нашей субъективности. Но если сознание включено в мир, то мы никогда не узнаем, каким мир был до нас. С. Кьеркегор для объяснения специфики человеческой субъективности использует миф об околдованности человека мистической музыкой. Единственный способ освобождения человека, если он сможет проиграть демоническую музыку в обратном порядке без ошибки, только тогда чары колдовства исчезнут. Так и в нашей жизни. Если мы желаем что-то изменить, то нужно начинать не с начала (нам это не дано природой), а с конца: проиграть все в обратном порядке и без единой ошибки. Например, если возникли антипатии между людьми, то это, скорее всего, результат не настоящих, а прошлых событий. Здесь уже ничего не изменить. Так обстоит дело и с процессом обучения. Если в отведенное при-

родой время человек не смог раскрыть свои познавательные способности, то это он уже не сможет сделать никогда.

Включенность сознания в мир означает их неразделенность, целостность и взаимообусловленность. Мир, на наш взгляд, таков, каким его создает для себя сознание, испытывая на себе его обратное влияние. В таком мировоззренческом ракурсе проявляется фундаментальное единство мира. Сознание – это уникальное явление, которое существует вне пространства и вне времени, в смысле его бесконечности по отношению к индивиду. Мы находимся в этой среде, это нечто иное, как единое поле культуры, духа, сфера разума. Когда человек переживает мысли, изложенные в бессмертных произведениях мудрецов, мы тем самым приобщаемся к этой духовной традиции. В таких случаях возникает состояние вневременности нашего бытия, и главным его условием выступает процесс мышления. Именно так транслируется опыт человечества – через людей, способных подняться до уровня мысли. Это весьма трудная задача. Мысль не знает ни временных, ни пространственных границ, она есть условие нашего бытия как существ, обладающих разумом. Принцип универсальности человеческого сознания в настоящее время разрабатывается, в частности, в трудах Д.И. Дубровского. Как всякая определенная информация, считает ученый, явление субъективной реальности находится в своем коде, который представляет собой нейродинамическую систему, обладающую конкретными пространственными и временными свойствами. Сознание обеспечивает человеку информационную связь с другими частями мира. В этом смысле, мир идей Платона – это не что иное, как мир информации, а материя – это мера измерения информации. Сознание – это метафизическая константа, которая позволяет существовать человеку во времени в окружении вечности. В свое время существовала гипотеза об эфире, в который погружен весь мир. И. Ньютон рассматривал эфир, как условие мира. В религиозной философии существовала идея о пневме, которая есть не что иное, как сфера духа. Представляется, что эти идеи могут во многом определять исследование сознания современными учеными. Вместо корпускулярного взгляда на природу сознания в наши дни, также, как и в прошлых веках, вновь возвращаются к концепции непрерывного потока – сознания. Но это не простое повторение, а новый виток в развитии теории сознания. Такая тенденция в развитии научного знания может означать только то, что древние представления о мире не так уж и наивны, как принято считать. Если сознание есть непрерывный информационный поток, то оно действительно не ограничено ни в пространстве, ни во времени. Такое понимание сознания человека, конечно, требует своего обоснования с позиции современной науки. Это означает, что нужна мировоззренческая установка, основанная на принципе единства субъекта и объекта. Такое единство невозможно без преодоления дихотомического видения мира.

Возврат к традиционному миропониманию означает и возрождение архаического представления об истине. Как нам известно, истинное знание, с точки зрения древнегреческих философов, есть не адекватное отражение мира, а идея, которая позволяет схватить мир посредством мысли. Не следует видеть в этом субъективизм, так как в действительности нам никогда не удастся увидеть мир таким, как он существует без познающего его субъекта (человека). Только наличие некоторой всеобъединяющей идеи сделало возможным теоретическое познание мира и формирование научного мировоззрения. В основе научного познания мира лежат некие априорные постулаты, которые в ее рамках недоказуемы. В связи с чем Р. Декарт, например, считал, что к числу величайших ошибок, какие допускаются в науке, следует причислить ошибку тех, кто же-

лает определить то, что должно просто знать. Возникает соблазн приписать такое свойство сознанию. Оно есть то, что нам дано непосредственно, и мы в своих мыслях и поступках должны исходить из идеи включенности знания о субъективном мире в систему своего мировоззрения.

Г. Гадамер полагал, что язык является своеобразным посредником между человеком и миром. «В языке, – пишет философ, – выражает себя сам мир. Языковой опыт мира «абсолютен». Он возвышается над относительностью всех наших бытийных полаганий, поскольку охватывает собой всякое в-себе-бытие, в какой бы связи (отношении) оно ни представало перед нами. Языковой характер нашего опыта мира предшествует всему, что мы познаем и высказываем в качестве сущего» [3, с. 520].

Язык не только фиксирует смыслы, но и формирует определенную картину мира. В таком же законодательном отношении к миру проявляется сущность нашего сознания. Оно не только познает, но и создает свой специфический мир. Невозможность «схватить» сознание в понятии связано именно с тем, что оно уже в искусственном мире, где нет и не может быть обычного предмета познания. Такое представление о сущности сознания крайне сложно формализуется в классических научных категориях. Существуют некоторые догадки, предчувствия, которые «исчезают» или превращаются в банальность, как только на них обращает свое внимание взор исследователя. Как утверждают древние, истины по своей сути вневременны, они существуют всегда, но не всегда актуальны в разуме человека. Очевидно, что процесс трансформации мира произошел, как только в человеческом сознании начался процесс мышления.

В постклассической философии вновь возрождаются античные представления о способах взаимоотношений человека и мира. Активность человеческого сознания предполагает и осо-

бый способ его бытия. Если первая природа не является условием истинно человеческого бытия, то человек обречен на вечную борьбу за свой, созданный его разумом мир. Философия с момента своего возникновения означала борьбу против спонтанности нашей жизни, она искала способы рационализации и экспликации мира. Только в процессе рационального отношения к миру человек способен формулировать и решать важные для себя задачи. При всем многообразии методологических подходов к исследованию сознания в философии несомненным является их аксиологическая «нагруженность». Диалог между философами, психологами, физиками и представителями других наук в ходе изучения человека открыл новые, пока малоизвестные стороны сознания. Но, в тоже время, пока актуальным остается поиск общенаучных методологических оснований исследования человеческой субъективности. Эта задача тем более кажется важной, что мы до сих пор не знаем, в каком мире мы в большей степени живем – в настоящем или в искусственном мире знаков, символов и смыслов. Возможно, человек подобен сознательному роботу из рассказа А. Азимова и только мнит себя свободным, а на самом деле полностью зависит от сил ему не известных, но весьма могущественных. Если разумный человек как Пигмалион вносит в окружающий его мир любовь, жизнь, одухотворяет его усилиями своего сознания, то следует ли допустить существование такого же могущественного «Пигмалиона» по отношению к самому человеку? Религия, как известно, на этот вопрос отвечает утвердительно. Философия и наука не столь категоричны. Следовательно, поиск ответов на сложные вопросы продолжается, а миф о Пигмалионе, как и сотни лет до нас, будет путеводной звездой для отважных путешественников, ищущих истину в океане знаний.

#### Библиографический список

1. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1994.
2. Азимов, А.Я – робот. Логика / А. Азимов. – М.: Воздушный транспорт, 1990.
3. Гадамер, Г. Истина и метод / Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988.

*Статья поступила в редакцию 19.03.09*

## Раздел 4

# 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 Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА — кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

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

УДК 374.02

*А. А. Темербекова, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В работе предлагается концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования, принципы и положения, блоки и технология реализации ее в образовательной практике.

*Ключевые слова:* технология, информационная компетентность, концептуальная модель, профессиональные компетенции.

Актуальность исследования процесса формирования информационной компетентности учителя вызвана повышением требований к качеству современного образования. Это становится насущной проблемой и условием развития системы дополнительного профессионального образования, необходимой составляющей которой является исследование состояния проблемы формирования информационной компетентности учителя в теории современной отечественной и зарубежной педагогической науки и образовательной практике и определение характера влияния на формирование информационной компетентности учителя основных тенденций современной социокультурной и образовательной ситуации в мире.

Информационной компетентности специалиста и различным аспектам ее формирования посвящено в последнее время достаточно большое количество научных исследований: Аскерко, 2007; Витковская, 2004; Витт, 2008; Войлова, 2004; Голубин, 2005; Гоферберг, 2006; Гудкова, 2007; Евладова, 2006; Завьялов, 2005; Зайцева, 2002; Колмакова, 2005; Кулантаева, 2004; В.В. Кюршунова, 2006; Лукина, 2005; Морковина, 2005; Порхачев, 2006; Плеханова, 2006; Пшукова, 2003; Сенкевич, 2005; Утенин, 2006 и др. Исходя из анализа работ [1-6], под информационной компетентностью учителя мы понимаем интегральное многоуровневое профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности оперирования различного рода информацией и продуктивном использовании ее в педагогической деятельности. Структура информационной компетентности учителя задается ее компонентами (ценностно-мотивационный, профессионально-деятельностный, рефлексивно-коммуникативный).

В процессе теоретического исследования на основе всестороннего анализа философской, психолого-педагогической,

культурологической и методической литературы, работ современных авторов, психолого-педагогических исследований, результатов собственного опыта выявлено, что формирование информационной компетентности учителя осуществляется с учетом результатов современных педагогических исследований развития системы образования и представляет собой адекватную реакцию на смену внешних по отношению к образованию изменений в обществе.

На процесс формирования информационной компетентности учителя влияют социокультурные процессы современности; глобализация современного образования; общемировые и европейские тенденции развития профессионального образования; модернизация отечественного образования; усиление тенденций информатизации общества и др. В результате исследования состояния проблем реформирования российского образования определен характер влияния основных тенденций современной социокультурной и образовательной ситуации на систему регионального образования. Изучение социально-экономических (многонациональность, демографические процессы и др.), этнокультурных (этнос, поликультурность и др.) и организационно-педагогических особенностей системы образования региона также выступают в качестве предпосылок формирования этого качества специалиста.

Вхождение России в мировое образовательное пространство, смена образовательных парадигм, изменили позиции дополнительного профессионального образования, рассматриваемого нами в качестве ресурса развития отечественной образовательной системы в целом и региональной системы образования в частности.

В процессе исследования обоснована совокупность положений, составляющих теоретико-методологические основы



формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования с позиции комплекса методологических подходов (аксиологического, системного, компетентностного, средового, личностно-деятельностного, синергетического), выступающих в качестве аксиоматической базы для формирования этого профессионально значимого качества учителя в контексте современных идей образования, соответствующих социальному заказу общества и потребностям педагогической практики. Рассмотренная в исследовании теоретико-методологическая база к содержанию понятия «информационная компетентность учителя» позволили, с одной стороны, считать ее важным интегральным понятием общепсихологической теории деятельности, а с другой стороны, рассматривать информационную компетентность как важное профессионально значимое качество личности учителя, способное формироваться и развиваться в определенных организационно-педагогических условиях.

Ценностные подходы, принципы, идеи, воззрения, смыслы, ориентиры, личностные качества субъектов образовательного процесса, сформулированные в концепциях общественных и зарубежных философов, психологов, педагогов, творчески осмысленные, были избраны за основу создания концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования.

Под формированием информационной компетентности учителя мы понимаем процесс управления ее формированием; специально организованный и целенаправленный процесс диагностики, проектирования, практической реализации и мониторинга формирования информационной компетентности как приоритетного направления профессионального роста учителя; актуализированных ресурсов в информационной мотивации, информационной деятельности и информационной коммуникации учителя; понимания информационной компетентности учителя как интегративного системообразующего компонента профессиональной компетентности учителя.

Проектирование модели формирования информационной компетентности учителя подчинялось следующей логике: 1) определение границ модели и формулировка цели проектирования; 2) формулировка цели модели; 3) обоснование принципов проектирования модели; 4) обоснование компонентов модели и разработка их содержания; 5) выделение условий эффективного функционирования модели; 6) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики; 7) экспериментальная апробация модели в рамках выделенных условий.

Опираясь на эту логику, мы выстраиваем концептуальную модель формирования информационной компетентности учителя, которая позволяет нам в образовательном пространстве выделить взаимосвязанные блоки, компоненты и уровни сформированности информационной компетентности педагогов, определить вариативные возможности выстроенной модели.

1. Определение границ модели и формулировка цели проектирования. При разработке концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя мы исходили из того, что научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. В исследовании степень подобия модели реальной действительности была соотнесена с целью исследования, в результате чего был определен тип проектируемой модели. Понятие «концептуальной модели» пришло в педагогику из инженерной психологии. Оно обозначает систему представлений че-

ловека о целях его деятельности, состоянии предмета управления и способах воздействий. Концептуальная модель – это каркас, методологическая, дидактическая и методическая основа проектирования и конструирования процесса формирования информационной компетентности учителя. Модели системы на практике – это конкретный *план* действий по реализации модели в определенных условиях и в установленные (определенные) сроки.

Учитывая, что информационная компетентность педагога не формируется сама по себе, а требует специально организованной деятельности, нами выдвинута системообразующая цель проектирования модели данного процесса, в качестве которой в работе определен процесс формирования информационной компетентности учителя, определяющая направленность всех элементов модели (цели, задач, содержания, форм, методов, средств, критериев, уровней) на достижение интегрального результата обучения, основным критерием оценки которого является уровень сформированности информационной компетентности учителя.

Опираясь на функции моделирования, выделим из множества функций дескриптивную, прогностическую и нормативную функции. Дескриптивная функция заключается в том, что за счет абстрагирования модели позволяют достаточно просто объяснить наблюдаемые на практике явления и процессы. Прогностическая функция моделирования отражает его возможность предсказывать будущие свойства и состояния моделируемых систем. Нормативная функция моделирования заключается в том, что если, помимо состояния системы, заданы критерии оценки ее состояния, то за счет использования оптимизации возможно не только описать существующую систему, но и построить ее нормативный образ.

Формулировка цели модели. На основании анализа социального заказа общества, личности, государства, автором определена цель модели – сформировать информационную компетентность учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования. Разработанную концептуальную модель процесса формирования информационной компетентности учителя мы рассматриваем как подсистему, встроенную в контекст региональной системы дополнительного профессионального образования.

Обоснование принципов проектирования модели. Необходимость разработки концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя диктуется рядом обстоятельств:

- во-первых, такая модель позволяет объективно представить исследуемый процесс как систему, обосновать и раскрыть его внутреннюю структуру, отражающую единство его элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимозависимости друг от друга;

- во-вторых, построение концептуальной модели дает возможность систематизировать информацию относительно процесса формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования.

В этой связи определяются концептуальные основания: ориентация на требования теоретико-методологических подходов; реализация в процессе образовательной деятельности основных дидактических принципов проектирования модели формирования информационной компетентности учителя.

Итак, теоретико-методологической базой для построения концептуальной модели выступили аксиологический, системный, средовый, компетентностный, личностно-деятельностный и синергетический подходы, и принципы (от лат. *prīncipiūm* – начало, основа), традиционно понимающиеся как

наиболее общие руководящие положения, в которых выражены требования к содержанию и организации образовательного процесса для обеспечения целостности и эффективной реализации концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя:

- открытости и динамичности, осуществляемый посредством обеспечения адекватности и релевантности информационной образовательной среды целевым установкам процесса формирования информационной компетентности учителя;
- самоактуализации, реализуемой посредством активизации процесса формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования;

- полифункциональности, обеспечивающей влияние уровня сформированности информационной компетентности учителя на качество решения профессиональных задач;

- целенаправленности, включающей взаимосвязанные направления, методы, виды и формы деятельности, направленные на процесс формирования информационной компетентности учителя;

- всесторонности, заключающейся в необходимости полного (по возможности) охвата всего круга вопросов, включенных в образовательный процесс, направленный на формирование информационной компетентности учителя: психологических особенностей, уровней информационной компетентности учителя и характеристик самого этого процесса. В соответствии с этим принципом, информационная деятельность должна охватывать все стороны и компоненты образовательного процесса, деятельность учителей, методистов, студентов и др.

- комплексности, которая заключается в том, что концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя будет более эффективна, если использовать весь имеющийся и возможный к применению арсенал средств и методов педагогических воздействий [7].

Анализ проблемы исследования, концептуальное обоснование проектирования системы формирования информационной компетентности учителя, позволили сконструировать концептуальную модель, определить пути технологической реализации предлагаемых научно-методических решений и разработать методику организации и проведения опытно-экспериментальной работы в данном направлении.

Представляя формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования как процесс качественного, целенаправленного, сознательного изменения его профессиональной деятельности, являющуюся неотъемлемым условием его профессионального развития, мы предложили концептуальную модель формирования информационной компетентности учителя, которая необходима в силу того, что моделирование в педагогических исследованиях выступает как высшая и особая форма наглядности, как средство упорядочивания информации, позволяя более глубоко раскрывать сущность изучаемого явления.

Создание соответствующей модели и встраивание ее в учебный процесс повышения квалификации в региональной системе дополнительного профессионального образования является оптимальным путем формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования

Обоснование компонентов модели и разработка их содержания. Структурными элементами этой модели являются следующие блоки: мотивационно-ориентационный, содержательно-технологический, контрольно-корректирующий. В структуре инвариантной части вошли выявленные нами законо-

мерности, принципы, функции. Вариативная часть модели включает содержание, методы, формы, этапы, критерии и уровни сформированности информационной компетентности учителя.

Анализ научной литературы и собственное исследование позволили выделить три уровня сформированности информационной компетентности учителя (информационно-репродуктивный, продуктивно-алгоритмический, креативно-аналитический), представляющих собой модификацию существующих систем, критериев с выделенными для них показателями, объединенных в исследовании в интегративный критерий – «информационная компетентность учителя»; определены показатели и уровни ее сформированности. Критериальная программа и механизм диагностики и оценки эффективности информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования обладают способностью воспроизводимости, вариативности и адаптивности.

В концептуальной модели формирования информационной компетентности учителя три взаимосвязанных блока, реализация которых представляет собой этапы реализации алгоритма формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования учителя.

Мотивационно-ориентационный блок предназначен для обоснования целей и задач формирования информационной компетентности учителя, исследование влияния изучаемого процесса на формирование мотивационной сферы учителя, которая, в свою очередь, способствует повышению активности учителя. Мотивы в контексте нашего исследования представляют собой удовлетворение социальных и личностных потребностей в овладении приемами работы с информационными ресурсами с целью обработки и использования их в профессиональной деятельности.

Ценностно-смысловая составляющая обеспечивает механизм отношения к содержанию информационной компетентности путем осознания значимости, важности и практической направленности применения информационных технологий в профессиональной деятельности.

Мотивационно-ориентационный блок включает в себя следующие элементы: принятие ценностей, постановка цели, задач, формирование у учителя способности и возможности к самостоятельному преобразованию и проектированию информационной деятельности, организация специальной информационной работы по обсуждению с учителями вопросов значимости информационной деятельности учителя, вопросов соотношения целей и средств, способов и путей реализации информационных знаний учителя в профессиональной деятельности.

Содержательно-технологический блок составляет содержание и технологию формирования информационной компетентности учителя. Учебно-методический комплекс, ориентированный на развитие информационной компетентности учителя, состоит из следующих компонентов:

- система спецкурсов, обеспечивающих направленность на работу с информацией;

- рабочие учебные программы спецкурсов;

- электронные учебники и учебные пособия в поддержку теоретической и технологической составляющих технологии формирования информационной компетентности учителя;

- дидактические материалы и методические рекомендации по развитию информационной компетентности учителя.

Учебно-методический комплекс образуют следующие спецкурсы: «Новые информационные технологии в образовании», «Проектирование и разработка электронных учебников», «Информационные технологии в образовании» «Информационно-образовательная среда учреждения» и др.

Профессионально-деятельностный компонент обеспечивает механизм познания через практическую деятельность (использование информационных технологий при решении конкретных педагогических задач).

В каждом спецкурсе применяются семантические методы обработки информации. Спецкурсы спроектированы с учетом реализации уровневой модели развития информационной компетентности и педагогических условий ее развития, имеют модульную структуру (базовые и дополнительные). Модули сконструированы таким образом, что в каждом из них наряду с инвариантными компонентами присутствуют и вариативные (блок выравнивания и углубления подготовки), включающие материалы для самостоятельного и углубленного изучения, задания для самостоятельной работы, исследовательские и контрольные задания, теоретические и практические материалы.

Методами обучения, позволяющими реализовать условия развития информационно-аналитической компетентности, являются: проблемный метод, кейс-метод, метод проектов, метод совместной деятельности.

Основное назначение контрольно-корректирующего блока заключается в определении результативности процесса развития информационной компетентности учителя. На этапе контроля процесса формирования информационной компетентности учителя используются тесты, анкеты, оценка продукции и др.

Рефлексивно-коммуникативный компонент обеспечивает механизм контроля процесса и результата проявления компетентности, который проявляется в оценке собственных возможностей и способностей учителя. Региональная система дополнительного профессионального образования представлена:

- инфраструктурой образовательных учреждений с учетом возможностей телекоммуникационных сетей локального, регионального и глобального уровней: Министерство образования, науки и молодежной политики Республики Алтай, Республиканский институт повышения квалификации работников образования, Горно-Алтайский государственный университет, Центр дополнительного и профессионального образования ГАГУ, Центр оценки качества образования, муниципальные образовательные учреждения, районные методические объединения учителей и др.;

- освоением новых педагогических технологий и организационных форм обучения: кейс-метод, метод проектов, участие в конкурсах педагогического опыта, (конкурсы, проекты), профессиональное общение и обмен опытом, дискуссии, проблемный метод обучения, технология совместной деятельности, выездное обучение региональных команд с целью использования сетевых технологий в подготовке информационно компетентного учителя и др.

- созданием информационно-методического сопровождения, ориентированного на формирование информационной компетентности учителя и осуществления разнообразных видов самостоятельной деятельности: использование в процессе формирования информационной компетентности учителя электронных образовательных ресурсов регионального уровня, возможность использования интернет в учебном процессе, создание банка данных электронных ресурсов, созданных самими учителями и др.

- интеграцией образовательной деятельности учителя в региональную образовательную информационную среду: включенность учителя в информационную образовательную среду, привлечение слушателей курсов к реализации образовательных программ на уровне региона, Сибирского Федерального округа и др.

Представленная модель формирования информационной компетентности учителя позволяет: во-первых, объективно представить образовательный процесс как процесс, показать роль информационной составляющей в структуре системы

дополнительного профессионального образования; во-вторых, разработка такой модели обеспечивает возможность свести учителю в единый комплекс информацию, систематизировать ее, исключив дублирование и тавтологию; в-третьих, модель выступает в качестве информационной базы для разработки новых учебных компонентов в условиях модернизации системы образования, расширения информационного пространства в соответствии с социальным заказом.

Представленные выше структурные компоненты модели формирования информационной компетентности учителя раскрывают внутреннюю организацию процесса и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами.

Мы полагаем, что предлагаемая концептуальная модель существенно продвинет систему образования республики в ее развитии и позволит при приоритете интересов личности гармонизировать систему образования с интересами общества. Предложенный подход показывает, что данную модель можно рассматривать с системных позиций, как сложную иерархическую систему, каждый уровень которой состоит из нескольких элементов, имеющих собственные цели и задачи.

Важнейшим компонентом процесса формирования информационной компетентности учителя в рамках модели является одноименная технология, которая выделяется автором в отдельный узел процессуальных факторов функционирования системы.

Опираясь на российские теории и практические разработки педагогических технологий, отраженные в научных трудах В.П. Беспалько, Е.А. Левановой, В.М. Монахова, И.Ю. Соколовой, С.Б. Серяковой, А.В. Хуторского и др., технологию формирования информационной компетентности учителя мы определяем как целевую разработку концептуальной модели, включающей в себя взаимосвязанный комплекс блоков, содержательная и процессуальная направленность которых образует целостный педагогический процесс. Иначе, под «педагогической технологией» мы понимаем совокупность целей, задач, принципов, функций и методов и средств обучения, а также мониторинг сформированности искомых знаний, умений, на основе выделенных критериев и показателей, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования.

Педагогическая технология является системной категорией, ориентированной на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации образовательного процесса с учетом эмпирических новаций педагогов, реализующихся в процессе целенаправленного взаимодействия и направленности на достижение высоких результатов. Предложенная технология по реализации концептуальной модели позиционирует информационную компетентности учителя как инструмент личностного и профессионального роста и предполагает разработку конкретного содержания образования, ориентированного на овладение информационной компетентностью по шагам.

Опираясь на методологию деятельности, рассмотрим организацию процесса формирования информационной компетентности учителя как деятельность, упорядоченную в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой, которая включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат [8, с. 25-26]. Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы.

Для того чтобы концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя эффективно функционировала, необходимо и достаточно, чтобы она удовлет-

воряла определенным требованиям. Опираясь на позиции А.М. Новикова, выделим три основных требования, предъявляемых к моделям: ингерентности, простоты и адекватности как отношения моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), с субъектом, создающим и/или использующим модель (простота), с моделируемым объектом, то есть с создаваемой системой (адекватность):

- ингерентности, то есть достаточной степени согласованности создаваемой модели со средой, в которой ей предстоит функционировать, чтобы она входила бы в эту среду как естественная составная часть этой среды;

- простоты, поскольку представляет собой некоторую достаточно простую систему, приближенную к моделируемой реальности, так, что она проста в реализации;

- адекватности, то есть обладает возможностью достижения с ее помощью поставленной цели в соответствии с критериями.

**Шаг 1. ИНФОРМАЦИОННЫЙ.** Информационная задача. Проблемная ситуация. Введение профессионально значимой информации проблемного содержания.

**Шаг 2. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ.** Формулирование проблемы. Разработка и постановка проблемы. Актуализация знаний. Анализ возможных вариантов решения проблемы и разработка нескольких вариантов. Подбор необходимых для решения обозначенной проблемы средств. Выбор варианта решения. Определение из возможных самого рационального варианта решения проблемы.

**Шаг 3. ОПЕРАЦИОННЫЙ.** Планирование. Разработка плана действий по решению проблемы. Конструирование последовательности действий по решению проблемы. Решение проблемы. Проверка готовности и выполнение технологических действий проблемы.

**Шаг 4. МОНИТОРИНГ.** Контроль. Проведение контролирующих действий по выяснению качества выполнения продукта информационной деятельности.

**Шаг 5. АНАЛИЗ.** Анализ деятельности. Анализ действий по реализации проблемы. Возможность решения проблемы различными способами.

**Шаг 6. РЕЗУЛЬТАТЫ.** Итоги и выводы. Подведение итогов проделанной работы.

Эффективность проектируемой модели формирования информационной компетентности учителя рассматривается нами с позиций:

- востребованности образовательных услуг, предоставляемых региональной системой дополнительного профессионального образования;

- способности системы повышения квалификации работников образования быть адаптивной, гибкой по отношению к внутренним и внешним изменениям региональной информационной образовательной среды;

- обеспечения влияния системы дополнительного профессионального образования на совершенствование информационной компетентности учителя, его профессионализма и в конечном итоге - на развитие всей региональной системы образования в целом.

Совершенствованию процесса формирования информационной компетентности учителя способствуют следующие основные педагогические условия (научно-обоснованная организация процесса формирования информационной компетентности учителя (на основе системного и компетентностного подходов): актуализация субъектной позиции учителя в процессе работы с информацией (на основе личностно-деятельностного подхода); специальная организация информационной образовательной профессионально значимой среды (на основе средового подхода); стимулирование мотивации обучающихся на получение лично значимого образовательного продукта (на основе синергетического подхода); осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень информационной компетентности учителя (на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов), обеспечивающие положительный образовательный и развивающий эффект, активно вовлекая учителя в образовательную деятельность, направленную на формирование его информационной компетентности.

Определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики. Оценка эффективности исследуемого качества - формирования информационной компетентности учителя - осуществлялась путем диагностики его по наиболее важным характеристикам, отражающим её содержательные, структурные и динамические особенности и определяющим способность реализовать основные ее функции. В процессе определения результата сформированности информационной компетентности учителя используются: тестирование, прямое и косвенное, целенаправленное наблюдение, количественный и качественный анализ экспертных оценок, самооценок, естественный эксперимент и др.

В процессе опытно-экспериментальной работы определена динамика формирования профессиональной компетентности учителя, отражающая на основе реализации выдвинутых педагогических условий эффективность процесса формирования информационной компетентности учителя.

#### Библиографический список

1. Аскерко, Ю.И. Формирование информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.И. Аскерко. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. ун-та. – 2007.
2. Витковская, Н.Г. Формирование информационной компетентности студентов вузов: на примере специальности «Журналистика» [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Витковская. – Н. Новгород, 2004.
3. Витт, А. М. Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.М. Витт. – Челябинск, 2005.
4. Гоферберг, А.В. Формирование информационной компетентности студентов технологии и предпринимательства [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гоферберг. – Новокузнецк, 2006.
5. Гудкова, Т. А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Гудкова. – Чита, 2007.
6. Завьялов, А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Завьялов. – Тюмень, 2005.
7. Темербекова, А. А. Теоретико-методологические подходы к процессу формирования информационной компетентности учителя [Текст]: / А. А. Темербекова // Проблемы педагогического образования: сб. науч. ст. под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Ливановой. – М.: МПГУ–МОСПИ, 2008.
8. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ. – 2002.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 37.01:001.8

*Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск***НЕПРЕРЫВНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА**

В работе предлагается новый методологический подход к проблеме непрерывного экологического образования, которое мы рассматриваем не как элемент общего образования, а как ведущий принцип общего образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности.

**Ключевые слова:** непрерывное экологическое образование, педагогическая система, педагогические принципы.

Проблема непрерывности образования является сегодня чрезвычайно актуальной и признанной на самом высоком государственном уровне. Под *непрерывным образованием* понимается процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. Целью его является становление и развитие личности как в периоды её физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей [1, с. 2-16]. Системообразующим фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Этим определяется упорядочение множества образовательных структур — основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных. Их взаимосвязь и взаимообусловленность, взаимная субординация по уровням, координация по направленности и назначению, обеспечение взаимодействия между ними превращают всю совокупность таких структур в единую систему. Единство целей непрерывного образования как системы и специфических задач каждого её звена органически сочетается с *вариативностью образования*, многообразием типов *образовательных учреждений*, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления.

**Непрерывное экологическое образование как педагогическая система** — это совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, связанного с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, экологической компетентности и культуры, воспитания личности, для которой органично умение сохранять биологическое равновесие среды, гражданской и нравственной зрелости в осознании необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности. Для каждого человека такое образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путём *самообразования*. Для государства оно является ведущей сферой социальной политики по обеспечению развития экологической культуры личности каждого человека. Для общества в целом оно является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса любой страны. Для мирового сообщества непрерывное экологическое образование выступает способом сохранения, разви-

тия и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных экологических проблем современности.

В рамках своей концепции мы рассматриваем *экологическое образование не как элемент общего образования, а как ведущий принцип общего образования*, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности.

Каковы же реальные основания считать экологическое образование принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения».

Сложность процедуры этого перехода по В.В. Краевскому объясняется тремя моментами:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом — они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечней принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [2, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как *категории дидактики, обусловленные педагогически-*

ми законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции.

Анализ сущностной стороны концептуального принципа экологического образования приводит нас к выводу о том, что **сущностный** компонент в системе общего образования должен:

1. Конкретизировать основные принципы экологического образования, составляющие основу теории экологического образования школьников: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность, непрерывность и преемственность в изучении экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого уровней в раскрытии экологических проблем в учебном процессе.

2. Раскрывать основные методологические принципы формирования содержания экологического образования: гуманизации (ориентации на человека и гуманистические ценности); фундаментализации (учета универсального, космополитического знания); приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми (ориентации на общечеловеческие идеалы, цели и общекультурные ценности); плюрализма (учета многообразия теоретических точек зрения); прагматизма (ориентации образования на требования общества и определенную личность); преемственности и своеобразия в развитии отечественной системы экологического образования (учета национальных традиций ценности, норм и идеалов современного российского общества).

3. Составлять методологическую основу формирования предметного содержания экологического образования, включающих принципы: соответствия содержания экологического образования специфике предмета экологии; системности и целостности экологического образования, определяемый структурно-функциональными особенностями самой экологии как науки; преемственности и межпредметных связей.

4. Соединять принцип развития со всеобщим принципом единства мира и принципом экологического образования, снимая главное противоречие между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

5. Способствовать целенаправленному управлению мыслительными процессами, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний и осознаваться на уровне экологической философии.

6. Обеспечивать непрерывность экологического образования, которая должна быть осознана через понимание специфики развития человечества, которому предстоит обрести чувство общности, новую мораль и новую нравственную основу жизни людей на планете Земля.

Традиционный разрыв содержательной и деятельностной сторон учебного процесса препятствует реализации дидактических принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию принципа экологического образования.

В самом общем виде *нормативная функция принципа экологического образования* складывается из основных сущностных аспектов экологического образования с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

При этом мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа экологического образования,

так как это представляет собой самостоятельную область исследования, но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения.

В **содержании** обучения в самом общем виде *нормативные* функции принципа экологического образования, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Раскрывать в процессе экологического образования следующую группу принципов: культуросообразности и природосообразности; научности и связи теории с практикой; исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремлении к гармонизации этих отношений; междисциплинарного и преемственного подхода в формировании экологической культуры школьников; принцип организации содержания и преподавания общеобразовательных учебных предметов (с учетом, что содержание образования должно иметь экологический характер).

2. Реализовывать в процессе школьного обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, касающихся экологии.

3. Раскрывать основополагающие мировоззренческие идеи, заложенные в цикле естественнонаучных и общественно-исторических дисциплин: развития и целостности природы; изменения природы в процессе труда; влияния среды на здоровье человека; роли природы в нравственно-эстетическом развитии личности; оптимизации взаимодействия в системе «природа — государство — общество человек».

4. Создавать условия для комплексного видения экологии в общей системе наук, системности научных знаний и в построении системных обобщенных экологических знаний с учетом связей между связанными с ней науками (учебными дисциплинами), теориями, научными картинами мира, позволяющими осознавать единство мира, его целостность и роль взаимодействия общества и природы на экологическое состояние среды обитания человека.

5. Использовать принцип экологического образования для разработки интегративной структуры учебных знаний и формирования представлений о системности знаний.

6. Формировать экологическую культуру личности на философском уровне, предполагающем интерпретацию экологических проблем на уровне философии, умение диалектически мыслить и анализировать экологические проблемы.

7. Способствовать осознанию зависимости человека от природы и природы от человека на всех этапах человеческой истории, формированию человека, для которого органично умение сохранять биологическое равновесие природной среды, что требует воспитания чувства ответственности за последствия нарушения такого равновесия.

8. Учитывать в учебном процессе возрастные особенности учащихся: учить школьника ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и его личностным ресурсам; вносить в возрастные задачи коррективы при изменении объективных обстоятельств; учитывать не только достигнутый уровень развития ученика определенного возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в том числе и исходя из понятия зоны ближайшего развития).

9. Формировать у учащихся умения оценивать состояние окружающей среды, ближайшего природного окружения.

**Процессуальные** функции принципа экологического образования, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Использовать реализацию экологического образования, обуславливающего интегральность, целостность научных знаний в качестве важнейшего критерия развития личности, ее экологической культуры и соответствующего мышления.

2. Рассматривать принцип экологического образования как регулятив личностно ориентированного развивающего обучения, который в сочетании с принципами преемственности; историзма; единства личности, сознания и деятельности должен регулировать содержание проектируемой деятельности, направленной на формирование и развитие экологической культуры учащихся.

3. Управлять не только внешней деятельностью экологического характера, но и соответствующими мыслительными процессами, учитывая возрастные, психологические особенности учащихся при экологическом образовании.

4. Формировать новую целостную систему экологических знаний, интегрированных современными проблемами экологии и организовывать диалог различных учебных дисциплин по проблемам экологии.

5. Координировать учебные дисциплины в учебных планах по использованию их содержания в развитии экологической культуры учащихся.

6. Выделять сложные комплексные проблемы экологии, которые можно решать только в единой системе научных знаний.

7. Выполнять следующие важные функции экологического образования: *просветительная* - помогает школьникам осознать природу как среду обитания человека и как эстетическое совершенство; *развивающая* - умение осознавать экологические явления, устанавливать связи и зависимости, существующие в мире природы, делать выводы, обобщения и заключения относительно состояния природы, давать рекомендации разумного взаимодействия с ней; *воспитательная* - проявляется в формировании нравственного и эстетического отношения к природе, чувства долга и ответственности; *организующая* - состоит в стимулировании активной природоохранительной деятельности; *прогностическая* - заключается в развитии умения предсказания возможных последствий тех или иных действий человека.

Реализация принципа экологического образования придает общему образованию ту целостность, которая делает его

системой. К системности знаний можно придти только через системность в обучении. Придавая учебным предметам характер системности, экологическое образование должно: 1) выступать ведущим принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности; 2) углублять и расширять функцию общего образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, экологической компетентности и культуры, воспитания личности, для которой органично умение сохранять биологическое равновесие среды, гражданской и нравственной зрелости в осознании необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности; 3) способствовать обобщению знаний и формированию интегративного мышления учащихся, развивать у них научное мировоззрение; 4) определять направленность развития научных знаний и в обеспечении формирования современного экологического стиля мышления; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом экологического образования; в согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий.

Появление в дидактике принципа экологического образования должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе экологической структуры учебных знаний, а это в свою очередь приведет к формированию экологической культуры и соответствующего мышления школьников. *В связи с этим экологический принцип должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.*

Таким образом, экологическое образование в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию экологической культуры и соответствующего экологического мышления учащихся. Принцип экологического образования должен определять основные направления в деятельности учителя и характер познавательной деятельности учащихся.

#### Библиографический список

1. Концепция общего и среднего экологического образования / под ред. д.п.н., академика РАО И.Д. Зверева, д.п.н., профессора И.Т.-Суравегиной // Зеленый мир. - 1997. - № 14.
2. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. - 1982. - №11.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 373.1.02:372.8

*Н.В. Решетникова, ст. преподаватель АлтГПА, г. Барнаул*

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике. В публикации представлена методическая система преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике, идейная основа которой – технологии проблемного, развивающего обучения, применение информационных технологий. Авторская методическая система базируется на семи основных дидактических положениях.

**Ключевые слова:** преемственность, прикладная направленность обучения математике, преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике, технология обучения, методическая система обучения

Проблема реализации преемственности в обучении изучается не одно десятилетие, но сложность решения заключается в многогранности рассматриваемой преемственности. Наше исследование посвящено изучению преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике между основной и старшей школой. Предмет изучения выбран не случайно и обосновывается следующими факторами:

1) в Концепции структуры и содержания общего среднего образования указана необходимость «усиления прикладной направленности курсов естественно научных дисциплин на всех стадиях обучения» [1, с. 12], поэтому требует решения проблема реализации прикладной направленности;

2) осуществление прикладной направленности обучения математике, как и любой процесс, предполагающий развитие (!), с точки зрения философии должен происходить преемственно, поэтому возникает необходимость выявить сущность преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике и особенности обучения, реализующего эту преемственность;

3) множество методических проблем, возникающих на стыке дошкольного учреждения и начальной школы, начальной и основной школы, школы и вуза, связанных с реализацией преемственности, нашли решение, но преемственность между основной и старшей школой недостаточно представлена. В последние годы преемственная связь между основной и старшей профильной школой изучается достаточно активно, но вместе с тем остается малоизученной преемственность между основной и старшей общеобразовательной школой.

Выявление и осознание этих факторов позволили нам сформулировать проблему исследования – проектирование и внедрение методической системы обучения, позволяющей целенаправленно реализовать преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике между основной и старшей общеобразовательной школой. Цель исследования состоит в выявлении теоретических основ преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике и разработке методической системы обучения, способствующей реализации этой преемственности в основной и старшей общеобразовательной школе.

Сущность основного понятия исследования – преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике – определяется через понятия «преемственность», «прикладная направленность обучения».

Различные трактовки понятия «преемственность» противоречивы и объединяются несколькими фактами: она выражает связь между положительным на предыдущей ступени и новым на последующей, и рассматривается в основном как принцип обучения. Преемственность определяется как объек-

тивная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, предполагающая не только ликвидацию старого, но и сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед ни в бытии, ни в познании (А.Г. Спиркин, И.Т. Фролов).

Анализ различных трактовок понятия «преемственность в обучении» (Л.В. Воронина (1999), А.М. Пышкало (1978), В.Э. Тамарин (1987)) привел нас к выводу, что суть преемственности в обучении математике, заключается не только в осуществлении определенной логической последовательности материала, в развитии ЗУНов школьников при обучении математике (в процессе связи старых и новых знаний, анализа знаний, их обобщения), в умении применять знания на практике, в деятельности, но и в совершенствовании личности ученика, в организации обучения. Она раскрывает общую направленность и сущность развития основных компонентов процесса обучения: целей, содержания, методов, форм и средств. Таким образом, под преемственностью в обучении математике понимается принцип построения виткообразного процесса обучения, который требует взаимосвязи и развития содержания, методов и форм обучения математике, связи между всем положительным, заложенным у учащихся на предыдущих ступенях обучения математике и новым знанием, что способствует совершенствованию процесса обучения, личности учащихся.

Учебный процесс, в котором реализуется преемственность, по словам исследователей, должен предполагать такую его организацию, в которой изучение нового знания происходит с опорой на ранее изученное (Г.И. Щукина). В основе реализации содержательной преемственности заложена систематизация знаний, их обобщение [2]. Именно такой учебный процесс позволяет новый материал органично вплести в имеющуюся у школьников систему знаний, лучше его осмыслить и усвоить. Кроме того, старые знания обретают связь с новыми, углубляются, совершенствуются и становятся более гибкими. Организация такого обучения требует разработки и использования специальной технологии, отслеживания результатов, коррекции действий учеников, учителей. Таким образом, рассматривая преемственность в обучении математике, мы считаем необходимым учитывать не только содержательную, но и так называемые процессуальную, результирующую стороны учебного процесса.

Ход мысли при познании какого-либо объекта или явления, отмечают философы, всегда идет через отрицание отрицания (А.Г. Спиркин, И.Т. Фролов). На первом шаге познавательного процесса, в ходе практической деятельности, наблюдения, эксперимента, ученик узнает некоторые факты. Затем, абстрагируясь от одиночных фактов, он самостоятельно или



с помощью учителя выявляет присущие всем фактам общие черты, делает общие выводы (отрицание отдельного общим, т.е. первое отрицание). Далее ученик возвращается к фактам, объясняет их на основе этих выводов (второе отрицание – от общего возврат к конкретному). Знание фактов на этой стадии познания становится глубже, полнее, появляется понимание сущности процессов, закономерностей их функционирования и развития. Таким образом, преемственность в обучении математике предполагает непрерывность учебного познания как необходимое условие возникновения нового математического знания. К такому заключению пришли Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. Они подчеркивали важность в рамках развивающего обучения обеспечение движения формируемых понятий по ступеням их развития и считали это условием преемственности в обучении.

Механизмом реализации преемственности в обучении математике являются противоречия (Ю.А. Кустов [3], А.В. Батаршев [4]), следовательно, из множества существующих технологий, более естественным в учебном процессе будет использование элементов технологии проблемного обучения.

Сущность понятия прикладной направленности, используемое нами в исследовании, является следствием анализа и уточнения понятий «прикладная направленность обучения», «практическая направленность обучения», предложенных в методической литературе. Разные трактовки обнаруживают их различие, но исследователи утверждают, что одно без другого существовать не может [5, 6]. Единство прикладной и практической направленности обучения математике отражается в понимании Н.А. Терешиним прикладной направленности как «ориентации содержания и методов обучения на применение математики для решения задач, возникающих вне математики» [7]. Расширяя данную трактовку, в исследовании под *прикладной направленностью обучения математике (ПНОМ)* мы понимаем ориентацию содержания, методов и форм обучения математике на решение задач, на формирование практических умений школьников, использование математики в различных видах деятельности человека, в познании окружающего мира, на расширение представлений о роли математики в познании действительности, а также на формирование самостоятельной деятельности учащихся.

Определенное нами понятие прикладной направленности обучения математике неоднозначно. Исходя из сути понятия, мы выделяем следующие *основные направления реализации ПНОМ*:

- включение в математическое содержание прикладных задач;
- формирование представлений о математическом моделировании;
- использование межпредметных связей;
- формирование практических (вычислительных, измерительных, графических, алгоритмических) умений и навыков;
- развитие информационной культуры школьников при обучении математике.

На основе вышеприведенного анализа понятий «преемственность» и «прикладная направленность обучения математике» мы сформулировали определение основного понятия исследования. *Преемственность в осуществлении ПНОМ (ППНОМ)* – это принцип, требующий взаимосвязи всех направлений реализации ПНОМ (включение в математическое содержание прикладных задач; формирование представлений о математическом моделировании; использование межпредметных связей; формирование практических (вычислительных,

измерительных, графических, алгоритмических) умений и навыков; развитие информационной культуры школьников при обучении математике), предполагающий на каждом следующем этапе прогрессивное развитие и углубление изученного на предыдущей ступени обучения, способствующий личностному развитию школьника и совершенствованию процесса обучения математике.

Необходимость реализации ППНОМ в реальном учебном процессе потребовала конструирования соответствующей модели обучения. Идейную основу процесса обучения математике, позволяющей реализовать преемственность в осуществлении ПНОМ, составили технологии проблемного, развивающего обучения, а также применение информационных технологий. Они наиболее полно соответствуют сути преемственности, законам развития ученика, его знаний, а также развитию самого учебного процесса [8]. Таким образом, суть методической системы ППНОМ (МС ППНОМ) заключается в расширении представлений школьников о значимости математики и ее методах, в использовании идей проблемного и развивающего обучений, применении информационных технологий при обучении математике в основной и старшей школе.

В результате анализа «классических» дидактических принципов обучения и преломления их через призму ППНОМ, нами выделено 7 основных дидактических положений, являющихся исходными для построения и реализации МС ППНОМ: *адекватность; посильность; опора на субъектный опыт школьника; полезность; ретроспективность; перспективность; самостоятельность и творческий подход.*

Структура нашей системы представлена тремя основными блоками: содержательно-целевым, процессуальным, результативным (рис. 1).

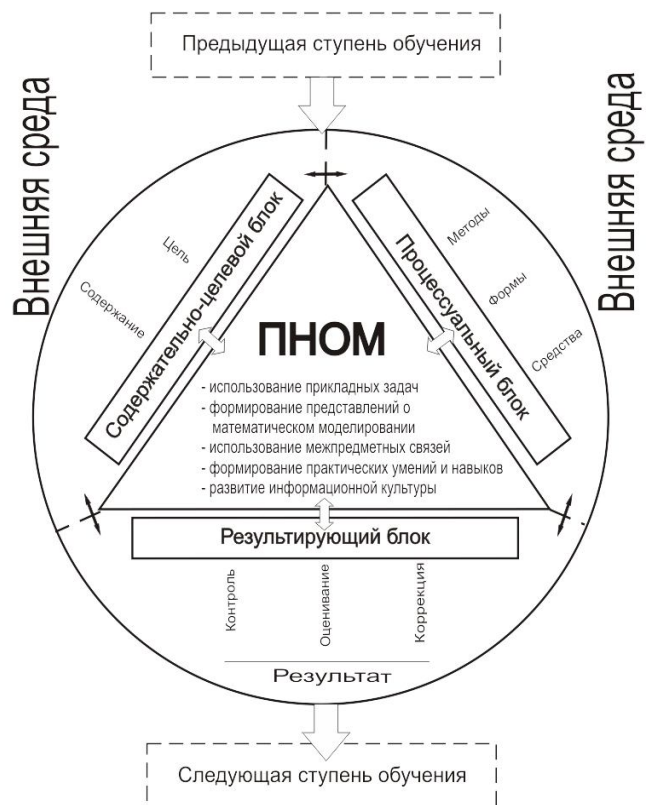


Рис. 1 Структурно-графическая модель МС ППНОМ

Первый блок МС ППНОМ – содержательно-целевой – включает определение цели обучения математике и соответствующего содержания в условиях реализации преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математике. Методическая система имеет *целью* реализовать преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике между средним и старшим звеньями общеобразовательной школы. Этой целью задается также планируемый результат. Построение данного блока базируется на Концепции математического образования, стандартах, программах, принимается во внимание и содержание действующих школьных учебников по математике.

Основная задача процессуального блока – определить методы, формы и средства обучения, которые составляют технологию обучения в рамках реализации МС ППНОМ. Осуществление технологии возможно в условиях сложившегося в школе обучения; смысл ее в том, что она позволяет ученикам среднего звена адаптироваться в старшей школе, усваивая математический материал с опорой на уже изученное; она практикоориентирована, способствует развитию методов, форм и средств обучения, применяемых в основной школе, на старшей ступени обучения, а также совершенствованию самой технологии.

Технология включает в себя следующие позиции:

1) Формулировка цели раздела, темы, урока через призму преемственности ПНОМ – в целях должна быть отражена направленность на реализацию направлений осуществления ПНОМ; постановка этой цели совместно с учениками для принятия ее последними.

2) Выявление основных математических знаний, практических умений по конкретной изучаемой математической теме, установление их объема, логики изложения материала.

3) Учет возрастных особенностей учащихся основной и старшей школы, их познавательных возможностей. Следует учитывать, что учебные возможности школьников развиваются с возрастом неравномерно: в 7–8 классах темп их развития выше, чем в 5–6 классах, затем в 9 классе их рост замедляется, а в 10–11 классах – ускоряется (Л.В. Воронина).

4) Изучение нового материала с максимальным привлечением субъектного опыта школьников и опорой на зону их ближайшего развития; изложение теории предварять или сопровождать, по возможности, примерами из жизни, производства.

5) Разнообразие функций входного и итогового контроля. Задания для контроля должны предусматривать использование учеником практикозначимых умений. Входной контроль при этом не только помогает выявлять типичные ошибки, но и может выполнять функцию актуализации знаний перед изучением новой темы; итоговый – для подведения итогов, выявления «пробелов» у учеников с последующей их ликвидацией, текущий в системе с названными видами контроля – для

#### Библиографический список

1. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) [Текст] // Математика в школе. – 2000. – № 2.
2. Ананьев, Б. Г. О преемственности в обучении [Текст] / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2.
3. Кустов, Ю. А. Место и роль принципа преемственности в педагогике высшей школы [Текст] / Ю. А. Кустов // Современная высшая школа. – 1998. – № 1 (61).
4. Батаршев, А. Г. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (теоретический и методологический аспект) [Текст] / А. Г. Батаршев; под ред. А. П. Беляевой. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996.
5. Фирсов, В. В. О прикладной направленности курса математики [Текст] / В. В. Фирсов // Математика в школе. – 2006. – № 6.
6. Шапиро, И. М. Прикладная и практическая направленность обучения математике в средней общеобразовательной школе [Текст] / И. М. Шапиро // Педагог: Наука, технология, практика. – 1998. – № 2.
7. Терешин, Н. А. Прикладная направленность школьного курса математики: книга для учителя [Текст] / Н. А. Терешин. – М.: Просвещение, 1990.
8. Решетникова, Н.В. Преемственность в осуществлении прикладной направленности обучения математике [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

формирования самоконтроля и самооценки школьников. Основные функции контроля дополняются функцией коррекции. При проведении контроля привлекать компьютерные тесты.

6) Применение вводной беседы (лекции), иллюстрирующей логическую структуру материала, значимые элементы темы (раздела) и связи между ними (осуществлять введение новых понятий на основе генетического подхода). Проведение уроков-лекций позволяет углублять знания по определенной теме. Уместно использование блок-схем, опорных конспектов и др., что способствует целостному восприятию нового материала. Иллюстрация материала с помощью программ-презентаторов оптимизирует процесс обучения.

7) Организация проблемных ситуаций и исследовательской деятельности, в том числе в ходе проведения практических и лабораторных работ (от конкретного к абстрактному), используя при этом задания с практическим содержанием, проблемных, ориентированных на зону ближайшего развития ученика.

8) Организация продуктивного повторения за счет углубления ЗУНов посредством использования их в новых ситуациях, обобщения.

9) Применение разных видов самостоятельной работы с целью развития приобретенных школьниками ЗУН, для формирования самоконтроля и самооценки.

Третий – результирующий – блок определяет особенности контроля и оценки результатов обучения, содержит критерии оценки уровня реализации преемственности в осуществлении прикладной направленности обучения математики; он направлен на отслеживание изменений в процессе обучения посредством замеров по выделенным критериям, проведение коррекции в обучении через содержательно-целевой и процессуальный блоки и получение результата, соответствующего заявленной цели. Разрабатывая критерии для отслеживания изменений в процессе обучения в рамках МС ППНОМ, в качестве основных нами выделены следующие:

- сформированность умений, зарождающихся и развивающихся в процессе реализации ППНОМ, т.е. П-умения (повышение уровня их сформированности). К П-умениям относятся умения: использовать сведения других школьных предметов, различных областей деятельности человека, т.е. использовать межпредметные связи и субъектный опыт; алгоритмические; информационные; осуществлять этапы математического моделирования при решении задач; графические; вычислительные;

- интерес учеников к математике (развитие интереса).

Качественный и количественный анализ результатов экспериментального обучения, проведенного с 2004 г. по 2007 г., показал приемлемость разработанной методической системы и подтвердил сформулированные теоретические положения нашего исследования.

УДК 37.011

*О.В. Головина, аспирант КГПУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга*

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье сформулировано определение историко-математической компетентности, определена ее структура, содержательное наполнение компонентов историко-математической компетентности, выделены функции, критерии и уровни ее сформированности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, историко-математическая компетентность, функции, критерии и уровни формирования историко-математической компетентности, история математики.

Современный период развития общества характеризуется информационным взрывом: общий объем знаний удваивается каждые 10 лет. Это относится и к образованию, где появляются новые и изменяются традиционные формы, методы и средства обучения. Внедрение новых информационных технологий должно удовлетворять общепринятым методическим требованиям: должна реализовываться идея фундаментальности и гуманитаризации образования и, кроме того, происходить постоянное технологическое совершенствование способов передачи знаний по каждому конкретному учебному предмету, что требует повышения уровня квалификации и профессионализма учителей. Курс истории математики является составной частью математического образования в университетах и педагогических вузах. В последних он призван готовить будущих учителей к осуществлению исторического подхода в преподавании математики в школе, развивая интеллектуальный потенциал и эрудицию студентов. Курс истории математики позволяет будущим педагогам:

- демонстрировать, применять, критически оценивать и пополнять педагогические и физико-математические знания для решения профессиональных задач;
- проектировать соответствующие индивидуальные образовательные маршруты обучения учащихся;
- применять знания, умения и навыки по истории математики для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на ступени основного образования конкретного образовательного учреждения в области физико-математических наук;
- реализовывать учебные программы основных курсов и проектировать элективные учебные программы курсов предпрофильной подготовки по математике, используя разнообразные методы, формы и приемы, основанные на истории науки, соответствующие возрастным особенностям обучающихся и специфике образовательных программ;
- организовывать различные виды учебной и внеучебной деятельности обучающихся (проектной, учебно-исследовательской, общественно-полезной и т.д.), коллективное и групповое взаимодействие обучающихся;
- осуществлять психолого-педагогическую поддержку и стимулировать обучающихся к самостоятельности и самооценке.

Во все времена возникал волнующий вопрос о причинах, в силу которых математика обладает огромными возможностями практического применения. Согласно мнению группы видных французских ученых, печатающихся под псевдонимом Николя Бурбаки [1] “неясно и возможно навсегда останется неразрешимой загадкой, каким образом результаты математики находят применение в практике”. Имеется и другое мнение, согласно которому возможность применения математики объясняется случайностью. Приведем здесь хорошо извест-

ное мнение Пьера Бутру, высказанное им ещё в 1920 году, о том, что если математика почти точно согласуется с эмпирическими условиями, то это не результат её внутренних свойств, а лишь внешних обстоятельств, и мысль о том, что сравнительно простая наука способна объяснить явления природы - это счастливая случайность, которая не должна была с необходимостью наступить. Вывод о том, что возможность применения математики к задачам практики является счастливой случайностью, на наш взгляд, ошибочен, практическое приложение математики представляет собой логическое продолжение определенных представлений о формировании математических понятий. Ошибочность таких взглядов становится ясной, когда перед глазами находится не только окончательно формализованная математическая дисциплина, а весь исторический путь её развития.

При этом удается проследить путь возникновения и становления её понятий из почти интуитивных представлений, подсказанных практикой или частными задачами, других областей знаний. Если же замкнуться в уже сформированной формализованной математической схеме и за её пределами не желать ничего видеть, то связи математики с практикой, с проблемами, стоящими или стоявшими перед обществом теряются; при этом теряется и искажается сам процесс возникновения и развития основных понятий науки.

На сегодняшний день встала проблема совершенствования уже сложившейся системы подготовки учителя в рамках компетентностного подхода. В этих условиях важно не упустить ни одно из компонентов сложившейся системы. При выделении в составе профессиональной компетентности лишь деятельностного компонента остается вне поля зрения система знаний психолого-педагогического и предметно-методического цикла. Таким образом, необходимо уточнение сущности профессиональной компетентности через анализ ее частных видов.

Мы считаем, что в качестве одного из таких компонентов выступает историко-математическая подготовка, которая осуществляется преимущественно в рамках курса истории математики. Необходимость формирования историко-математической компетентности обусловлена целым рядом обстоятельств (изменение социально-экономической ситуации, социальный заказ на выпускника, умеющего применять знания в новой ситуации, недостаточность подготовки учителей к формированию математической компетентности школьников, неразработанность проблемы подготовки студентов к формированию историко-математической компетентности в теоретических исследованиях).

С общих позиций историко-математическую компетентность учителя математики можно определить как культуру мышления, основанную на историко-математических знаниях. На теоретическом уровне это овладение научным стилем

мышления, основанным на принципе историзма; на практическом уровне – умение проектировать и конструировать процесс обучения математике, формулирования и творческого решения задач в области педагогики, психологии и методики обучения математике с учетом исторического развития науки.

В диссертационном исследовании Т.С. Поляковой обосновано, что предметная компетентность включается в научную компетентность. Последняя предполагает использование знаний для научно-исследовательских целей, в то время как предметная компетентность, в основном, ориентирована на применение знаний и умений науки в учебной, профессиональной и практической повседневной деятельности человека [2].

Историко-математическая компетентность предполагает оперирование в соответствующей предметной сфере. Для студентов основной деятельностью является учебная. Мы считаем, что историко-математическая компетентность особенно ценна в рамках учебной деятельности, так как позволяет быстро ориентироваться в решении различных вопросов, адекватно выбирать приемы и способы учебной деятельности, способствует развитию самостоятельности. Важным показателем сформированности историко-математической компетентности является умение переносить знания по истории математики в «современные условия учебного процесса», в реальную ситуацию.

Историко-математическая компетентность в нашем понимании представляется как системное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по истории математики, в умении применять имеющиеся знания в новой ситуации, способности строить учебный процесс с применением исторических сведений, достигать значимых результатов и качества в деятельности. Иначе говоря, историко-математическая компетентность предполагает наличие высокого уровня знаний и опыта работы с историко-математическими компонентами в рамках учебного процесса, в реализации самостоятельной деятельности на основе этих знаний.

Выделим компоненты историко-математической компетентности. Так как данная компетентность является частным видом профессиональной компетентности, рассмотрим компоненты профессиональной компетентности, выделяемые различными исследователями.

Дружилов С.А. [3] выделяет такие компоненты профессиональной компетентности педагога как: *мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный*.

**Мотивационно-волевой компонент** включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии, предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

**Функциональный** (от лат. *functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде *знаний* о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

**Коммуникативный** (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает *умения* ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

**Рефлексивный** (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к само-

анализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Ходырева Н.Г. [4] сохраняя компонентный состав, предлагаемый в ряде исследований (Е. Е. Ефимова, О. Е. Ломакина, Е. М. Павлютенков и др.), объединяет содержательный и процессуальный компоненты и выделяет мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный компоненты.

**Мотивационно-ценностный** компонент представляет собой совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов, составляющих основу мотивов – все то, что характеризует направленность личности. В мотивационно-ценностный компонент включаются мотивы учебной деятельности, направленность на усвоение знаний и саморазвитие.

**Содержательно-процессуальный** компонент представляет собой совокупность специальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения качества и результатов педагогической деятельности. В содержательно-процессуальный компонент включаются, прежде всего, знания теоретических основ науки и умения решать задачи с практическим содержанием. Помимо усвоения готовых знаний и умений студенты должны научиться эффективно их использовать при решении нестандартных задач.

**Рефлексивный компонент** предполагает осознание, оценку человеком своих знаний, умений, результатов деятельности и включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку.

Адольф В.А., Сеничкина А.В. [5] исходя из специфики профессиональной деятельности учителя, выделяют: мотивационный, целеполагающий, личностный и содержательно-операционный компоненты.

**Мотивационный компонент** профессиональной компетентности учителя позволяет выявлять, а затем и формировать позитивные побуждения будущих учителей к результативной работе.

**Целеполагающий компонент** профессиональной компетентности будущего учителя служит структурированию его деятельности на основе научных достижений. Данный компонент пронизывает всю деятельность учителя.

**Личностный компонент** профессиональной компетентности учителя придает ей своеобразие и неповторимость. Он реализуется через стиль деятельности учителя, который присущ только конкретной личности. Большое значение в реализации личностного компонента имеет практическая, проектировочная, рефлексивная и регулирующая деятельность учителя.

**Содержательно-операционный компонент** компетентности учителя складывается на основе предметной деятельности, выполняющей управленческую функцию в системе: «учитель-информация-ученик». Он включает в себя овладение будущим учителем комплексом знаний и умений, познавательную активность, выражающуюся в содержании приобретенных знаний, широте знаний, степени обобщенности знаний, их систематичности и прогностичности.

Омельченко С.В. [6] выделяет мотивационно-смысловой, когнитивный и деятельностно-практический компоненты.

**Мотивационно-смысловой компонент** характеризует наличие у будущего специалиста таких мотивов, как интерес

к профессии и склонность заниматься ей; самораскрытие и самовыражение, обусловленные потребностями личности; самосознание личности в условиях профессиональной деятельности (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточным творческим потенциалом и т.п.). Данный компонент призван формировать у будущего специалиста мотивацию к профессиональной деятельности, понимание смысла этой деятельности и своего места в ней.

**Когнитивный компонент** направлен на формирование у студента профессиональных ценностей и идеалов, гражданской позиции и нравственно-эстетического кругозора. Основным критерием когнитивного компонента будущего специалиста является способность самостоятельно принимать решения в своей профессиональной деятельности, умение общаться и работать в коллективе, а также быть способным к самопознанию и самооценке, что выражается в умении адекватно оценивать свои возможности в процессе трудовой деятельности.

**Деятельностно - практический компонент**, который предполагает, что будущий специалист может оптимально использовать профессиональные знания, сознательно ставить и добиваться решения профессиональных задач. Рассматриваемый компонент требует со стороны будущего специалиста реального действия, поступка, поведенческого акта, применения социальной и профессиональной норм.

Таким образом, анализ состояния разработки структуры профессиональной компетентности позволяет выделить основные (общие) компоненты профессиональной компетентности представленные в различных исследованиях: мотивационный, содержательный, деятельностный и личностный.

Определим понятие «**историко-математическая компетентность**», его структуру, содержательное наполнение компонентов историко-математической компетентности, выделим критерии и уровни сформированности историко-математической компетентности.

Сохраняем компонентный состав, предлагаемый в ряде исследований (Адольф В. А. [7], Сеничкина А. В. [5], Ходырева Н.Г. [4]), выделим в составе историко-математической компетентности мотивационно-ценностный, содержательно-целеполагающий, деятельностно-операционный и личностно-рефлексивный компоненты.

**Мотивационно-ценностный** компонент историко-математической компетентности представляет собой совокупность таких мотивов, как интерес к истории математики, к профессии и склонность к осуществлению педагогической деятельности, способствует стремлению к обогащению историко-математических знаний и умений, стимулированию творческой деятельности. Данный компонент направлен на активизацию познавательной деятельности студентов и развитие положительной мотивации обучения на основе знаний из истории математики. Его характеристиками являются: осознанность личностью историко-математических знаний, их прочность и самостоятельность личности в действенном применении имеющихся знаний, умений и навыков к решению педагогических и методических задач.

**Содержательно-целеполагающий** компонент историко-математической компетентности включает в себя: совокупность теоретических знаний, умений и навыков, познавательную активность необходимую для осуществления процесса обучения и педагогической деятельности. Данный компонент направлен на построение модели обучения на основе историко-математических сведений, приемов и способов решения различных исторических задач. Характеристикой рассматриваемого компонента является: полнота, глубина, обобщенность историко-математических знаний, ориентированных на при-

ложения в дисциплинах общеобразовательного, специального и профессионального циклов

**Деятельностно-операционный** компонент историко-математической компетентности заключается в применении имеющихся умений и навыков к постановке и решению педагогических и методических задач, основываясь на историко-генетическом методе, в выборе приемов и способов решения нестандартных задач с учетом исторического развития науки, в построении педагогической и методической деятельности с опорой на историю математики. Характеристиками данного компонента являются: системность, оперативность, мобильность знаний, умение усваивать профессионально значимые историко-математические знания, применение этих знаний в решении профессиональных задач будущей специальности.

**Личностно-рефлексивный** компонент историко-математической компетентности предполагает наличие у учителя собственного стиля, способности к оценке своей деятельности и результатов, к проектированию и самообразованию, на формирование которых особое влияние оказывает история математики. Основными характеристиками данного компонента являются способность к самооценке, оцениванию своих результатов, проведению рефлексии своей деятельности.

Выделим *функции и критерии сформированности историко-математической компетентности*. Будем рассматривать критерий (как «мерило для оценки чего-либо» [8]) как показатель уровня сформированности диагностируемого свойства личности.

Мотивационно-ценностный компонент реализует *координирующую функцию*. Данная функция состоит в потребности студентов владеть историко-математическими знаниями и умениями, в побуждении у них интереса к историко-математической деятельности и стремлении самореализоваться. Критерием мотивационного компонента является *положительная мотивация к осуществлению историко-математической деятельности*.

Содержательно-целеполагающий компонент выполняет *образовательную функцию*. Данная функция заключается в знакомстве обучающихся с историей математики, с методами и способами решения исторических задач, с особенностью применения истории математики в процессе обучения. Так как компонент характеризуется объемом знаний, умений и навыков, то его критерием является *владение теоретическими и практическими знаниями по истории математики*.

Функция деятельностно-операционного компонента - *результативная*, которая заключается в развитии у студентов умений по решению историко-математических задач, в овладении ими способами построения процесса обучения на основе историко-генетического метода. Критерием деятельностно-операционного компонента является *владение методическим аппаратом и обладание умениями проектирования учебного процесса на основе историко-генетического метода*.

Реализуя *оценочную функцию*, личностно-рефлексивный компонент обеспечивает оценку личности самого себя, своих возможностей, качеств личности. Критерием личностно-рефлексивного компонента является *самосознание обучающегося*, под которым понимают комплекс представлений о себе как личности и профессионале и наличие *собственного стиля преподавания* в контексте истории математики.

Каждый критерий имеет ряд показателей, характеризующих наиболее существенные и необходимые проявления диагностируемого качества.

Для описания уровней сформированности историко-математической компетентности педагога вычленим следующие показатели:

- характер мотивов педагогической деятельности;
- наличие интересов в области истории математики;
- уровень знаний, их осознанность и системность;
- характер решаемых, исторических задач;
- характер учебно-методической деятельности;
- способность к видению проблемы, выдвижению идей, осуществлению переноса знаний в новую ситуацию;
- уровень самооценки.

Критерии и показатели сформированности историко-математической компетентности будущих учителей представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Критерии и показатели сформированности историко-математической компетентности будущих учителей

Критерий	Показатели
положительная мотивация к осуществлению историко-математической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>● характер мотивов педагогической деятельности;</li> <li>● наличие интереса в области истории математики;</li> <li>● потребность в формировании историко-математической компетентности;</li> </ul>
владение теоретическими и практическими знаниями по истории математики.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● полнота теоретических знаний и практических умений по истории математики;</li> <li>● системность и осознанность знаний по истории математики;</li> </ul>
владение методическим аппаратом проектирования учебного процесса на основе историко-генетического метода.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● высокий уровень владения различными методами и приемами решения исторических задач в нестандартной ситуации;</li> <li>● историческая направленность учебно-методической деятельности;</li> <li>● способность к видению проблемы, выдвижению идей, осуществлению переноса знаний в новую ситуацию;</li> </ul>
самосознание обучающегося, собственный стиль преподавания	<ul style="list-style-type: none"> <li>● адекватный уровень самооценки; индивидуальный стиль преподавания, основанный на историко-генетическом методе обучения.</li> </ul>

Выделенные структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную систему. Функциональной характеристикой каждого компонента является критерий, который представлен совокупностью показателей. Степень выраженности критериев и показателей по каждому компоненту историко-математической компетентности субъекта педагогического образования явилась основанием для выделения уровней сформированности историко-математической компетентности педагога: начальный, средний, высокий, которые включают в себя деятельность интуитивного и репродуктивного характера, репродуктивно-творческого и творческо-репродуктивного и творческого характеров.

За эталон сформированности историко-математической компетентности субъекта педагогического образования был принят высокий (творческий) уровень.

Творческий уровень характеризуется проявлением интереса к историко-математической деятельности, поиском но-

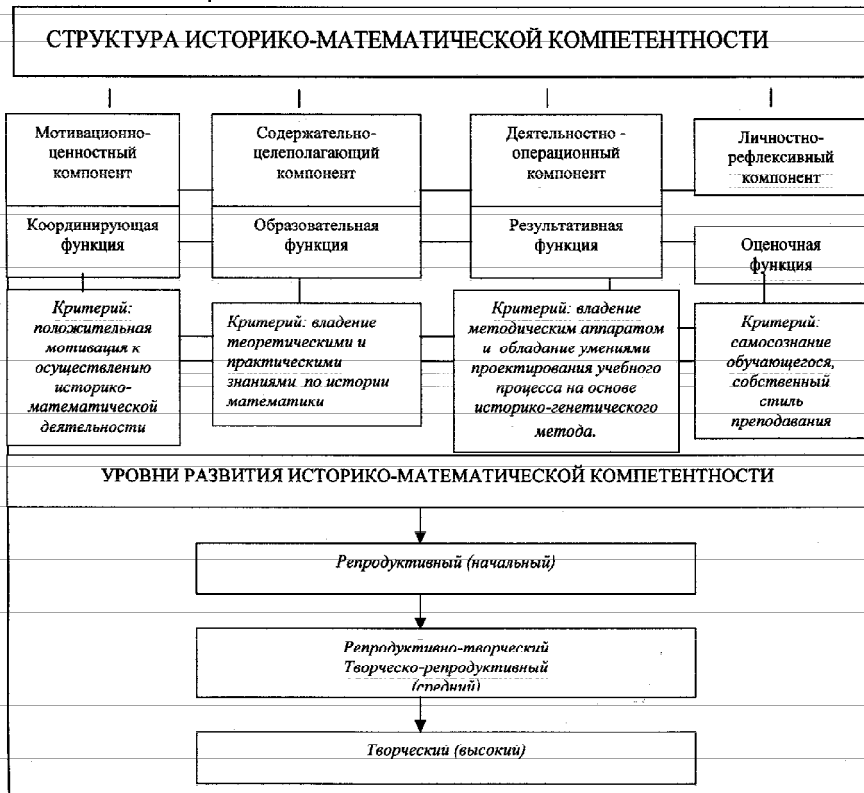
вых форм и методов работы. Комплекс историко-математических знаний и умений сформирован у обучающихся, если осознаны и усвоены знания основных этапов развития математики их, особенностей и течения математической мысли; умения по решению исторических задач на основе исходных методов и приемов; технологии применения исторического материала в педагогической деятельности. Проявляется творческое отношение к педагогической и методической деятельности.

Репродуктивно-творческий (средний) уровень характеризуется наличием у студентов мотивов к изучению истории математики и ее использованию в обучении школьников. Студенты способны решать исторические задачи в новой ситуации, нестандартные исторические задачи. Под исторической задачей в данном случае будем понимать как задачи, взятые из древнейших рукописей, решаемые «исходным» методом, так и задания, предполагающие проведение небольшого историко-математического исследования, направленного на выявление каких-либо закономерностей развития математики. Данному уровню сформированности историко-математической компетентности в личностно-рефлексивном компоненте соответствует адекватная самооценка, наличие собственного стиля преподавания, основанного на подражании другим педагогам (в т.ч. в истории науки).

Репродуктивный (начальный) уровень характеризуется отсутствием у будущих педагогов интереса к знаниям по истории математики и возможностям их применения в обучении. Знания поверхностные, формальные и бессистемные, не используются в педагогической деятельности. Студенты способны к решению наиболее простых, знакомых исторических задач или задач с историческим содержанием. Структура и уровни развития историко-математической компетентности представлены в табл.2.

Таблица 2.

Структурно-функциональная модель историко-математической компетентности



Таким образом, нами рассмотрены компоненты историко-математической компетентности, выделены основные умения, отражающие суть рассматриваемого понятия, определена сущность и структура историко-математической компетентности будущих учителей, выявлены уровни, критерии и показатели сформированности историко-математической компе-

тентности студентов педагогических вузов. На наш взгляд, знания по истории математики формируют устойчивую мотивацию учения, помогают сформировать более адекватную жизненную позицию, благодаря имеющимся умениям и навыкам работы с историческим материалом появляется возможность анализа и интеграции приобретаемого опыта в реальный мир.

#### Библиографический список

1. Бурбаки, Н. Очерки по истории математики. Пер. Башмаковой И.Г. / под. ред. К.А. Рыбникова. - М.: Изд-во иностранной лит-ры, 1963.
2. Полякова, Т.С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете: автореф. дис. ... докт. пед. наук. - Ростов н/Д., 1998.
3. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: Психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8.
4. Ходырева, Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. - Волгоград, 2004.
5. Сеничкина, А.В. Реализация принципа преемственности в развитии диагностической компетентности субъекта непрерывного образования: автореф. ... кандидата пед. наук Череповец, 2006.
6. Омельченко, С.В. Структурно-функциональная модель формирования компетентности студентов технического колледжа. Эл. ресурс: <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped16.htm>
7. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - №1.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 2-е изд, доп. и перераб. - М., 1994.

Статья поступила в редакцию 2.12.08

УДК 379.6

*А.А. Дудин, аспирант ОмГУ, г. Омск*

## **ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПАРКОВ КУЛЬТУРЫ И ОТДЫХА В УСЛОВИЯХ РЫНКА**

В аспекте современной действительности рассматриваются и анализируются проблемы, с которыми сталкиваются парки культуры и отдыха и предпринимаются поиски путей их разрешения с последующим позиционированием парков в системе города.

**Ключевые слова:** парк культуры и отдыха, проблемы и задачи, рынок развлечений, маркетинг, культурно-развлекательные услуги.

Рынок развлечений в России развивается быстрыми темпами. Запущенная, в силу разных причин, культурно-развлекательная сфера по сути дела испытывает второе рождение: на рынке появляются новые «игроки», деятельность которых отличается от работы многих смежных учреждений, работающих в привычном для них формате и времени. Укрепление государства и рост благосостояния населения создают необходимые предпосылки для развития многих сегментов рынка развлечений и отдыха. Многообразие культурно-развлекательных центров, расширение спектра предоставляемых ими услуг населению, повышение конкуренции между операторами развлечений – все это благотворно сказывается на качестве досуга.

Парки культуры и отдыха являются частью многофункционального рынка развлечений и отдыха, но в силу объективных и субъективных причин остаются на том уровне развития, а в некоторых случаях упадка, которого они достигли еще в советский период. Время диктует новые законы. Возрастают запросы, спрос заметно превышает предложение, а шаблонность и трафаретность не позволяют паркам выйти на новую ступень развития. Большая конкуренция со стороны других учреждений культуры, рекреационных центров и зон отдыха не подталкивает парки к серьезным мерам в плане модернизации их деятельности в виду слабой материально-технической базы, а порой из-за нерасторопности владельцев парков.

Современные культурно-досуговые центры нацелены на широкую аудиторию, привлекая посетителей многообразием предлагаемых услуг. Кафе, бары, рестораны, бильярдные залы, боулинги, кинозалы, карусели, лабиринты, батуты, скалодромы, картинги, катки и роллейдромы, аквапарки, фитнес-клубы - все это позволяет людям отдохнуть и расслабиться в одном месте. Особую популярность таких центров можно объяснить особенностью российского климата, ведь ни для кого не секрет, что люди стремятся найти «теплое» уютное место с возможностью отдохнуть, приятно провести время в любое время года, что вполне реально сделать в специализированных центрах.

Что же касается парков, то их работники еще не поняли того привилегированного положения, которое они занимают. Огромные парковые территории не используются по прямому назначению, зачастую нет четкого генерального плана и дальнейшего проекта развития всей инфраструктуры. Парки не зажаты в жесткие рамки квадратных метров, что позволяет им устанавливать на своей территории крупногабаритные аттракционы, всевозможные парковые сооружения, которые бы не уступали по качеству и разнообразию предоставляемых услуг другим культурно-развлекательным учреждениям. Являясь центром досуга района, города, парки культуры и отдыха имеют самую массовую аудиторию, что

делает их уникальными учреждениями с огромными возможностями и большим потенциалом.

Парки больше, нежели крытые сооружения, подвержены сезонным колебаниям. Переход на круглогодичную работу позволил бы не терять посетителей в зимнее время и межсезонье. Строительство капитальных парковых сооружений: аквапарков, культурно-развлекательных и спортивных центров, зеленых театров и т.д. позволило бы привлекать многочисленную аудиторию, досуг и отдых которой проходил бы в этом случае в уютной, природной обстановке. Единственным условием строительства таких парковых объектов должно стать единение сооружений с природной средой, что подчеркивало бы единую концепцию и стиль.

Летний сезон парков наиболее насыщенный и продуктивный. В жаркий период люди стремятся укрыться от зноя в природном окружении рядом с водоемами, прудами, фонтанами, а парк - это как раз идеальное место, располагающее всеми видами рекреационных зон. Все пытаются выбраться из города на природу, а если есть такие прекрасные парковые места с продуманной и развитой инфраструктурой, то будни и выходные дни людям, независимо от их возраста, можно будет проводить в парке. И в этом одно из неоспоримых преимуществ перед другими оппонентами в сфере досуга. Парки культуры и отдыха выполняют связующую роль единения природы и человека, гармонично вписываясь в сложную систему развивающихся городов.

Какими бы ни были дизайн и оформление крытых развлекательных центров, они не могут конкурировать с природными «декорациями», обстановкой, которой обладают парки, разумеется, при условии сохранения и бережного отношения к зеленому фонду и парковым сооружениям.

Целенаправленные и обстоятельные исследования объема, емкости, состояния, основных тенденций развития парков, конкурентный анализ позволили бы позиционировать парки культуры и отдыха в культурно-развлекательной сфере с учетом требований рынка. Маркетинговый подход к ведению паркового бизнеса должен способствовать развитию как собственно парков культуры, так и всей индустрии развлечений и отдыха. Высокая динамика развития, прибыльность, перспективность дальнейшего роста сегмента рынка культурных услуг не оставляют сомнений, что при условии научного подхода возможно упростить схему внедрения новых технологий работы парков как многофункциональных комплексов с развитой инфраструктурой, способных поднять планку досуга и развлечений на качественно новую высоту.

Современная сервисная инфраструктура парков далека от реалий современной жизни, разрешение существующих в этой области проблем и противоречий позволит реализовать программы развития на практике. Наиболее остро стоящие проблемы, требующие разрешения, можно разделить на несколько категорий: социальные, экономические, правовые, экологические, управленческие (менеджмент).

Разрешение социальных проблем прежде всего связано с созданием условий для разностороннего развития личности, возможности активного отдыха, занятий физкультурой и спортом, приобщения к природной красоте, воспитания культуры отдыха и т.д. Развитие систем и объектов спортивного, культурного, развлекательного и образовательного назначения поможет паркам культуры и отдыха конкурировать со своими главными «конкурентами». Реализацию программ нравственного, эстетического, патриотического воспитания детей и молодежи, с многосторонним подходом к различным социальным и возрастным категориям граждан также можно отнести к приоритетным направлениям, существенно дополнившим и раскрывшим грани работы парков как социальных институтов.

Наиболее болезненным и неразрешенным остается экономическое состояние парков. Для выхода из углубившегося экономического кризиса им необходим поиск новых форм и методов работы. В организации деятельности парков культуры и отдыха необходимы экономические методы и ресурсы, которые позволят скоординировать работу путем четкого понимания всей сложившейся ситуации с последующим ее разрешением. Улучшение материально-технической базы, поиск новых источников финансирования, самокупаемость, самоуправление, самофинансирование, использование разнообразных форм экономического развития и сотрудничества, в том числе с другими участниками рынка индустрии развлечений, внедрение бизнес плана развития парков - как высоко доходных учреждений с большими возможностями и амбициями, деятельность которых поможет вывести из «замороженного» состояния как их самих, так и всю отрасль развлечения и отдыха.

Слабая материально-техническая база характерна для большинства парков страны, но это вовсе не означает, что не нужно предпринимать кардинальных мер для изменения ситуации. Многие руководители парков культуры уже давно осознали, что вполне реально получить прибыль. Развитие платных услуг окажет существенную поддержку в улучшении материально-технической базы. Но важно понимать, что развлечения должны быть лишь частью многосторонней работы наряду, скажем, с культурно-спортивными, культурно-развлекательными мероприятиями и праздниками. Этот сегмент вполне рентабелен и, как показывает практика, все вложения окупаются.

Создание в каждом парке команды единомышленников должно стать важным фактором успешной работы. Так как коллективы парков являются малочисленными, то от них требуется особая слаженность, приверженность делу, которым они занимаются. Подбор и воспитание персонала - неотъемлемая часть активизации парковой работы, построения деловых взаимоотношений внутри коллектива. От сотрудников требуется творческий подход к выполнению определенных задач и непосредственное общение с посетителями. От умения находить с людьми общий язык, понимания запросов и потребностей посетителей зависит качество и уровень их обслуживания. Парк представляет свою продукцию через услуги, которые должны быть предложены на высоком качественном уровне, а персонал парка является своеобразным отделом реализации и сбыта этих культурно-развлекательных услуг.

К правовым аспектам, требующим особого внимания, нужно отнести регулирование земельных отношений, нахождение на территориях парков различных форм собственности, предоставление товаров и оказание услуг населению, гарантированность безопасности аттракционной техники и жизни посетителей. Законодательная база требует уточнения многих нюансов в работе парков и их взаимодействия с властями, для более скоординированной работы и решения многих вопросов, реализация которых затягивается в виду отсутствия проектов и средств на развитие всей парковой инфраструктуры.

Решение экологической задачи, особо актуально, ведь бурный рост городов приводит к ухудшению и загрязнению внешней среды, что негативно сказывается в первую очередь на людях и на всей экосистеме города в целом. Роль «легких» на себя берут парки, выполняя функцию «зеленого щита», которую вряд ли кто оспорит, но про которую многие забывают. Необходимо в первую очередь определиться: на чьи плечи лягут все расходы и кто должен нести ответственность за поддержание природного окружения парков - местные власти или сами парки, а может быть есть другие варианты взаимодействия? К сожалению, во многих парках культуры элементарно



не соблюдаются санитарно-гигиенические меры по сохранению и поддержанию природной зоны в надлежащем виде. Дело здесь не только в бескультурье некоторых посетителей, но и в безответственности фирм, арендующих парковые зоны и загрязняющие территории парков. Слабо ведутся работы по очистке и восстановлению зеленого фонда. Не уделяется должного внимания экологическому воспитанию подрастающего поколения.

Сложный механизм работы парков требует решения самых разных вопросов и проблем, связанных как с методами и формами работы с населением, так и с обустройством и развитием парка. Для обустройства территорий парков сейчас требуются колоссальные средства, которые должны пойти на реконструкцию и реорганизацию всего паркового хозяйства. Огораживание парковых территорий представляющих особую значимость; осуществление плана освещения и иллюминации парков в соответствии с современными стандартами с применением энергосберегающих технологий; реконструкция и переоснащение инженерных коммуникаций, парковых сооружений; ландшафтное проектирование, благоустройство территорий, культура зеленого строительства, с последующим его поддержанием; развитие физкультурно-оздоровительных, спортивно-развлекательных, культурно-развлекатель-

ных, торгово-сервисных и др. услуг для населения; обновление и ремонт парка аттракционной техники; обеспечение безопасности аттракционной техники и территорий парков с применением современных технологий; организация охраны и видеонаблюдения парка; установка стационарных парковых точек питания и биотуалетов – это наиболее важные аспекты в работе парков культуры и отдыха, которые нужно решать в первую очередь.

Парк культуры может и должен играть объединяющую функцию в связи поколений, оставляя незабываемые мгновения, минуты радости общения в жизни каждого человека. К сожалению, по многим причинам этому не уделяется должного внимания, слабо используется огромный опыт парковой работы зарубежных коллег и отечественный, накопленный в советское время.

Необходимым условием активизации является проведение масштабных маркетинговых исследований, направленных на поиск новых методов работы, выявления наиболее перспективных и востребованных направлений деятельности парков в целях удовлетворения нужд и потребностей посетителей, хотя бы и изредка прибегающих к услугам «клубов на открытом воздухе».

#### Библиографический список

1. Гапуцкий, Г.М. Введение в экономику культуры (Основы экономических знаний для специалистов культуры). - М., 2001.
2. Новаторов, В.Е. Маркетинг в социально- культурной сфере / В.Е. Новаторов. – Омск, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.09.08

УДК 159.96 + 159.94 + 316.6

*О.Г. Милашина, доц. НГИ, г. Новосибирск*

## **КОМПЛЕКС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ**

В статье рассматриваются социально – психологические характеристики личности, взаимосвязанные с тревожностью на примере студентов, обучающихся на четвертом курсе вузов Новосибирска.

**Ключевые слова:** ситуативная тревожность, личностная тревожность, социально – психологические характеристики личности.

Актуальность исследования определяется, прежде всего, современным состоянием общества, для которого свойственна повышенная тревожность. Высокая тревожность является помехой для реализации умений и навыков выпускников, отрицательно влияя на все сферы жизненной доработки. Так, до сих пор не выделены социально – психологические характеристики личности юношеского возраста, взаимосвязанные с тревожностью, которые определяли бы специфику поведения личности в процессе приобретения профессии в различных системанейшей доработки. Так, до сих пор не выделены социально – психологические характеристики личности юношеского возраста, взаимосвязанные с тревожностью, которые определяли бы специфику поведения личности в процессе приобретения профессии в различных системах и условиях обучения в высшей школе.

Исследование проведено на примере лиц юношеского возраста, обучающихся в высших учебных заведениях - коммерческом и государственном. Коммерческое учебное заведение - Новосибирский гуманитарный институт (НГИ) гуманитарной

направленности, в нем используется модульная образовательная технология. Государственное учебное заведение - Новосибирская Государственная Академия Водного Транспорта (НГАВТ) технической направленности, в нем используется традиционная образовательная технология. В Новосибирском гуманитарном институте выборка состояла из студентов психологического и юридического факультетов - 92 человека, в Новосибирской Государственной Академии Водного Транспорта студенты обучались на факультетах судовождения и гидротехническом - 122 человека. Обе выборки были уравнианы по уровню тревожности, полу, возрасту и уровню образования, что позволяет увеличить степень валидности и репрезентативности результатов. Всего испытуемых 214 человек, среди них 94 юноши и 120 девушек, в возрасте от 19 до 21 года.

Для определения тревожности применен тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» Спилбергера–Ханина [2]. Для определения взаимосвязанных с тревожностью проявлений социально-психологических характеристик личности использованы психодиагностические методики, отражаю-

щие основные задачи юношеского возраста - в принятии другими людьми, в удовлетворяющем отношении окружающих, а так же в самореализации. Это тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации аффиляции (МАФ) в модификации, предложенной М.Ш. Магомед-Эминовым [3]; тест на измерение уровня самоактуализации личности (САТ), модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза [1]; опросник социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда [4]; методика «Тип поведения в конфликтной ситуации» разработанная К. Томасом и адаптированная Н.В. Гришиной [2].

С целью изучения особенностей социально-психологических характеристик, связанных с тревожностью личности в различных системах и условиях высшей школы был применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

По результатам диагностики, студенты НГИ и НГАВТ являются социально-психологически адаптированными молодыми людьми в процессе обучения в различных системах и условиях высшей школы.

В НГИ отмечается обратная взаимосвязь между «Стремлением к принятию», «Принятием собственной агрессии», «Принятием себя», «Внутренним контролем» и низким уровнем «Личностной тревожности» (Рисунок 1).

Это свидетельствует о том, что с увеличением стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки и самоуважения, уменьшается способность студентов принимать свое раздражение, гнев и агрессивность, снижается адекватная самооценка и понимание себя, а значит и хорошее отношение к себе, теряется контроль над собственной жизнью и способность принимать решения при достижении целей.

Отмечается обратная взаимосвязь между «Контактностью», «Доминированием» и низким уровнем «Ситуативной тревожности», и прямая взаимосвязь между «Эскапизмом» и высоким уровнем «Ситуативной тревожности».

У студентов НГИ с увеличением напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности снижается способность быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми, теряется независимость, стремление

быть лучшим, а также возможность мыслить и действовать самостоятельно. С другой стороны, уменьшается желание решать проблемы.

У студентов НГАВТ можно наблюдать прямую зависимость между «Страхом отвержения» и высоким уровнем «Личностной тревожности», обратную взаимосвязь между «Спонтанностью» и низким уровнем «Личностной тревожности» (Рисунок 3).

С увеличением беспокойства о себе, угрозе собственной личности, самооценке увеличивается страх отвержения значимыми людьми и уменьшается способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

В группе студентов НГАВТ также наблюдается обратная взаимосвязь между «Поддержкой», «Ценностными ориентациями», «Гибкостью поведения» и низким уровнем «Ситуативной тревожности» и прямая взаимосвязь между «Избеганием» и высоким уровнем «Ситуативной тревожности» (Рисунок 4). «Поддержка» измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя-внешняя поддержка»). Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию («изнутри направляемая» личность). Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля. «Ценностные ориентации» показывают, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности. «Гибкость поведения» диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Шкалы «Ценностной ориентации» и «Гибкости поведения», дополняя друг друга, образуют блок ценностей. Первая шкала характеризует сами ценности, вторая – особенности их реализации в поведении.

При высокой эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию студенты НГАВТ в своих поступках перестают руководствоваться собственными целями

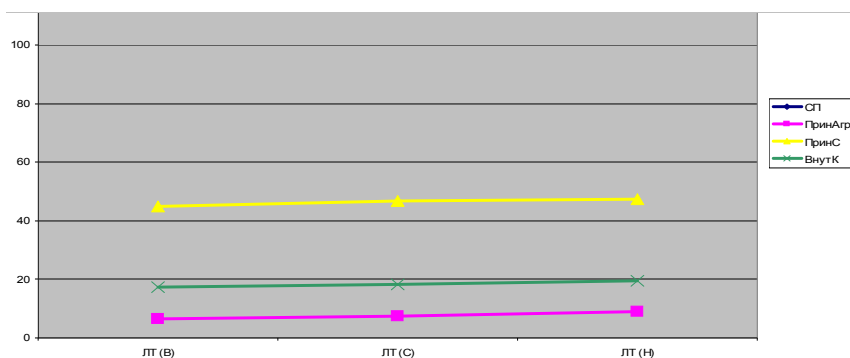


Рисунок 1 - Различия в выборке студентов НГИ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Личностной тревожности»

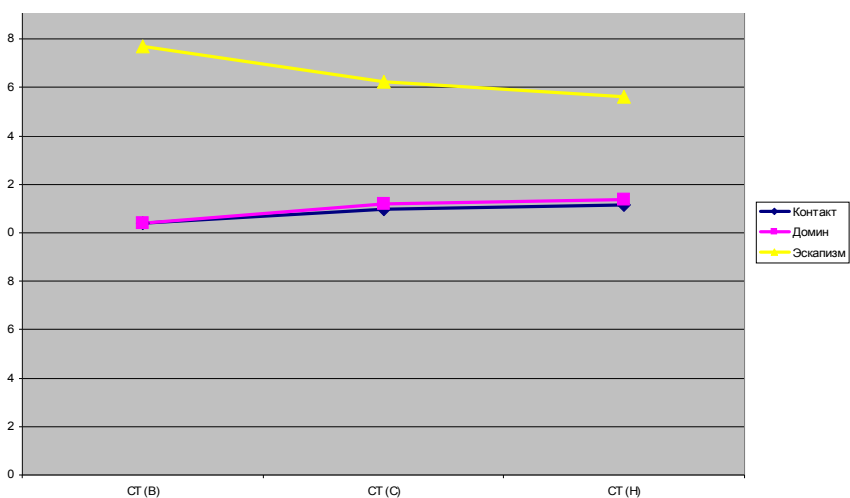


Рисунок 2 - Различия в выборке студентов НГИ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Ситуативной тревожности»

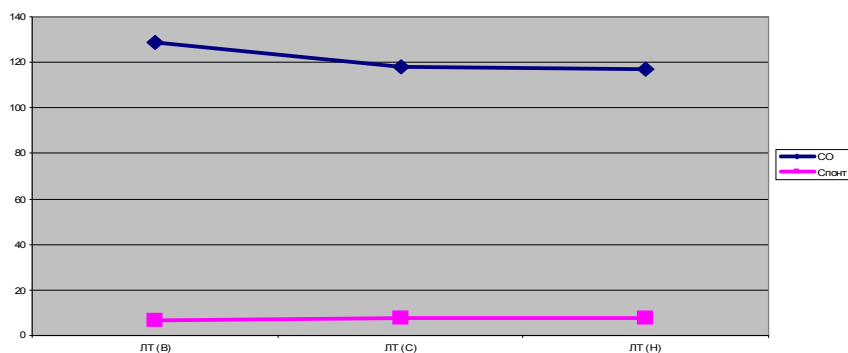


Рисунок 3. Различия в выборке студентов НГАВТ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Личностной тревожности»

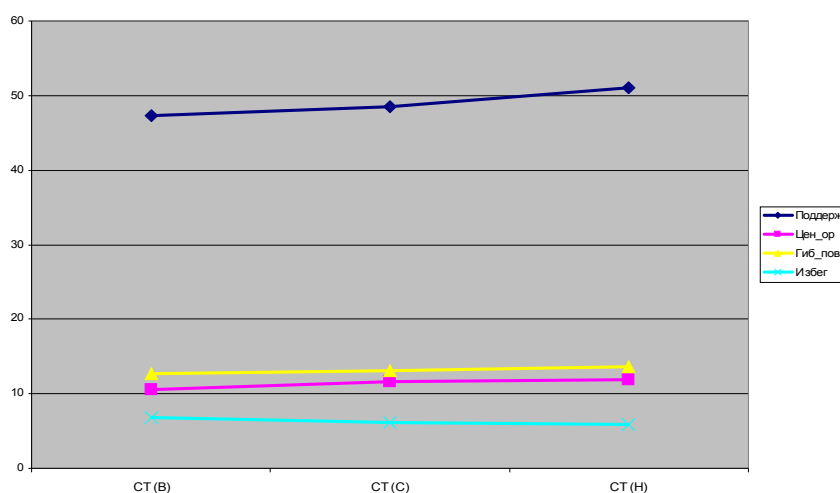


Рисунок 4. Различия в выборке студентов НГАВТ по признакам социально-психологических характеристик в разных уровнях «Ситуативной тревожности»

ми, убеждениями, установками и принципами, снижается гибкость в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, снижается желание кооперации и увеличивается тенденция к достижению собственных целей.

Таким образом, давая психологический портрет студентов НГИ, их можно охарактеризовать как людей чувствительных, испытывающих беспокойство в различных жизненных ситуациях. Они стремятся к принятию другими людьми, налаживанию эмоциональных отношений и контактов, что очень значимо в процессе взаимодействия и общения. Большая часть студентов видит свою жизнь целостно, связанной с прошлым, настоящим и будущим, для них характерна независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями. Они способны оценить свои лучшие качества, положительные свойства характера, направить их на приобретение знаний об окружающем мире, но слабо отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах и не готовы принимать свои отрицательные качества. Студенты НГИ воспринимают природу человека в целом как положительную и готовы принести в жертву собственные интересы ради интересов другого человека, что, возможно, связано с выбором профессиональной деятельности - психолога и юриста и работой, направленной на оказание помощи людям. Стоит отметить, что молодые люди ощущают себя комфортно и безопасно в высшем учебном учреждении, готовы общаться и взаимодействовать со своими сверстниками и другими людьми, но также студенты НГИ обладают потребностью доминировать, контролировать других, в сочетании с подчинением значимым и авторитетным людям, оставляя возможность решать свои проблемы им.

Психологический портрет студентов НГАВТ выглядит следующим образом. Это молодые люди, которые воспринимают слишком близко то, что касается их личностных особенностей и качеств, но адекватно реагируют на внешние обстоятельства. Эмоциональные отношения и общение для данных молодых людей, а именно их потеря и отвержение, очень значимы в их жизни, поэтому возникает некоторая сте-

пень зависимости, конформности и преобладание внешнего локуса контроля у большей части выборки.

У студентов выражена творческая направленность, способность к целостному восприятию мира и людей, к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов, выражено стремление к приобретению знаний об окружающем мире. Но при этом молодые люди боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции. У них слабо развита способность принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Отмечается склонность к избеганию конфликтов и стремление идти на компромисс, а также готовность добиваться удовлетворения своих интересов, если возникнет благоприятная ситуация. Также отмечается недооценка своих сил и возможностей, низкое желание превосходить и подчиняться, но готовность и желание решать свои проблемы. Студентов НГАВТ можно считать адаптировавшимися и привыкшими за 4 года к учебному процессу и технологии преподавания, получающими на данный момент удовлетворение от жизни.

Таким образом, дисперсионный анализ позволил выявить особенности социально-психологических характеристик личности в юношеском возрасте, связанные с тревожностью на примере студентов, обучающихся в разных системах и условиях обучения высшей школы.

Для студентов коммерческого учебного заведения гуманитарной направленности (НГИ), обучающихся с применением модульной образовательной технологии, высокому уровню личностной тревожности соответствуют низкие социально-психологические характеристики, такие, как: «Стремление к принятию», «Принятие собственной агрессии», «Принятие себя» и «Внутренний контроль». Высокому уровню ситуативной тревожности соответствуют низкие «Контактность», «Доминирование» и «Эскапизм».

У студентов государственного учебного заведения технической направленности (НГАВТ), обучающихся с применением традиционной технологии образования, с высокой личностной тревожностью связан высокий «Страх отвержения» и низкая «Спонтанность». При высокой ситуативной тревожности наблюдается высокое «Избегание» и низкая «Поддержка», «Ценностная ориентация» и «Гибкость в поведении».

## Библиографический список

1. Болотова, А.К. Прикладная психология / А.К. Болотова, И.В. Макарова: учеб. для вузов. - М.: Пресс, 2001.
2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов – СПб.: Питер, 2001.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.
4. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности, Методы исследования и диагностики. - Москва - Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996.

Статья поступила в редакцию 11.02.09

УДК 74.58

**Ю.В. Казанцева**, канд. пед. наук, доц.;

**И.Н. Языкова**, канд. пед. наук, доц. Рубцовского индустриального института (филиал)

ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Барнаул

## ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста является одной из основных проблем современной системы высшего образования. На данном этапе необходима подготовка высококвалифицированных профессионалов, которым помимо предметных знаний и умений необходимо духовное и личностное развитие, а также владение иностранным языком, который рассматривается как средство совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста, а также как средство развития и саморазвития личности.

**Ключевые слова:** личностное и профессиональное развитие, Я-концепция, подготовка специалиста, педагогический процесс в высшей школе, владение иностранным языком, современные педагогические технологии, метод проектов.

Перестройка высшего образования настоятельно требует выпуска специалистов с широким кругозором, умеющих мыслить концептуально и принимать самостоятельные решения, владеющих коммуникативными способностями и умениями адаптироваться в изменяющихся условиях. Существенно изменились квалификационные требования к специалисту, от которого помимо предметных знаний и умений требуется интеллектуально-духовное развитие личности, то есть специалист должен быть профессионально и социально компетентным, владеть иностранным языком, что является органической частью его будущей профессиональной деятельности.

Формирование устойчивого положительного отношения к профессии, профессиональной направленности, развитие у студентов познавательной и профессиональной мотивации является неотъемлемой частью построения учебного процесса.

Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития как профессионализма, так и личностного развития; развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Результат профессионального самовыражения личности обнаруживается в динамике образа «Я», самооценке, личных целей, ценностей. Профессиональное самовыражение состоит в развитии и реализации профессиональной Я-концепции, соответствующей возможности реализации способностей, интересов и свойств личности в профессиональных ситуациях.

Анализ литературных источников показывает, что исследование проблемы профессионального саморазвития и самоактуализации в психологии и педагогике представлено работами по профессиональному становлению, психологии профессионализма, профессиональной пригодности и адаптации, профессионального самоопределения и воспитания. Исходным тезисом большинства исследований является идея детермина-

ции развития личности деятельностью, где человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней, реализации потребностей личности, самоопределения ее в социальных сферах жизнедеятельности.

К. Роджерс рассматривает стремление индивида к самовыражению и личностному росту как основной источник мотивов, побуждающих к деятельности. Личностное самовыражение, или актуализация «Я», по К. Роджерсу, выражается в стремлении становиться более компетентным и усиливать «самость», т.е. организованный связанный гештальт, постоянно находящийся в процессе формирования и определяющий взгляд на себя. К. Роджерс в своих работах дает развернутое описание направлений личностного роста.

По линии «личность – внутренний мир» основные направления личностного роста следующие:

- принятие себя и вера в себя, доверие к собственной природе;
- открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, адекватное представление о себе, реалистичная и гибкая «Я-концепция», сближение «Я-реального» и «Я-идеального»;
- внутренний локус оценивания – ответственность за себя и независимость от внешних оценок;
- интегрированность внутреннего мира, единство, целостность;
- гибкость, динамичность, способность меняться, «быть в процессе».

Важнейшие направления личностного роста по линии «личность – внешний мир» следующие:

- дифференцированное и точное восприятие действительности и других людей, эмпатичность;
- естественное, гибкое, реалистичное поведение;
- принятие и уважение других людей, конструктивность и социализированность;

- творческая адаптивность, способность решать жизненные проблемы [1].

Существенным дополнением в понимании личностного самовыражения и саморазвития является теория А. Маслоу. Личностное саморазвитие рассматривается им как последовательное удовлетворение «высших» потребностей на основании достигнутых базовых. Растить, по А. Маслоу, значит не оставаться в потенциональности. Личностный рост не заключается в единичном достижении, это особое взаимоотношение с миром и с самим собой [2].

По мнению Г. Олпорта, все действия личности как неповторимой индивидуальности имеют общий смысл – смысл утверждения себя, своей индивидуальной системы ценностей [3].

М. Джексона выделяет следующие шесть аспектов психологического развития личности: 1) положительное отношение к себе; 2) оптимальное развитие, рост и самоактуализация личности; 3) психическая интеграция; 4) личная автономия; 5) реалистическое восприятие окружения; 6) умение адекватно воздействовать на окружение [4].

Понимание человеческой личности А. Адлером предполагает саморазвитие внутриспихических сил индивида в процессе социализации и достижение целостности благодаря творческому стремлению к конечной цели. Личностный рост - это движение от центрированности на самом себе и целях личностного превосходства к конструктивному овладению средой и социально полезному развитию [5].

Аналогичные тенденции прослеживаются и во взглядах на личность В. Франкла, который рассматривает стремление человека к поиску и реализации собственного смысла жизни как основную врожденную мотивационную тенденцию поведения и развития личности. По мере осуществления смысла, который человек находит во внешнем мире, он осуществляет сам себя. «Самоактуализация – это непреднамеренное следствие интенциональности человеческой жизни», результат осуществления смысла [6, с. 59]. Осмысленность жизни достигается путем реализации трех видов ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что главным условием самоутверждения и самовыражения является непрерывное движение к реальным, общественно и лично значимым целям, т.е. наличие перспектив роста личности.

В гуманистической модели образования основной акцент делается на формирование позитивной профессиональной «Я-концепции» будущего специалиста, которая лежит в основе личностного роста. Личностный рост в этой концепции связан со следующими представлениями:

- люди – свободно действующие субъекты, способные определять свое личностное становление и развитие;

- люди – мыслящие существа, активно планирующие свое развитие;

- никакого «среднего» типа человека не существует, каждая личность уникальна;

- у людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

Главный психологический смысл личностного роста – обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие основных личностных качеств. Взаимодействие личности с собственным внутренним миром не менее значимо, чем взаимодействие с внешним миром.

Динамика самореализации личности в профессиональной деятельности представлена в исследованиях ряда авторов следующими структурными составляющими:

- наличие индивидуальной профессиональной модели, которая репрезентирует активность личности в данной деятельности;

- мировоззрение личности, содержащее целостное отношение к профессии;

- профессиональная позиция, которая фиксирует процессы самовыражения личности.

Можно выделить следующие положения для формирования профессиональной Я-концепции и развития положительной профессиональной мотивации:

- целенаправленная работа по осмыслению и формированию ценностной основы своей деятельности, что способствует ориентации на развитие ценностей творческой и личностной самореализации;

- осознанность своей индивидуальной системы личностных ценностей, что влияет на способность конструировать систему профессиональных взаимоотношений, ставить задачи профессионального существования и личностного бытия;

- согласованность между личностными ценностями и ценностями, регулирующими сферу профессиональной деятельности, что приводит к созданию условий для конструктивной работы;

- достижение согласованности между личностными ценностями и декларируемыми целями и задачами профессиональной деятельности как необходимый компонент эффективного осуществления профессиональной деятельности;

- урегулирование отношений между содержательной и процессуально-динамической сторонами мотивации, что создает условия для постановки и реализации целей как осознанных действий в определенных социальных и профессиональных условиях.

Формирование, развитие и изменение профессиональной Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией является «двигателем» профессионального развития будущего специалиста.

В процессе профессионального становления личности, в ходе собственной профессиональной деятельности интенсивно изменяются и критерии ее отношения к себе, формируется профессиональная Я-концепция.

В структуре Я-концепции выделяют: операционально-деятельностный и личностный аспекты. Операционально-деятельностный аспект связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированности умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний). Личностный аспект выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального».

Необходимо рассматривать условия и факторы, влияющие на формирование профессиональной Я-концепции и мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности, не по отдельности, а в комплексе, т.к., согласно принципу целостной структуры личности, человеческую личность нельзя расчленить на аспекты, а следует рассматривать в совокупности их взаимодействия.

В процессе приобретения знаний, умений и навыков важное место занимает познавательная активность студентов, а также умение преподавателя руководить ею. Со стороны преподавателя учебный процесс может быть управляемым пассивно и активно. Пассивно управляемым процессом считается такой его способ организации, где основное внимание уделяется формам передачи новой информации, а процесс приобретения знаний остается для студентов стихийным. В этом случае на первое место выступает репродуктивный путь при-

обретения знаний. Активно управляемый процесс направлен на обеспечение глубоких и прочных знаний, на усиление обратной связи. Здесь предполагается учет индивидуальных особенностей студентов, моделирование учебного процесса, его прогнозирование, четкое планирование, активное управление обучением и развитием каждого студента.

В настоящее время иностранный язык становится все более важным средством международного общения и не менее важным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса. Поэтому создание единой системы языкового образования, использование современных педагогических технологий является неотъемлемой частью построения учебного процесса. В современной модели высшего образования иностранный язык рассматривается как средство совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста, а также как средство развития и саморазвития его личности.

С позиций современных требований акцент в обучении переносится на развитие личности, ее обучение умению самостоятельно пополнять знания, совершенствовать квалификацию. Педагогические технологии должны актуализировать и раскрывать в человеке его индивидуальные способности и особенности, заложенные в нем творческие начала.

Интерес студентов к занятию и его эффективность возрастают, когда наряду с классическими методами широко используются активные формы обучения. В частности, речь может идти об организации дискуссии, ролевой игры, разработке учебного проекта. В сферу познавательного интереса включаются не только приобретаемые студентами знания, но и процесс овладения знаниями, процесс учения в целом, позволяющий приобретать необходимые способы познания и действующий постоянному поступательному развитию будущего специалиста.

Используемые на занятиях иностранного языка современные педагогические технологии направлены на создание развивающей языковой среды для развития коммуникативных и творческих способностей учащихся, а также достижение следующих образовательных целей:

- развитие у студентов умения рационально планировать учебную деятельность и осуществлять самоконтроль;
- развитие умений и навыков работы с учебной литературой;
- развитие умений применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности;
- развитие творческой активности студентов;
- развитие коммуникативных умений и навыков;
- развитие настойчивости, способности преодолевать трудности при достижении намеченной цели;
- формирование интереса и позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Одной из таких технологий является использование учебного проекта.

Учебный проект – это педагогическая технология, позволяющая обучить учащихся целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения за-

дач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации [7].

Метод проектов предполагает развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления. Метод проектов предоставляет широчайшие возможности для изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебной деятельности, вывода на качественно новый уровень всю систему организации процесса обучения. Он может найти применение на любых этапах обучения, при изучении материала различной степени сложности.

Сущность метода проектов, рассматриваемого в контексте личностно-ориентированного обучения, состоит в том, что цель занятий и способы ее достижения должны определяться с позиции самого студента, на основе его интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, способностей. Проектное обучение рассматривается как одна из наиболее продуктивных и интенсивных методик, которая способствует достижению высоких результатов обученности и образованности личности.

Ведущие положения метода проектов основаны на:

- учете особенностей личности студентов;
- связи идеи проекта с реальной жизнью;
- изменении основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов, которая предполагает субъектно-субъектное, равнопартнерское учебное сотрудничество преподавателя и студентов;
- значительном повышении уровня автономности студентов при решении личностно-значимых проблем в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности;
- значительном повышении уровня внутренней мотивации студентов к более качественному овладению знаниями [7].

Преимуществом применения метода проектов является также то, что он способствует формированию так называемых «надпредметных» навыков и умений, позволяет находить оптимальные пути достижения поставленных целей.

Учебный проект предполагает разработку замысла, идеи, условий реализации идеи и представления конечного продукта. После предъявления преподавателем названия проекта, цели и проблемы идет самостоятельное формулирование студентами цели и задач, организация групп, распределение ролей в группах, выбор методов, планирование работы и собственно ее осуществление, представление результатов.

Таким образом, применение современных педагогических технологий в учебном процессе способствует подготовке высокопрофессионального специалиста, формированию творческой, саморазвивающейся личности с определенной системой ценностей, критическим мышлением; специалиста, способного принимать ответственные, самостоятельные, профессионально грамотные решения, владеющего иностранным языком, востребованного на рынке труда. Поэтому мы рассматриваем иностранный язык как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

#### Библиографический список

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1994.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
3. Allport G. Pattern and Growth in Personality. – N.Y., 1961. – 152 p.
4. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.01.09

УДК 378.147

*Н.В. Козлякова, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск*

## **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ)**

В статье рассматриваются предпосылки для создания педагогических условий повышения эффективности художественно-творческой деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством на примере художественной вышивки, в частности древнерусского золотного шитья.

**Ключевые слова:** художественно-творческая деятельность, повышение эффективности, художественная вышивка – золотное шитье.

Повышение эффективности художественно-творческой деятельности студентов средствами декоративно-прикладного искусства обусловлено необходимостью подготовки специалистов высшей категории в сфере художественного текстиля. Основная задача, стоящая перед профессиональным образованием – подготовка активной творческой личности, способной к полноценной художественной деятельности. Современный художественный текстиль как вид декоративно-прикладного искусства, основанный на принципах народного творчества, имеет огромный потенциал с точки зрения психолого-эмоционального и содержательно-образного воздействия.

Декоративно-прикладное искусство определяют как искусство, имеющее свой особый художественный смысл и свою декоративную образность и вместе с тем непосредственно связанное с бытовыми нуждами людей; как составную часть предметной среды, окружающей человека и украшающей ее; вид искусства, возникший с выделением ремесла [1, с.186]. В декоративно-прикладном искусстве, в силу его бифункциональной природы и целостного единства, функционируют творческая и эстетически-духовная деятельность, причем такие уровни этой деятельности, как чувственные и рациональные (красота и утилитарность), оказываются доступными специфике художественно-образной выразительности.

Категория художественно-творческой деятельности в педагогике художественного образования является центральной. Ее содержание помогает понять тайну психологии художественного творчества.

Деятельностный подход в художественной педагогике декоративно-прикладного искусства указывает на то, что в основе образования художественного образа как результата художественно-творческой деятельности лежит не пассивное созерцание окружающей действительности, а «активное и непрерывное взаимодействие с ней». Именно в результате этого взаимодействия рождаются новые художественные идеи, а форма активности исторически обуславливается взаимодействием с народным искусством. Здесь уместно отметить, что художественная ценность объекта декоративно-прикладного искусства раскрывается только в процессе взаимодействия двух функций: утилитарной и эстетической.

Материальная форма декоративно-прикладного искусства эстетически значима в смысле художественно-творческой организованности. Поэтому бифункциональность декоративно-прикладного искусства выступает как сущностный компонент его предметной и художественно-эстетической области.

Для всех видов декоративно-прикладного искусства характерно взаимопроникновение орнаментальных мотивов настолько, что иногда трудно определить первоначальную принадлежность. Декоративные росписи со стен храмов в стили-

зованном виде переносились на текстильное убранство; деревянная резьба наличников повторялась в вышивке полотенец и т.д. Изучение традиций декоративно-прикладного искусства развивает чувство композиции, ритма, колорита, воспитывает вкус, умение разбираться в художественном уровне изделий.

Искусство художественной вышивки является одним из многочисленных видов декоративно-прикладного искусства как народного, так и профессионального.

Во-первых, вышивка проникает в разные слои духовной и материальной жизни человека. Во-вторых, она формирует индивидуальный художественный вкус человека. В-третьих, народная художественная вышивка является источником для современного этнодизайна.

Одним из видов древнерусского вышивального искусства является орнаментальное золотное шитье, которое в прошлом было украшением только для «феодалской знати», а сегодня художники и дизайнеры вновь с огромной творческой силой обратились к идеям золотного шитья в искусстве интерьера и искусстве костюма. И это не случайно. Дело в том, что высшее художественное образование претерпело значительные перемены, и если ранее художественно-графические факультеты готовили художников-педагогов, то сегодня многие факультеты открыли новые непедagogические специальности «Художник декоративно-прикладного искусства» (далее «художник ДПИ»), «Дизайнер костюма» и т.д. В связи с этим проявляются особенности подготовки студентов, специализирующихся, например, на «художественном текстиле». Здесь немаловажную роль играет создание педагогических условий, повышающих эффективность художественно-творческой деятельности будущих художников на занятиях по технологии художественной вышивки. В данной статье из многообразных видов рукотворного украшения ткани мы рассматриваем только древнерусское золотное шитье.

В педагогических исследованиях (В.А. Беликов, Т.Е. Климова, А.Я. Найн, Н.Я. Сайгушев, Л.И. Савва и др.) чаще всего рассматриваются общепедagogические аспекты понятия «условий деятельности». В нашу же задачу входило определение достаточных педагогических условий, которые влияют на художественный образовательный процесс и обеспечивают наиболее эффективное протекание художественно-творческой деятельности средствами искусства золотного шитья.

В ходе исследования мы создавали условия эффективного развития творческой личности будущего художника, используя опыт исследователей-педагогов. В частности, работу профессора Беликова В.А. «Философия образования личности: деятельностный аспект», где он отмечает, что «условия эффективного развития личности, исходя из философского определения, мы можем рассматривать как совокупность обстоя-

тельств, в которых оно совершается и которые способствуют успешности этого процесса.

При этом к обстоятельствам могут быть отнесены:

- объекты окружающей действительности;
- субъекты процесса выполнения различных видов деятельности;
- специфика процесса формирования и развития активности личности;
- средства, методы и формы реализации данного процесса» [2, с. 234].

Основой создания эффективных условий для художественно-творческой деятельности при работе с золотным шитьем послужили следующие положения:

Изучение золотного шитья как исторического аспекта, источника ценностной ориентации.

Золотное шитье - вышивание металлической нитью с серебряным или золотым напылением. Сложное по технике исполнения, требующее дорогих материалов и специальных инструментов, оно развивалось в монастырях, царских палатах, великокняжеских мастерских, где работали специально обученные мастерицы. От мастерства рукодельницы, ее вкуса, таланта и опыта зависела степень выразительности образа (с точки зрения художественности) и эмоциональная окраска произведения.

Образ-замысел играет важную и необходимую роль в развитии художественно-творческого процесса, поэтому он вписывается в общую логику любого творческого процесса (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров) и конкретно в процессе художественно-творческой деятельности основывается:

Во-первых, на образовании представлений о предмете, то есть возникновении замысла. Здесь, на первоначальном этапе, ведущую роль играет воображение. Это неотъемлемое условие творческого познания. Оно облегчает и ускоряет мышление, заполняя недостающие звенья в мыслительном процессе, обуславливает интуицию. В полной мере воображение проявляется в творчестве. Если восприятие, представление, мышление отражают действительность, то творит ее воображение, моделируя новые явления материальной и духовной культуры. Зарождается идея будущего произведения.

Во-вторых, с возникновением первичного замысла возникает осознание цели деятельности и определение ее приоритетных направлений. На данном этапе большую роль играет жизненный, социальный опыт, система мотивов субъекта деятельности. А определяющим фактором являются потребности, которые и выступают как первичные, побудительные элементы. Являясь исходным пунктом любой деятельности человека, потребности оказывают влияние на его активность.

В-третьих, следующим шагом является накопление наблюдений, необходимых для решения поставленного вопроса, изучение различных литературных источников, знакомство с работами известных мастеров и т.д.; конкретизируется художественная структура произведения. Устанавливается способ графического проектирования идеи и изготавливается форэскиз. Данные действия направлены на поиск художественного образа предмета.

В-четвертых, определяются наиболее приемлемые способы для достижения поставленной цели или изобразительной задачи, выбирается материал и способ его обработки (приемы и технологии).

В-пятых, последней стадией художественно-творческой деятельности является оценка как всего периода работы (процессуальный результат), конечного продукта (итоговый результат) через отношение к предмету - совокупности различных элементов: оценке предмета (наличие бифункциональности),

нравственной, эстетической и т.д., так и определение места изделия в историко-культурной нише (отсроченный результат).

1. Оригинальность орнаментики золотного шитья, средства выразительности.

Орнаментальные композиции золотого шитья включают в себя растительные мотивы, изображение птиц, зверей, фантастических животных, стилизованные женские фигуры. К средствам выразительности в золотном шитье (с точки зрения технологии) можно отнести декоративные возможности материала, блеск и матовость ниток, цветовые оттенки золота и т.д.

Изучение изображения старинной вышивки: определение композиционной схемы, стилистических особенностей, символических образов народного искусства и отдельных характерных деталей - положительно влияет на композиционную деятельность студентов, будущих художников (рис. 1).

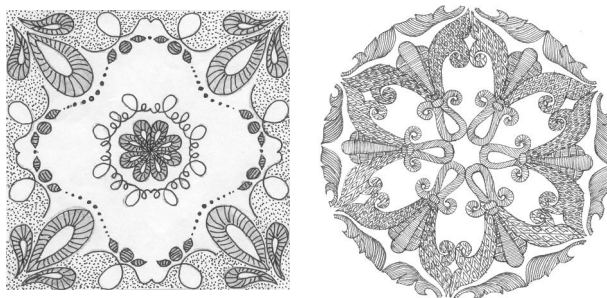


Рис. 1. Учебные работы

Проектирование текстильного вышивного изделия - это основополагающий этап в создании эстетически ценной вещи, многогранный комплекс художественных, конструкторских и технологических задач, требующий серьезной теоретической подготовки, приобретения разнообразных умений и навыков. Обучающая деятельность на аудиторных занятиях, усвоение ключевых моментов создания изделия от идеи, эскизирования и до воплощения в материале формируют умение видеть систему в проектировании любого вида предмета, выделять особенности использования технических и художественных средств при создании произведения декоративно-прикладного искусства утилитарного или художественного назначения, способствуют осуществлению связи теоретических знаний и практических умений в будущей профессиональной деятельности.

2. Нравственные основы русского золотного шитья, причастность к духовной культуре современного человека.

В золотной вышивке «содержится источник той художественной радости, которая переливается в ликующую звонкость открытого цвета, выражается в живой энергии колорита, возникшего как бы от природы» [4, с. 99]. Говоря о нравственной основе русского золотного шитья, мы отмечаем следующее:

- сохранение в современном профессиональном искусстве традиций народного творчества, «основанного на многовековой крестьянской культуре»;
- проявление художественного вкуса вышивальщиц;
- связь обучения с окружающей природой (экодизайн) [3, с. 231];
- связь обучения с историей культуры как всемирной, так и регионально-национальной;
- формирование у студентов - будущих художников критико-диагностической деятельности;
- воспитание патриотизма.

На основании изложенного выше материала мы предлагаем следующий комплекс педагогических условий, ориентированный на повышение эффективности художественно-твор-



ческой деятельности будущих художников средствами древнерусского золотного шитья.

1. Образовательный процесс студентов, будущих художников, осуществляется на основе традиционных видов декоративно-прикладного искусства.

2. Учебно-методический комплекс по декоративно-прикладному искусству создается в логике преемственности художественных ценностей древнерусского искусства.

3. Сформированностью основ художественно-творческой деятельности студентов - будущих художников, является наличие выразительности художественного образа учебно-творческой работы.

Реализация педагогических условий повышения эффективности художественно-творческой деятельности средствами декоративно-прикладного искусства на примере вышивки представлена на рис. 2, где прослеживается взаимосвязь педагогических условий, принципов обучения и деятельности студентов при изучении золотного шитья. На первом этапе условие «образовательный процесс студентов, будущих - художников осуществляется на основе традиционных видов декоративно-прикладного искусства» взаимодействует с принципом научности и способствует формированию глубокой теоретической базы:

- накопление знаний в области теории (изучение истории промысла: традиционных приемов исполнения, характерных образцов орнамента и т.д.);

- составление плана предстоящих действий;

- контроль за исполнением и дальнейшая коррекция.

Второй этап, подчиненный условию «учебно-методический комплекс по декоративно-прикладному искусству создается в логике преемственности художественных ценностей древнерусского искусства», с опорой на принципы наглядности и связи теории с практикой оказывает содействие в изуче-

нии декоративных возможностей материала, приобретении новых знаний, умений, навыков, формирует вкус и исполнительское мастерство.

На третьем этапе условие «сформированностью основ художественно-творческой деятельности студентов - будущих художников является наличие выразительности художественного образа учебно-творческой работы» и принцип художественной целостности обеспечивают предпосылки для изготовления вышивного изделия, имеющего эстетическую ценность.

Принцип художественной целостности понимается нами как комплексный подход к формированию художественно-творческой деятельности студента, изготавливающего изделие декоративно-прикладного искусства, и включает в себя:

1) достижение художественного образа изобразительными средствами (линия, форма, ритм, симметрия или асимметрия, пропорции, свет, контраст);

2) развитие художественного вкуса, владение эстетически-оценочной деятельностью развитие эстетических чувств;

3) приобретение знаний о соединении внешней привлекательности и практической полезности изделия (утилитарной и художественной стороны);

4) приобретение умений соединять традиционные приемы с новейшими технологиями.

Основу творчества студентов художественно-графического факультета составляет предметно-практическая деятельность, направленная на приобретение профессиональных навыков. Своеобразие художественно-творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства состоит в том, что ее можно формировать на определенном предметном материале (объекте). Продуктивность отдельных этапов художественно-творческой деятельности существенно изменяется при наличии педагогического сопровождения действий обучаемого, совместной работе педагога и студента.

В качестве критериев эффективного развития художественно-творческой деятельности средствами декоративно-прикладного искусства мы выделяем:

- мотивационный (осознание личностью своей уникальности, которое определяется развитием художественного такта как чувства меры красоты и утилитарности, основанном на понимании соотношения нормы декора и формы в произведениях декоративно-прикладного искусства);

- когнитивный (знание специфических особенностей художественных средств декоративно-прикладного искусства, которые проявляются в декоративности как форме выражения красоты);

- деятельностный (умение соотносить наличие художественного такта с художественной выразительностью как качественной степенью формирования первого этапа художественного образа: «образ-замысел»).

Наличие художественного такта у мастеров иконописно-художественного древнерусского шитья как особое достоинство отмечал искусствовед А.Н. Свирин. В частности, он писал: «Умение с таким большим вкусом, глубоким артистизмом воплотить нитями шелка, золота и серебра замысел иконописца присуще только настоящему художнику, равному по своей художественной культуре автору композиции. Чувство материала, знание его художе-



Рис. 2. Реализация педагогических условий на занятиях по декоративно-прикладному искусству

ственных возможностей, прирожденный художественный такт – качества, обусловившие исключительные художественные достоинства памятников древнерусского шитья» [5, с. 7]. Автор этих строк говорит о прирожденном художественном такте, однако художественный такт как особое свойство личности можно развивать в условиях художественного образования, если мы будем опираться на такие компоненты художественно-творческой деятельности, как взаимосвязь художественной выразительности и изобразительности, основанной на принципе декоративности.

В процессе исследования мы пришли к убеждению: продуктивность отдельных этапов художественно-творческой деятельности существенно изменяется, если она не будет оцениваться «внутренней цензурой» личности с точки зрения соответствия её содержания художественно-нормативным требованиям декоративно-прикладного искусства (бифункциональность, художественный такт, художественная выразительность). Художественный такт мы рассматриваем как чувство гармонии, меры использования совокупности выразительных средств и приемов для достижения цели: создания высокохудожественного предмета, отвечающего специфическим требованиям декоративно-прикладного искусства. Художественный такт в совокупности с temperation (установление правильных, соразмерных отношений величин) характеризует процесс деятельности: ритм педагога или ритм студентов, которые в случае упорядоченности действий, правильной расстановки акцентов обеспечивают повышение эффективности художественно-творческой деятельности.

Выразительность в декоративно-прикладном искусстве – это свойство раскрывать в яркой форме сущность предметного мира и передавать отношение художника к материалу творчества. В декоративно-прикладном искусстве выразительность является наиболее важным моментом художественно-образного отражения. В связи с этим, для достижения последовательности и эффективности развития художественно-творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства, необходимо четкое понимание соразмерности художественного и выразительного в утилитарных предметах декоративно-прикладного искусства, в основе которых лежат закономерности творческого процесса.

В связи с этим мы отмечаем, что педагогическое сопровождение художественно-творческой деятельности студента связано с участием его в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной «деятельности, в общении и художественном освоении мира» (М.С. Каган).

Структура совместной деятельности имеет центральный компонент – общую цель, под которой понимается идеально представленный будущий результат: законченное произведение текстильного искусства. Общая цель разбивается на ряд конкретных задач, которые постепенно решаются в течение

семестра: выбор тематического задания; подбор необходимого изобразительного материала – точка отсчета творческой деятельности; разработка эскиза и выполнение в текстильном материале. Третьим важным компонентом деятельности являются совместные действия — ряд элементов, направленных на выполнение текущих, достаточно простых операций: выборка швов, подготовка текстильного материала к вышиванию и т. д. Существует и четвертый компонент совместной деятельности – общий мотив, который может совпадать у студента и педагога, но, как показывает практика, в подавляющем большинстве случаев расходится.

Существует множество приемов для достижения положительного результата на занятиях по художественной вышивке:

- легкие творческие задания на первоначальном этапе;
- признание и поощрение разнообразных вариантов решения предложенной задачи (колорит, композиция, текстура);
- раскрытие личностной значимости изученного материала, выполненного текстильного изделия;
- поощрение чувства предвосхищения результата деятельности;
- ненавязчивое исправление ошибки;
- личностный интерес педагога к студенту как автору выполненного изделия.

Повышение эффективности художественно-творческой деятельности студентов, с точки зрения педагогики — это соответствие между достигаемыми и проектируемыми результатами, которые уменьшаются или увеличиваются под влиянием различных составляющих. В этом контексте большое значение имеют действия педагога: сотрудничество, сотворчество, профессионально-педагогическое общение. В процессе сотрудничества, сотворчества в художественно-творческой деятельности студента и педагога профессионально-педагогическое общение формируется в индивидуальный художественно-педагогический стиль, который определяется Р.А. Гильман как «приемы и методы обучения художественно-творческой деятельности, основанной на системе принципов, закономерностей и правил художественного метода в условиях успешности педагогического общения, направленного на активное развитие творческой личности» [3, с. 68].

Содержание и организация педагогического процесса в художественном образовании основывается на поисках путей совершенствования подготовки студента к профессиональной художественно-творческой деятельности, исходя из направленности новых образовательных ценностей, требований рынка труда и личных качеств выпускника вуза. Таким образом, создавая педагогические условия для повышения эффективности художественно-творческой деятельности, мы рассматриваем основные педагогические функции через призму специфических особенностей декоративно-прикладного искусства.

#### Библиографический список.

1. Мелик-Пашаев, А.А.. Современный словарь-справочник по искусству / Науч. ред. и сост. А.А. Мелик-Пашаев – М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ», 2000.
2. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография / В.А. Беликов. - М.: Владос, 2004.
3. Гильман, Р.А. Теория и практика развития творческой активности личности студента в системе высшего художественно-педагогического образования: Дис... док. пед. наук. / Р.А. Гильман – Магнитогорск, 2001.
4. Подольская, М.С., Федорова, Л.П. Традиции ученичества в декоративно-прикладном искусстве (материалы педагогических исследований) / М.С. Подольская, Л.П. Федорова – М.: ИНИОН РАН. – 2002.
5. Свирин А.Н. Древнерусское шитье / А.Н. Свирин. – М.: Искусство, 1963.

Статья поступила в редакцию 19.01.09

УДК 37.013.77: 351.74

*И.Н. Бобровничий, канд. пед. наук, доц. ОВД БЮИ МВД России, г. Барнаул*  
*Т.А. Тетерина, старший следователь СО при ОВД, г. Барнаул*

## **ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

В статье анализируется значение коммуникативной культуры в профессиональной адаптации следователей. В работе показан процесс и результаты формирующего эксперимента, проведенного с целью определения возможности формирования коммуникативной культуры следователей и развития адаптационного потенциала личности в процессе их профессиональной подготовки. Эксперимент был проведен на базе Барнаульского юридического института МВД России. Параллельно с этим осуществлялась проверка эффективности психолого-педагогических средств и методов психологической подготовки следователей в рамках служебной подготовки в подразделениях ОВД. На основе проведенного исследования в статье сформулированы выводы и предложения.

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация следователей, коммуникативная культура, эксперимент, учебный процесс.

В современных условиях успешное функционирование органов внутренних дел (далее - ОВД) по обеспечению конституционных гарантий граждан и государства в значительной мере зависит не только от укомплектованности правоохранительных органов специалистами, но и от того, насколько безболезненно сотрудникам, особенно молодым, удастся адаптироваться к службе.

Профессиональная адаптация как определенный этап в становлении молодого специалиста ОВД имеет особое значение, т.к. именно на этапе адаптации определяется основное направление дальнейшей его жизнедеятельности как человека и профессионала.

Следственная деятельность невозможна без общения следователя с людьми, с представителями широкой по своему диапазону социальной среды, это многоплановый процесс установления и развития контактов с людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, содержанием которого являются познание, обмен информацией и воздействие на участников коммуникации для достижения поставленной цели.

Коммуникативная деятельность следователя направлена на оказание психологического воздействия на мнения, взгляды, личностные установки, убеждения, мотивы поведения, психические состояния партнера по общению, под влиянием которого удается добиться изменения позиции, поведения партнера по общению и получить от него информацию, необходимую для раскрытия преступления и расследования уголовного дела. Эффективность коммуникации измеряется тем, насколько удалось это воздействие.

Одной из особенностей коммуникативной деятельности следователя является ее многогранность, которая состоит в том, что следователь вынужден общаться с людьми разного пола, возраста, имеющими разное образование, профессии, с лицами разного процессуального положения (подозреваемыми, обвиняемыми, потерпевшими, свидетелями, специалистами, экспертами, защитниками, прокурорами, работниками оперативно-розыскных служб и органов дознания, другими следователями) в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Коммуникация в профессиональном общении следователя не тождественна просто обмену информацией, поскольку между следователем и его партнерами по общению неизбежно возникают как функционально-ролевые, так и межличностные отношения.

На пути коммуникативной деятельности следователя часто возникают барьеры социального или психологического характера (из-за непонимания ситуации общения, социальных,

политических, религиозных различий, различий в мироощущении, мировоззрении, психологических особенностей общающихся и т.д.), которые следователю приходится преодолевать. Возможное противодействие заинтересованных лиц требует от следователя реализации определенных поведенческих стратегий, рефлексивного управления поведением противодействующих лиц.

Функционально-ролевые взаимоотношения обусловлены объективно заданной следователю социальной ролью, сложившимися у его партнеров по общению представлениями о людях, исполняющих эту роль. Стиль исполнения следователем его социальной роли обуславливает его межличностные взаимоотношения с партнерами по общению. И те и другие взаимоотношения влияют на эффективность и успешность общения, причем в межличностных взаимоотношениях доминирует эмоциональное начало, проявляющееся в возникновении у общающихся лиц разнообразных эмоций, чувств, настроений. Конъюнктивные чувства сближают, объединяют следователя и лиц, с которыми он взаимодействует, способствуют возникновению сотрудничества, дизъюнктивные - разъединяют, порождают конкуренцию, конфликты [1, с. 7].

В то же время результаты проведенного нами исследования показали, что легко вступают в общение с людьми 63,3%, не очень легко - 36,7% следователей. Таким образом, более одной трети из них испытывают затруднения в профессиональном общении.

Сравнительно-исторический анализ взглядов выдающихся просветителей, философов, социологов, педагогов, психологов на проблемы коммуникации позволяет констатировать, что общение традиционно рассматривалось как неотъемлемая часть общечеловеческой культуры, интегрирующей историко-культурный опыт и регулирующей сферу взаимодействия между людьми. «Общаясь между собой, люди вместе обрабатывают землю, строят государство, создают свою историю, духовные ценности, формируют культуру, составляющей частью которой является культура общения» [2, с. 3]. Термин «культура» (от лат. cultura – обработка, разведение, возделывание, воспитание, образование, развитие, посвящение) по своему значению близок к сущности таких педагогических категорий, как «образование», «воспитание», «развитие». На эту закономерность указывает Х.Г. Гадамер в известной работе «Истина и метод»: «Теперь образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический способ преобразования природных задатков и возможностей» [3, с. 62]. Мы согласны с А.Н. Москаленко, который утверждал, что «Повышение культуры общения лежит через

возрастание уровня общей культуры. Внимание должно концентрироваться на том, что невозможно отделить одно от другого» [4, с. 109].

Анализируя структуру коммуникативной культуры с позиций деятельностного подхода, следует учесть знаменитое сравнение К.Д. Ушинского процесса становления личности со зданием, фундаментом которого являются знания, умения и навыки. Т.К. Чмут подчеркивает: «Культура общения является составной частью культуры человека в целом. Она, как и какая-либо другая, содержит в себе определенную сумму знаний, в данном случае об общении» [2, с. 32]. Исследователь указывает, что для культуры общения характерна нормативность, определяемая состоянием общества, его историей, традициями, национальным своеобразием, общечеловеческими ценностями.

В психолого-педагогическом ракурсе важной является позиция А.А. Бодалева, указывающего, что для достижения высокого уровня культуры общения необходимо хорошо разбираться в индивидуально-психологических особенностях людей, адекватно реагировать на их поведение и психическое состояние, выбирать для каждого человека в соответствующий ситуации такой способ общения, который не вступал бы в противоречие с общечеловеческими ценностями, моралью общества, гуманностью, и в то же время отвечал бы индивидуальным особенностям конкретного человека [5, с. 12-24].

Предпринятый выше анализ психолого-педагогических источников свидетельствует, что во взглядах на структуру знания о коммуникативной культуре существует большое разнообразие. Если обобщить эти позиции, то можно прийти к следующей структуре «обобщенного знания» о коммуникативной культуре, в качестве компонентов которой выступают:

- знания общей теории коммуникации и истории учения об общении;
- знания социально-культурных норм и этики общения;
- знания психолого-педагогических закономерностей эффективного общения.

Знания о коммуникативной культуре представляют собой динамичные образования, что объясняется влиянием бурно развивающихся социокультурных процессов в современном обществе. Поэтому эти знания требуют постоянного обновления и развития, что должно происходить в процессе непрерывного образования. Для определения направлений актуализации и обновления знаний о коммуникативной культуре в процессе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) использовался разработанный нами «коммуникативный минимум», очерчивающий объем теоретических знаний, необходимых следователю для успешного профессионально-педагогического общения.

Безусловно, одни только знания не обеспечат высокий уровень коммуникативной культуры. Для того чтобы общение было успешным, следователю важно иметь необходимые **коммуникативные умения**. Мы понимаем их как вид профессиональных умений, которые обеспечивают реализацию компонентов общения, делают возможным осуществление субъектного взаимодействия, относятся к продуктивной деятельности, формируются и развиваются в ней.

Обобщив вышеизложенное с позиций аксиологического, личностного деятельностного подходов, мы пришли к выводу о том, что **коммуникативная культура следователя** представляет собой сложный многофакторный педагогический феномен, содержащий систему взаимообусловленных и взаимодополняемых элементов:

I. Социокультурные ориентации следователя, содержащие **личностные коммуникативные установки**.

II. **Знания**.

### III. **Обобщенные коммуникативные умения**.

Для выявления специфики адаптационного периода анализировались мнения следователей, разделённых на две группы в зависимости от стажа работы в должности: до 3-х лет включительно и свыше 3-х лет. Был предложен для ранжирования по степени сложности перечень трудностей, составленный на основе изучения деятельности следователей и бесед с опытными сотрудниками.

Анализ показал, что в равной степени с достаточно большими трудностями сталкиваются следователи обеих групп при создании доверительных отношений с гражданами – (61,8%) и (62,7%). Столь высокий процент указаний и согласованность мнений сотрудников при оценке трудности работы с гражданами на доверительной основе свидетельствует об особой сложности этого вида профессионального взаимодействия.

Большую сложность именно для начинающих сотрудников представляют следующие трудности:

- применение приемов психологического воздействия с целью получения правдивых показаний (информации) – (26,8%) против (9,8%) – опытных;
- трудности в установлении психологического контакта при работе с ранее судимыми лицами – (24,7%) против (15% – опытных), что может свидетельствовать о недостаточности навыков профессионального общения в условиях психологического противодействия.

Обобщенные данные опроса свидетельствуют о том, что наибольшую сложность для начинающих следователей представляют психологические факторы, связанные с общением.

Во второй группе трудности, связанные с эмоционально-психологической адаптацией, выразились прежде всего, в том, что начинающие сотрудники своё настроение и самочувствие в первые месяцы работы характеризовали как напряжённое, отмечали неуверенность, некоторую растерянность, неудовлетворённость от работы (47% опрошенных). Однако другая часть опрошенных (53%) указывала на эмоциональный подъём, воодушевление, спокойное рабочее состояние.

Незнание, с чего начать работу, как наладить контакты с населением, как оформлять служебную документацию, трудности в управлении собственным психическим состоянием – эти проблемы начального этапа вхождения в профессию приводят в некоторых случаях к неудовлетворённости своей профессиональной деятельностью и даже разочарованию в ней. Число положительных ответов («да» и «скорее да») на вопрос «Можно ли сказать, что Вы удовлетворены началом своей профессиональной деятельности?» составляет 53,7%. Ответы «нет», «скорее нет» и «затрудняюсь ответить» – соответственно 46,3%.

Основными причинами неудовлетворённости следователи называют (в порядке убывания значимости) низкое техническое обеспечение, низкий уровень денежного довольствия, беспокойная и напряжённая служба, большое число обязанностей, чрезмерное количество контактов с людьми, недостаточная оценка значимости работы руководством.

Характерная для начинающих следователей высокая эмоциональная напряжённость связана, в основном, с необходимостью общения с различными категориями населения и принятием ответственных юридически значимых решений.

Только около 50% опрошенных сотрудников удовлетворены сложившимися отношениями с людьми. А 42% следователей одной из главных проблем считают неумение найти необходимый контакт с человеком.

Это важная проблема адаптационного периода, сложность решения которой нередко ведёт к профессиональной неудовлетворённости и даже к разочарованию в сделанном

выборе профессии.

Таким образом, анализ трудностей, влияющих на процесс профессиональной адаптации следователей, показал, что они имеют преимущественно коммуникативный характер.

Наши данные показывают, что имеется совокупность психолого-коммуникативных свойств личности начинающего сотрудника, которые определяют темп, степень личностной перестройки, требующейся для профессиональной адаптации.

Выявление этих свойств у начинающих следователей осуществлялось при помощи следующих методов и методик:

Опрос следователей с использованием части анкеты, содержащей перечень личностных качеств, предложений для ранжирования в ходе ответа на вопрос: «Какие качества личности молодого сотрудника, по вашему мнению, оказывают решающее влияние на успешность его адаптации? Проранжируйте их».

Для удобства проведения анализа данных, касающихся непосредственно психолого-коммуникативных качеств, составляющих социально-психологическую культуру сотрудников, мы объединили их в 8 блоков, включающих в себя несколько качеств (показателей), структурированных по признаку относимости к одному и тому же структурному элементу.

**Блок I** – ориентированность на комплексный подход к решению профессиональных задач, включает в себя «склонность и привычку к комплексному решению профессиональных задач с учетом социальных, собственно правовых и человеческих аспектов».

**Блок II** – ориентированность на человека, включает в себя «постоянное внимание и уважение к человеку, его правам, свободам, мнению, чувству собственного достоинства», а так же «устойчивую ориентацию в работе на понимание человеком, учет его психологии, индивидуальных особенностей, образа мыслей, психических состояний, переживаемых трудностей, мотивов поведения».

**Блок III** – психологическая ориентированность, включает в себя «постоянное стремление к научно-достоверному изучению и оценки психологических аспектов жизненных ситуаций, эрудированность в вопросах научной психологии».

**Блок IV** – культура общения с людьми.

**Блок V** – отношение к людям, включает в себя: «гуманность», «отзывчивость, сострадание», «общительность», «реалистичность оценки людей», «коллективизм», «честность».

**Блок VI** – отношение к труду, включает: «трудолюбие», «инициативность в работе», «творческое отношение к труду», «оптимизм в работе».

**Блок VII** – отношение к себе, включает: «самокритичность», «скромность».

**Блок VIII** – общая эмоциональная устойчивость, представлена «умением владеть собой».

Как следует из полученных средних значений по каждому из элементов социально-психологической культуры, сотрудники обеих групп считают, что для успешности их деятельности наибольшее значение имеет культура общения (блок IV), на нее указали 86,5% молодых сотрудников и 86,9% более опытных. Также в качестве значимого элемента с высокой степенью согласованности мнения сотрудниками обеих групп выделена общая эмоциональная устойчивость сотрудника (блок VIII) - 78,3%; и 71,6%.

В ориентированности на человека следователи обеих групп особенно высоко оценили «постоянное внимание и уважение к человеку, его правам, свободам, мнению, чувству собственного достоинства» (74,2% и 81,6%). При этом для сотрудников со стажем более 3-х лет такое качество, как «честность», более значимо – (86,9%), чем для начинающих –

(74,2%).

Таким образом, опрос следователей показал, что, по их мнению, для успешной работы имеют значение следующие элементы социально-психологической культуры:

**I ранг** – культура общения;

**II ранг** – ориентированность на человека;

**III ранг** – общая эмоциональная устойчивость;

**IV ранг** – отношение к людям;

**V ранг** – психологическая ориентированность;

**VI ранг** – ориентированность на комплексный подход к решению профессиональных задач;

**VII ранг** – отношение к труду;

**VIII ранг** – отношение к себе.

С целью выявления наиболее значимых для начинающих следователей умений, был проведен опрос сотрудников. Он проводился с использованием анкеты, в которой сотрудниками предлагалась в ходе ответа на вопрос «Какие, по Вашему мнению, умения необходимо формировать у следователя для его успешной адаптации к профессии?» проранжировать перечень из 18 умений по степени их значимости. В перечень, наряду с профессионально-психологическими умениями входили и профессионально-юридические умения. Согласно принятой структуре профессионально-психологической подготовленности следователя, помимо умения анализировались и данные о профессионально-развитых психологических качествах личности сотрудников и профессионально-психологической устойчивости, полученные в ходе опроса.

Анализируя результаты, следует отметить, что профессионально-правовые умения были оценены следователями как относительно малозначимые для успешности деятельности: «умение квалифицировать преступление» (в группе со стажем до 3 лет – 31,9%, ранг значимости – VIII; в группе со стажем выше 3 лет – 13,7%, ранг II); «умение составлять служебные документы» (62,8%; XII и 51,6%; XIII).

Более высокой оказалась значимость для сотрудников профессионально-психологических умений. Среди последних, по совпадающему мнению опрошенных, наиболее значимыми явились тактико-психологические умения.

Среди тактико-психологических умений, по совпадающему мнению опрошенных обеих групп, наиболее значимыми для успешности их деятельности являются «умение устанавливать доверительные отношения с гражданами» (86,5%; ранг I и 88,8% ранг I) и «умение выбирать и применять психолого-педагогические приемы воздействия на граждан» (76,2%; 2 и 81,6% 3).

В целом, значимость элементов профессионально-психологической подготовленности следователей для успешности их профессиональной адаптации и деятельности может быть представлена следующим образом:

I – тактико-психологические умения;

II – аналитико-психологические умения;

III – профессионально-развитые качества;

IV – технико-психологические умения;

V – профессионально-психологическая устойчивость.

Значимость же каждого из качеств и умений, составляющих профессионально-психологическую подготовленность следователей, для успешности их профессиональной деятельности была ранжирована следующим образом:

I ранг – умение устанавливать доверительные отношения с гражданами;

II ранг – умение разрешать конфликты;

III ранг – умение строить взаимоотношения с сотрудниками взаимодействующих служб;

IV ранг – умение изучать образ жизни и особенности лич-

ности граждан, представляющих оперативно-следственный интерес;

V ранг – умение выбирать и применять психолого-педагогические приемы воздействия;

VI ранг – умение устанавливать психологический контакт с ранее судимыми лицами и другими гражданами в условиях затрудненного общения;

VII ранг – профессионально-развитая память;

VIII ранг – умение слушать собеседника и вести дискуссию;

IX ранг – умение владеть своими эмоциями и контролировать свое поведение;

X ранг – умение определять особенности личности потерпевших, подозреваемых, свидетелей;

XI ранг – профессиональная наблюдательность;

XII ранг – профессиональное мышление;

XIII ранг – способность сохранять высокую работоспособность в напряженных условиях;

XIV ранг – умение оказывать управляющее воздействие на людей речью, жестами, мимикой.

Обобщая изложенное, следует отметить следующее:

1. Противоречия, определяющие сущность профессиональной адаптации следователей, субъективно выступают в виде трудностей, преодоление которых свидетельствует об успешности протекания и завершения адаптации.

2. Трудности адаптационного периода в службе следователя имеют преимущественно коммуникативный характер и связаны с коммуникативной культурой.

3. Наиболее значимыми факторами успешности профес-

сиональной адаптации следователя являются личностные психолого-коммуникативные качества и умения.

4. Для следователей важнейшими качествами личности, обеспечивающими успешность их адаптации, являются: общительность, открытость, добросердечие; доверчивость, забота о других людях; сознательность, уравновешенность, высокий самоконтроль;

8. Наиболее важными для работы следователя являются тактико- и аналитико-психологические умения. Среди тактико-психологических умений важнейшими для успешности деятельности являются: «умение устанавливать доверительные отношения с гражданами», «умение разрешать конфликты», «умение строить взаимоотношения с сотрудниками взаимодействующих служб», «умение выбирать и применять психолого-педагогические приемы воздействия».

Таким образом, анализ трудностей профессиональной адаптации следователей показал, что они имеют преимущественно коммуникативный характер. Данный фактор определяет дальнейшие пути совершенствования процесса профессиональной адаптации, которые должны быть связаны с формированием необходимой для следователей коммуникативной культуры.

Список сокращений

ОВД – органы внутренних дел

БЮИ – Барнаульский юридический институт

МВД – Министерство внутренних дел

СО – следственный отдел

Библиографический список

- Петровский, А.А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком / А.А. Петровский // Психология межличностного познания. – М., 1989.
- Чмут, Т.К. Культура общения: учебное пособие для студентов и преподавателей вузов / Т.К. Чмут. – Хмельницкий: Хируп, 1996.
- Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: «Питер», 2000.
- Москаленко, А.Н. Развитие умений педагогического общения в системе последилового образования: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Москаленко. – Киев, 2001.
- Бодалев, А.А. Общение и формирование личности. Социальная психология личности / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1979.

Статья поступила в редакцию: 23.12.08

УДК 370

*Л.А. Иванова, канд. пед. наук, доц.,*

*И.В. Григорьева, аспирант Иркутского государственного лингвистического университета, г. Иркутск*

## **ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА)**

В статье проведен системный анализ по отношению к малоисследованным понятиям «пространство», «образовательное пространство», «информационное пространство», «виртуальное пространство» с целью сведения их в единую систему научной терминологии педагогики. В работе предпринят новый подход к рассмотрению медиа- и образовательного пространства как взаимодополнительных, на основе интеграции образования и информационной карты мира.

**Ключевые слова:** «пространство», «образовательное пространство», «информационное пространство», «виртуальное пространство», «медиаобразовательное пространство».

Сегодня в центре внимания ученых оказываются такие вопросы, как обогащение понятийного аппарата педагогики и упорядочение ее терминологии.

В связи с этим интересна позиция Л.Я. Шамес, которая утверждает, что педагогика не может развиваться без постоянного обогащения своего понятийного аппарата, иначе она будет вращаться в мире устоявшихся классических понятий, что противоречит природе педагогической деятельности, где

необходимы творчество, отказ от стереотипных взглядов. По ее мнению, обновление понятийного аппарата, привнесение в него новых терминов, категорий происходит в связи с проникновением понятий одной области науки в другую, что способствует поиску новых концепций, придает определенную аргументацию выдвигаемым положениям, идеям [1].

Это позиция дала нам основание думать, что вхождение нового понятия в научный аппарат педагогики - очень сложный и не всегда удачный процесс, поскольку использование чужих педагогике категорий засоряет ее язык, все это может придать иной смысл употребляемым понятиям или исказить их педагогическое значение.

В свою очередь А.И. Ракилов, говоря об упорядочении терминологии педагогики, пишет: «... язык любой науки, в том числе и педагогики, должен обладать двумя важнейшими признаками - *точностью* и *адекватностью*. Язык считается точным, если все его термины каким-либо образом однозначно определены и каждое предложение, содержащее такие термины, построено по заранее определенным правилам. Язык считается адекватным, если полученные в нем предложения могут описать все существующие или возможные ситуации в области объектов, информацию о которых выражает, хранит и передает данный язык» [2, С. 90]. Нам кажется позитивным стремление автора наделять язык подобными признаками, поскольку благодаря этому мы сможем обойти такие проблемы, как полисемия, многозначность педагогической терминологии, вариативность и размытость границ с общеязыковой лексикой.

В связи с этим становится актуальным исследование использования педагогикой такой категории, как «медиаобразовательное пространство». Не претендуя на исчерпывающий анализ вопросов, полноту их рассмотрения, мы делаем попытку в настоящей статье показать, в русле каких подходов, направлений и т.д. осуществляется творческий поиск, показать сущность систематизации и определить свое отношение к некоторым дискуссионным моментам. Систематизация имеет большое значение для нашего продвижения в исследовательском поле, т.к. позволяет нам проникать вглубь изучаемого педагогического явления «медиаобразовательное пространство». Ни одно исследование, особенно гуманитарного профиля, не может претендовать на то, чтобы считаться полностью независимым, поэтому правомерно начать с обобщения и систематизации уже сделанного в рамках предметного поля «пространство образования» вообще и «медиаобразовательное пространство» в частности. Поскольку термин «пространство» является базисным для данной области научных знаний, от точного понимания его значения зависит не только точное создание производных терминов, но и решение многих методологических вопросов, рассмотрим, что же такое пространство.

Полагаем, что роль пространства, значение его в различных сферах, проявляющихся в жизни и деятельности людей, признают все. Пространство — категория, которая интересует специалистов разных областей науки: философов (пространство как окружающая действительность), психологов (восприятие и отображение человеком реальной действительности), людей творчески профессий (пространство скульптуры, художественного текста), педагогов (образовательное, воспитательное, открытое, информационное пространство), лингвистов (отображение категории пространства с помощью языка, коммуникативное пространство).

Термин пространство задолго до того, как вошел в психологию, педагогику, лингвистику и другие сферы общественных наук, рассматривался как философская категория, интерес к которой не ослабевал на протяжении всей истории философии. Данное обстоятельство отражает тот факт, что представления о пространстве всегда были универсальными формами освоения человеком окружающего мира, развивающегося в соответствии с объективным разнообразием пространства.

Все древние мыслители и философы пытались осмыслить и объяснить эту кардинальную для человеческого бытия кате-

горию. Одними из первых в истории философии попытались определить пространственные характеристики такие философы, как Эпикур, Лукреций Кар, Демокрит, Галилей, Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза. В новое время проблемой пространства занимался И. Ньютон. В 1905 году проблему пространства затронул А. Эйнштейн в своей теории относительности, которая заставила пересмотреть традиционные воззрения на пространство.

Необходимо отметить, что Эпикур, Лукреций Кар, Демокрит, И. Ньютон, рассматривая отношение пространства к материи, понимали пространство как самостоятельную сущность. Но существовал другой взгляд на проблему интерпретации понятия пространства и его характеристик. Его сторонники (Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза) понимали пространство как систему отношений, образуемых взаимодействующими материальными объектами. Вне этой системы взаимодействий пространство считалось неосуществимым. В этой концепции пространство выступало как общая форма координации материальных объектов и их состояний. Соответственно, допускалась и зависимость свойств пространства и времени от характера взаимодействия материальных систем. Можно предположить, что истинный смысл заключается в том, что с точки зрения объективности пространства обе эти концепции равноценны.

На основании рассмотренных выше различных взглядов на проблему пространственных характеристик вырисовывается определенный образ понятия «пространства». Пространство представляет собой форму, выражающую определенные способы координации материальных объектов и их состояний. Содержанием этих форм является движущаяся материя, материальные процессы, и именно особенности и характер последних должны определять их последние свойства.

В философском словаре мы можем встретить следующее определение пространства: «... это структура объекта и материи в целом, протяженность, структурность, сосуществование, взаимодействие и объемность объектов. Оно является формой бытия материи. При характеристике употребляют понятие бесконечность. Пространство является многомерным» [3, с. 519].

Однако категория пространства стала предметом пристального внимания не только философов, но и многих ученых-лингвистов таких, как Р.А. Агеева, Ю.Д. Апресян, Д.И. Арбатский, Г.А. Брутян, Т.В. Булыгина, Ю.В. Гринкевич, А.Д. Шмелёв, Е.П. Воронцова, М.В. Всеволодова, Е.Ю. Владимирский, Е.С. Кубрякова, Ли Тоан Тханг, М.В. Маковицкий, Н. Новикова, Н. Черемисина, М.Ф. Панкина, З.Д. Попова, Н.А. Слюсарева, Е.С. Яковлева и др. В своих трудах они рассматривали выражение категории пространства в современном русском языке.

Следует признать сложность и многообразие данного понятия, но для того, чтобы иметь полное представление о категории пространства, нам кажется интересным рассмотреть его этимологию.

Так, Ю.В. Гринкевич, упоминая в своей работе о возможностях трансляции национального менталитета в контексте лексического состава языка, анализирует этимологию слова «пространство».

Она пишет, что в русском языке слово пространство происходит от слова страна, сторона, отсыл вбок, в ширь-даль, в родимую сторонку. «В латинском *spatium* (откуда и французское *espace* и английский *space*) – от глагола *spatior* = «шагать» (ср. немецкое *spazieren* = «гулять»). *Spatium* есть пространство, творимое и меряемое шаганием, т.е. дискретное, рубленое, а не плавное, жидкостное, континуум, как Декартово *extension* = «тягнутие», «вытяжение». ... «А вот немецкий термин для «пространства» – *Raum* – со значением «пусто», «чисто»; ср. *гаумен*

убирать (комнату), очищать улицу (от снега), уносить (мусор), отодвигать, устранять; освобождать. Так что германское чувство пространства есть как бы «от-странство», у-странение, а не рас-про-стран-ение – протяжение – растекание» [4, с. 53].

Важно отметить, что все смысловые значения, которые имеет слово «пространство» как в русском, латинском, французском, английском, так и в немецком языках, находятся в тесной генетической связи (отражающая протяженность и расположение предметов), хотя и принимают порой чуть иную смысловую нагрузку (нем. язык «у-странение, а не рас-про-странение»).

Понятие «пространство» в терминологии имеет больший семантический потенциал. Определения понятия «пространство» представлены в толковых словарях русского литературного языка.

Например, в словаре русского языка С.И. Ожегова под редакцией Н.Ю. Шведовой под пространством понимается «...объективная реальность, форма существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Пространство и время»; «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается»; «поверхность, земельная площадь» [5, с. 622].

Для нас в этом определении особенно важно то, что автор, рассматривая пространство, наделяет его такими свойствами, как протяженность и объем. Данная характеристика доказывает истинность приведенного выше анализа этимологии слова «пространство» в различных языках.

В толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля пространство рассматривается, как «одна из форм существования бесконечно развивающейся материи, характеризуется протяженностью и объемом»; «протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами; «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается» [6, с. 682].

В данном толковании автор, именуя пространство местом, не ограниченным видимыми пределами, на наш взгляд, точно подчеркивает подобное свойство. Эта позиция лишней раз доказывает, что пространство это временная форма бытия, которая всегда открыта, поскольку не ограничена какими-либо видимыми пределами, а значит - бесконечна, вмещает в себя всю материю (среды, институты) и не зависит от каких-либо процессов.

Современная электронная энциклопедия дает следующее определение понятию «пространство»: «Пространство - форма существования материальных объектов и процессов (характеризует структурность и протяженность материальных систем); пространство бесконечно; всеобщие свойства пространства - протяженность, единство прерывности и непрерывности» [7].

Нам кажется позитивным стремление автора наделять пространство амбивалентностью. Для него характерны такие, казалось бы, взаимоисключающие свойства, как протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность.

Изучение вопроса продолжим в педагогическом изыскании. Данный термин нашел отражение в Федеральном законе «Об образовании». В тексте закона «Об образовании» данный термин вводится в статье 2: «Государственная политика в области образования основывается на ... принципе ... единства федерального культурного и образовательного пространства» [8]. Вторая статья закона обозначает тот круг юридически не определенных, но достаточно ясных положений, которые задают координаты современного российского «культурного и образовательного пространства». Эти координаты определяют суть принципов образовательной политики РФ. Далее, в названии «Декларации о Европейском пространстве для высшего образования», мы также встречаем этот термин. Само

появление данной категории в государственных документах нацеливает на фундаментальные теоретические научные разработки в этой области. Констатируем, что категория «пространство» в настоящее время определенно оформилась как важнейшая дефиниция педагогики. Сегодня уже накоплен определенный опыт теоретического осмысления этой категории в педагогике.

Впервые в педагогической литературе «образовательное пространство» как педагогическая категория было рассмотрено такими учеными, как М.Я. Виленский и Е.В. Мещерякова [9]. Анализ педагогической литературы показал, что вопросом «образовательное пространство» занимались такие ученые, как А.Я. Данилюк, В.И. Гинецинский, Л.Н. Новикова, Г.Н. Сериков, В.И. Слободчиков. Ряд исследователей рассматривают дидактическое пространство (Н.Л. Селиванова), образовательное пространство России (Г.В. Кумарина), мультикультурное пространство образования (Н.Б. Крылова), социальное пространство ученического класса (А.В. Сперанский), информационное пространство (В.Н. Костюк, Е.Г. Торина), региональное образовательное пространство (Н.П. Корнюшкин), триединое образовательное пространство (Е.А. Васкина), единое образовательное пространство (В.М. Степанов).

Однако, как верно, на наш взгляд, отмечает Л.Я. Шамес: «Термин «образовательное пространство» стал часто встречаться в педагогических исследованиях лишь в последние 10 лет. Ранее в науке для обозначения понятий, сходных с ним использовались термины «среда», «ситуация», «система», «мир» и др. [1].

Только в научной литературе 90-х годов теория образовательного пространства начинает исследоваться довольно глубоко, появляется ряд диссертационных исследований, посвященных проблемам образовательного пространства или его отдельным чертам и характеристикам.

Так, В.М. Степанов в рамках своего диссертационного исследования «Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе» определяет развивающее образовательное пространство как специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты оптимальной траектории развития и взросления личности. Данное многомерное социальное пространство выступает как особое сознание культуры; в нем строится «диалог культур», «диалог возрастов». Это пространство полного выражения индивидуальных и возрастных возможностей [10, с. 36].

В таком понимании, на наш взгляд, «образовательное пространство» выступает по большей части как спроектированное, социально обусловленное место, как благоприятное условие становления и развития личности, в контексте диалога культур.

В тезаурусе «Новые ценности образования» под образовательным пространством понимается существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. В этом определении для нас ценным является то, что «образовательное пространство» определено как «место» в социуме, а внутри этого «места» осуществляется специальная деятельность различных систем. Ведь только такая категория, как пространство, может вмещать в себя несколько систем, объединенных определенным кругом отношений и связей, взаимодополняющих друг друга.

В трактовке образовательного пространства выделяют два подхода: *рамочный*, которого придерживаются В.С. Лазарев и М.М. Поташник, и *дискурсивный*, получивший свое развитие в работах Л.М. Андрюхиной, Л.Н. Антоновой, Ю.В. Громыко, Г.Б. Корнетова. Остановимся на этих подходах подробнее. Так, у В.С. Лазарева и М.М. Поташника понятие «про-



странство образования», раскрывается через следующие основные характеристики:

6. *субъективно-деятельностные* (субъекты образовательной деятельности, их типы, множественность, разнообразие, характер связей и отношений);

7. *ценностно-ориентационные* (образовательные запросы, ценности и ориентации, цели, направления нисходящей дифференциации и диверсификации образования на уровнях региональном, муниципальном, локальном и сублокальном – вплоть до пространства урока и педагогического события);

8. *содержательные* (концептуальные, включая модели организации содержания образования - предметно-информационную, деятельностно-технологическую, личностно ориентированную, социокультурную; предметные проекции - образовательная среда, образовательная институция, образовательный процесс);

9. *организационно-управленческие* (образовательная политика, раскрываемая через ее цели и средства; основные формы организации образования - образовательная система, образовательный проект, образовательный комплекс, образовательная территория, регион; способы межведомственного, сферного управления). Рассмотренные характеристики находятся в логической взаимосвязи.

В.С. Лазарев и М.М. Поташник полагают, что складывание подобного «многоукладного» или, говоря современным языком, вариативного образовательного пространства есть *закономерный культурно-исторический процесс* с определенными стадиями, движущими силами и механизмами развития. И с этим нельзя не согласиться. Ю.В. Громыко фиксирует внимание на различных формах организации пространства, к которым относятся, например, образовательные программы, проекты, системы, комплексы, подчеркивалась острая потребность в новых формах «федеральной, региональной, локальной типологии» образования. Как полагаем, Л.Н. Антонова сделала удачную попытку совместить рамочный и дискурсивный способ определения понятия «образовательное пространство». Она предлагает считать, что образовательное пространство представляет собой различные способы (от мировоззренческих до организационных) взаимодействий учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ.

Далее анализ показал, что в своем исследовании на соискание степени доктора педагогических наук А.В. Шогенов предлагает трактовать образовательное пространство как результат конструктивной интегрирующей деятельности. Он обращает внимание читателя на то, что в образовательном пространстве осуществляется взаимодействие образовательных сред и форм существования образовательного сообщества как социокультурного и социопсихологического феномена [11]. В своем диссертационном исследовании А.В. Шогенов выделяет следующие характеристики образовательного пространства:

- *многофункциональность*, то есть соответствие многообразным целям, возможность решения разного уровня и типа задач, осуществление разнообразных видов образовательной деятельности;

- *многопрофильность*, то есть предоставление широкого спектра образовательных услуг, дифференцированных по признакам разных видов содержания (в том числе технологий образования);

- *адаптивность и изменчивость*, то есть высокая степень образовательной толерантности, быстрое реагирование на меняющуюся ситуацию.

Следовательно, словосочетание «образовательное пространство», на основании проведенного анализа, А.В. Шоген

нов предлагает в следующей трактовке:

«Это, во-первых, сама *возможность реализации на всем пространстве современного образования* с рядом общих параметров, основанного на гармоничном и свободном сочетании общечеловеческих ценностей, современных достижений глобальной мировой культуры, с одной стороны, и национально-культурных, а также территориально-культурных традиций территориальных сообществ, народов, этносов и субэтносов Российской Федерации – с другой.

Это, во-вторых, *ряд принципов и приоритетов образовательной политики, заявленных юридически* и имеющих характер рамочных установок, обязательных для всех субъектов образования, на всех уровнях и на всех территориях России.

Это, в-третьих, *вариативное сочетание образовательных парадигм и практик* (целей, содержания, технологий, организационных моделей), образовательных «институций» (образовательных программ, проектов, комплексов, систем разных уровней, ассоциаций, сетей), а также различных способов взаимодействия субъектов образования (учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ)[11, с. 6-7]. В целом, автор вышеназванного исследования рассматривает образовательное пространство поликультурного региона. Поэтому в исследовании он приходит к умозаключению, что образовательное пространство - это специальным образом организованная совокупность образовательных систем, функционирующая в течение определенного периода на территории с разнообразным национальным составом и средой обитания.

Большую роль в уточнении соответствующей терминологии сыграло следующее определение: *образовательное пространство* - абстрактное понятие, подразумевающее совокупность материальных и информационных объектов (образовательных объектов) и субъектов образования, во взаимодействии с которыми происходят образование и развитие личности этого взаимодействия (общения, диалога) логичных смыслов (автор определения В.И. Слободчиков) [12, с. 4].

Немало важное значение в русле нашего исследования имеет позиция М.Я. Виленского и Е.В. Мищеряковой, интерпретирующих категорию «образовательного пространства» как целостную интегративную единицу социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированную и имеющую свою систему координат, которая, по их мнению, способствует эффективной профессиональной подготовке педагога [9].

Таким образом, анализ теоретических работ в контексте нашего исследования позволяет заключить, что понятие «пространство» рассматривается с разных позиций. Сегодня отсутствует единое понимание сущности и природы образовательного пространства.

Далее, в ходе теоретического анализа литературы (Е.А. Васкина, В.Н. Костюк, Г.П. Максимова, Г.Н. Прокументова, В.И. Слободчиков и др.) нами было выявлено, что понятие пространство имеет широкий спектр.

Выделяют *Открытое и Закрытое образовательное пространство*. В современной науке существует ряд попыток содержательного рассмотрения природы открытого пространства образования. Однако наиболее полно эта проблема решена Г.Н. Прокументовой, которая провела основательное и по всем направлениям аргументированное различение педагогических категорий «Открытое образовательное пространство» и «Закрытая система» как разных способов организации образования. Основными существенными различительными признаками, по её мнению, являются:

- «Место» человека в образовании, возможность (невозможность) влиять, участвовать в своем образовании, создавать

свои, реальные образовательные формы.

- «Движущие» силы изменения образования. Исключительная роль в изменении Закрытого образования – госзаказ и его редуцированные формы (постановления, директивы, учебные планы, программы...). Роль образовательных инициатив и инновационной деятельности в изменении Открытого образовательного пространства.

- Отношение к «человеческому ресурсу»: «учет» его в Закрытой системе образования, а точнее, функциональная редукция человеческого содержания деятельности в этой системе и развитие человеческого ресурса, его приращение в Открытом образовательном пространстве [13, с. 81-82].

Обсуждение педагогической категории открытое образовательное пространство находим и в статье Н.В. Рыбалкиной «Открытое пространство образования: способы представления и построения». Автор ставит проблему переосмысления пространства как способа организации образования, предлагает различать пространства (Открытое пространство), системы (Закрывающая система). Она отмечает, что «открытое и закрытое образовательное пространство опираются на разные постулаты философской антропологии. Открытые - на полагание человека – как возможности, человека свободного в принятии решения о своем образе. Закрытые – на представление человека – как волящего в выполнении должного» [14, с. 27-28]. Ценной для нашего исследования является идея открытости.

*Воспитательное пространство* как часть среды представлено в работах А.В. Гаврилина, Ю.С. Мануйлова, В.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др. Например, у Г.П. Максимовой под *воспитательным пространством* в высшей школе понимается взаимодействие процессов (сознания, мира реальных действий, медиа), наполненных ценностно-смысловой и эмоциональной коммуникацией в социопрофессиональном контексте. Исходя из этого, воспитательное пространство включает в себя креативный результат усилий субъектов, направленных на динамику творческих преобразований, способных изменяться под воздействием субъектов, культивирующих и поддерживающих определенные ценности, традиции, отношения, нормы, правила и символы в сферах жизнедеятельности университетского коллектива. При этом Г.П. Максимова считает, что *совокупность воспитательных пространств* образует взаимосвязанный и взаимозависимый комплекс духовных, материально-предметных, медиа- и других пространств, сопряженный с воспитательными процессами. Следовательно, говоря о воспитательном пространстве, Г.П. Максимова расширяет его до *пространства медиавоспитания*. Пространство медиавоспитания, по мнению автора, «не ограниченное видимыми пределами, основанное на применении медиасредств, создающих реальный или виртуальный мир, наполненный художественными ценностями, эмоциями и образами, пробуждающими творческие состояния и смысловые переживания в процессе воспитания» [15, с. 32]. Что очень интересно в контексте нашего исследования.

Таковы лишь некоторые позиции ученых-исследователей в интерпретации научного термина «пространство» в педагогике. Приведенный выше анализ нуждается ещё в критическом осмыслении, упорядочении, обобщении и дальнейшем развитии. Мы убедились, что именно категория «пространство» может быть наиболее продуктивной. Накопленный в этой области материал может и должен быть подвергнут синтезу. Полагаем, требуется новый уровень осмысления этой категории. Во всей своей полноте перед нами стоит задача развернутого наступления на проблему систематизации категорий педагогики «пространство», «образовательное пространство», «воспитательное пространство» и т.д. И причем не в том плане,

чтобы к имеющимся вариантам добавить ещё один. Наша задача - разобраться в сути уже совершенного в науке, чтобы решить, что и как делать дальше.

А.А. Бодров в диссертационном исследовании «Виртуальная реальность как когнитивный и социокультурный феномен» говорит об *информационном пространстве*. Для современной эпохи характерно бурное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. Речь идёт об активном вхождении в жизнь общества новейших информационных технологий и глобальной сети Интернет, в рамках которой формируется особая среда – своего рода киберпространство, пространство информационное. *Пространство информационное* - пространство, в котором создается, перемещается и потребляется информация. Направление и скорость информационных потоков, способы создания и поглощения (использования) информации определяют структуру пространства. Структура этого пространства отражает информационную структуру общества, куда входят науки, СМИ, образование. Такой взгляд позволяет нам думать, что информационное пространство - это пространство, созданное с помощью цифровых телекоммуникационных технологий. Информационное пространство современного общества кардинальным образом отличается от того, что окружало человека 70 – 80-х годов XX века, и, главным образом, тем, что в жизнь людей вошла *виртуальная реальность*. Поэтому наряду с понятием «информационное пространство» в последние годы в нашу жизнь все прочнее входит термин «*виртуальное пространство*». Следовательно, на современном этапе своего развития, продолжает рассуждения А.А. Бодров, информационные технологии позволяют сделать возможным соединение двух реальностей – виртуальной и реальной – еще более наглядным, осязаемым и одновременно более глубоким образом. А.А. Бодров определил виртуальную реальность как систему отображения информации, при которой у пользователя возникает ощущение *пребывания* в пространстве, синтезированном определенным устройством. Технология виртуальной реальности включает в себя производство высококачественных средств стереоизображений, создание устройств воздействия на другие (помимо зрения) каналы поступления информации в человеческий мозг при соответствующих обратных связях и разработку программного обеспечения, позволяющего формировать необходимые образы в реальном масштабе времени. Для раскрытия сущности феномена «виртуальной реальности», «виртуального пространства» автор диссертации привлекает теорию симулякров, которая активно разрабатывается в рамках постструктуралистско-постмодернистской парадигмы такими ее представителями, как Ж. Делез и Ж. Бодрийяр.

Согласно постструктуралистско-постмодернистской парадигме, симулякры – это нечто вроде ложных претендентов, чьи претензии строятся на несходстве, заключающемся в сущностном извращении или отклонении. «Основываясь на теориях Делеза и Бодрийяра, симулякр определяется как знак, обретающий собственное бытие, творящий свою реальность и, собственно говоря, переставший быть знаком, по сути. Симулякр сам становится телом, но *телом виртуальным*. Иными словами, он также реален, как реально любое тело, являющееся референтом, только реален он виртуально. Симулякр начинается там, где заканчивается подобие. Там же и начинается *виртуальная реальность*, которая есть не что иное, как *пространство симулякров*» [16, с. 11-12].

Таким образом, согласно исследованиям А.А. Бодрова, феномен виртуальной реальности можно охарактеризовать как организованное пространство симулякров - особых объектов, «отчужденных знаков», которые в отличие от знаков-копий

фиксируют не сходство, а *различие* с референтной реальностью. В противоположность актуальной действительности, выражающей целостность, стабильность и завершенность, виртуальная реальность выступает источником *различия* и *многообразия*. В итоге, виртуальность является феноменом, имманентным самой структуре бытия, воплощающим возможность творческой, генерирующей деятельности.

В ряде научных работ последних лет стал использоваться ещё один термин «коммуникативное пространство», «Интернет-пространство» (А.В. Чистяков) [17]. С помощью новых информационных технологий создается возможность контакта между людьми вне физического присутствия. Такого рода контакты, рассуждает исследователь, были возможны и благодаря почте, телефону, телеграфу и другим техническим посредникам коммуникации, однако новые информационные технологии создают новое качество этого общения. Пространство, созданное с помощью цифровых технологий, стремительно внедряется не только в жизнь современного общества, но и в структуру жизненного пространства личности, в образование. К Интернет-пространству относятся многие характеристики гетеротопии: быть одновременно открытым и закрытым для доступа, обеспечивать многоканальность общения, оказывать воздействие на окружающее актуальное пространство, соединять несоединимые, различные пространства. В научной литературе можно встретить информацию и о том, что организация взаимодействия в он-лайнном (компьютерно-виртуальном) и офф-лайнном (реального социума) режимах имеет общие черты, однако это разные виды коммуникации, осуществляемые в разных типах пространства, которые не только накладывают определенные ограничения на осуществление социальных взаимодействий, но в то же время и расширяют возможности их осуществления. В своем диссертационном исследовании «Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций (социокультурный анализ)» автор указывает на то, что в виртуальном пространстве деформируется структура взаимодействия, а именно: возникает многоконтатность; ориентация на другого вытесняется ориентацией на самого себя; самопрезентация носит ситуационный характер; самоидентификация становится медиа-персональной; общение является конспективным и анонимным; визуальный канал получения информации превалирует; осуществляется интерференция приватного и публичного, частного и общественного общения; происходит интенсификация и ускорение осуществления интеракций и «смягчение» времени; совмещаются несколько форм коммуникативных взаимодействий (безличной, межличностной и мультиперсональной); возникает возможность сознательного принятия (и сознательного нарушения) принятых норм и правил, притягательность и внутренняя противоречивость. В то же время мы не можем отнести к особенностям коммуникации в он-лайне возрастание степени автономности, поскольку пользователь Интернета зависит от многих посредников своей коммуникации [17].

Утверждение А.В. Чистякова о том, что совмещение жизни индивида в реальном и виртуальном пространствах формирует третичную социализацию, актуализирует проблему объединения медиа- и образовательного пространств. Под третичной социализацией исследователь понимает интериоризацию норм, ценностей партнеров поведения, принятых в конкретном сетевом сообществе, членом которого стал данный индивид, или являющихся общепринятыми в социальной общности киберпространства в целом. Далее, в работе можно найти рассуждения, что третичная социализация в случае интериоризации ценностей и паттернов некоторых сетевых сообществ может перерождаться в «прокинутую» социализа-

цию, т.е. обеспечивать приобщение к нормам и ценностям, не отвечающим ни историческому прошлому, ни целям общества, ни накопленному культурному потенциалу. Это «опрокидывание назад», по мнению А.В. Чистякова, связано с архаизацией культуры, т.е. с общим процессом примитивизации общественных установлений, с разрушением господствующих в обществе культурных норм, правил и способов поведения, которые могут происходить в виртуальном пространстве или его сегменте, несмотря на всю техническую оснащенность.

По мнению А.В. Чистякова, функционирование в виртуальном пространстве тех сетевых сообществ, цели существования которых не согласуются с ценностями и смыслами данной культуры, ведет к усилению мозаичности совокупности норм, регулирующих поведение человека.

Двойственность мотивации вхождения в Интернет одного и того же молодого человека отражает сохранение противоположности тенденций социализации молодежи: сохраняется тенденция как позитивной жизненной ориентации, так и отрицательной. Их смешивание становится тем более возможным, что само виртуальное пространство Интернета представляет собой гетеротопию, совмещающую в себе принцип единства открытости и закрытости, проницаемости и изолированности. Интернет, читаем мы в исследовании вышеназванного автора, есть такое гетеротипическое пространство, в которое может войти каждый, но это всего лишь иллюзия. Виртуальное гетеротипическое пространство Интернета выполняет множество функций по отношению к остальному социальному пространству (доступ к неограниченно большому объему информации, возможность изменения социального статуса личности, создание условий для самовыражения, способ ухода от действительности и т.д.), поскольку создает одновременно иллюзорное пространство и компенсаторное [17].

Мы поддерживаем ту точку зрения, согласно которой Интернет (в соответствии с методологическими идеями Н. Луманна) рассматривают как аутопойетическую систему, точнее, систему, стремящуюся к аутопойесису. Однако до сих пор, по утверждению ученого, ей не удается создать закрытую систему связей и отношений, поскольку пользователи постоянно выходят из нее в действительное пространство обычной человеческой жизни. Причем дирижером, читаем далее, аутопойетического пространства выступает не какая-то персона, а коллективное сознание, плод, итог коллективных усилий программистов и пользователей, стремящихся полностью перейти в виртуальное существование.

Как и на начальной стадии своего генезиса, информационное пространство, Интернет-пространство, виртуальное пространство, медиапространство остаются скорее предметами дискуссий, чем устоявшимися направлениями современного познания. При этом, если каждое из рассматриваемых понятий, взятое как таковое, имеет соответствующую «литературу вопроса», то аспект проектирования открытого медиаобразовательного пространства России, активно взаимодействующего с глобальной инфоносферой, представляется практически неразработанным.

Из вышесказанного становится всё более очевидным, что привычная модель образовательного пространства, созданного в начале XX века, исчерпала к настоящему времени свои потенциальные возможности и требует некоторой реорганизации. Другими словами, с переходом России в условия информационного общества, должны быть заданы некоторые рамки изменений в образовательном пространстве, т.к. информационное пространство, не контролируемое педагогическим сообществом, находится вне зоны педагогической рефлексии, а это, в свою очередь, приводит к дезориентации личности.

Что ярче всего «проявляется в хабиитуализации, в потере ориентации в причинно-следственных связях, в формировании безответственности, в разрушении морального ядра личности, в утрате критериев истинности циркулирующего в повседневной жизни знания, в потере способности к самостоятельному критическому мышлению» [17, с. 24]. Поэтому мы будем рассматривать медиа- и образовательное пространства как взаимодополнительные, органично создающие медиаобразовательное пространство на основе интеграции образования и информационной карты мира. Мы глубоко убеждены, если этой взаимодополнительности нет, если нет обустройства перехода от одного типа пространства к другому, то свойства пространства искажаются, пространства искривляются, порождают кривые образы. Вместе с тем, модель образовательного пространства должна иметь опережающий исторический характер, строить образ на фундаменте представлений о глобально-открытой информационной цивилизации, управление которой базируется на знании природы законов образования и средств массовой информации. В связи с этим актуализируется вопрос о формировании медиакомпетентности личности, что потребует, прежде всего, расширения содержания образования на всех иерархических уровнях, введения в него новых компонентов, связанных с медиаобразованием. Сущность медиакомпетентности в настоящее время определяется неоднозначно, что свидетельствует о многоплановости, многоуровневости данного понятия. Взяв за основу аксиологический, системный, социокультурологический подходы, на данном этапе исследования мы определяем сущность медиакомпетентности как интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью систематизированных знаний целостной картины информационного мира, практических навыков и умений навигации в (медиа-) информационном пространстве.

Тема медиаобразовательного пространства в образовании, несмотря на её остроту, сегодня слабо изучена. Вместе с тем, она является частью исследовательского поля, охватывающего проблему организации открытого образовательного пространства. В отечественной науке в последние десятилетия появляется корпус исследований, посвященных проблеме организации интеграции педагогики и искусства в медиасреде (Г.П. Максимова) [15], информационно-коммуникационной среды (С.В. Зенкина) [18], личностно-ориентированных элек-

тронных образовательных ресурсов и сред (В.В. Гура) [19] и др. Отмеченные исследования касаются «современивания воспитательного процесса, происходящего в высшей школе» [15], «содержательного наполнения этой среды» [18], «создания педагогически спроектированной информационно-образовательной среды учебного заведения, подключенной к мировому образовательному пространству и удовлетворяющей культурно-образовательные потребности современного молодого человека» [19]. Проблема медиаобразовательного пространства в вышеназванных исследованиях рассматривается латентно. Рассмотреть же медиаобразовательное пространство необходимо. Поскольку именно в феномене медиа- и образовательного пространства кроется загадка их «параллельных» и интегрированных возможностей. По наблюдениям специалистов, «параллельная школа» оказывает на обучающихся сильное влияние, причем с каждым годом влияние заметно возрастает, в то время как авторитет классической школы, наоборот, падает. Необходимо выбрать такую стратегию, чтобы пропасть между медиа- и образовательным пространством не увеличивалась, преодолевалась их разобщенность. Актуален поиск способов их интеграции для достижения целей современного образования. Это связано с тем, что жить и работать выпускникам новой образовательной системы придется в открытом информационном обществе, где приоритетную роль будут играть фундаментальные знания об информационных процессах в обществе и новые информационные технологии. Вопрос лишь в том, как, при каких условиях, за счет чего возможны консолидация медиа- и образовательного пространства.

Анализ литературы показывает, что организация интегрированного медиаобразовательного пространства в интересах дальнейшего его инновационного развития представляет весьма актуальную и сложную для внедрения проблему. Поэтому необходимо определить возможные системы координат, осей, задающих возможность идентификации места статуса, траекторий пересечения, синхронизации медиа- и образовательного пространств, «архитектуру» их интеграции и способы реализации.

Таковы некоторые выводы, вытекающие из анализа понятия «пространство». Поиск продолжается.

Библиографический список

1. Шамес, Л. Я. Культурно-педагогические поля и пространства в современном образовании монография / Л. Я. Шамес. – СПб.: Астерион, 2006.
2. Ракитов, А. И. Курс лекций по логике науки / А.И. Ракитов. – М.: Высш. шк., 1971.
3. Философский энциклопедический словарь /Редкол.: С.С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989.
4. Гринкевич, Ю.В. Восприятие пространства в русскоязычной и англоязычной культурах : дис. ... канд. культурол. наук / Ю.В. Гринкевич. – М., 2006.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М. : Рус.яз., 1984.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М. : Эксмо, 2007.
7. Пространство // Словарь.инфо [Электронный ресурс].- Электрон. дан.- Б. м., 2006. – Режим доступа: <http://www.slovar.info/word/?id=50769>.
8. Об образовании: Закон Рос. Федерации от 10.07.92 №3266-1 (ред. 24.04.2008) // Консультант Плюс [Электронный ресурс] : справ. правовая система. – Версия Проф, сетевая. – Электрон. дан (179 кб). – М., 1992-. – Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный., в ред. Федеральных законов от 13.01.96 №12-ФЗ, от 16.11.97 №144-ФЗ, от 20.07.2000 №102-ФЗ, от 07.08.2000 №122-ФЗ и от 13.02.2002 №20-ФЗ.
9. Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М.Я. Виленский, Е.В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – М., 2002.
10. Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Степанов.- Иркутск, 1999.
11. Шогенов, А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона : автореф. дис. ... д-ра пед. наук /А.А. Шогенов. – М., 2007.
12. Слободчиков, В.И. Подходы и проблемы перехода к открытому образовательному пространству [Текст] /В.И. Слободчиков // Переход к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. – Томск, 2003.
13. Прозументова, Г.Н. Переход к Открытому образовательному пространству: стратегия субъективации // Переход к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. – Томск, 2003.
14. Рыбалкина, Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения // Переход к Открытому образователь-

- ному пространству: стратегии инновационного управления. – Томск, 2003.
15. Максимова, Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Г.П. Максимова. – Ростов н/Д., 2007.
  16. Бодров, А.А. Виртуальная реальность как когнитивный и социокультурный феномен : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Бодров – Чебоксары, 2007.
  17. Чистяков, А.В. Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций (социокультурный анализ) : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / А.В. Чистяков. – Ростов н/Д., 2006.
  18. Зенкина, С.В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты : автореф. дис. ...д-ра пед. наук /С. В. Зенкина. – М., 2007.
  19. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных ресурсов и сред: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Гура. – Ростов н/Д., 2007.

*Статья поступила в редакцию 17.11.08*

УДК 377:681.51

*А.В. Лажинцева, ст.преподаватель АГАУ, г. Барнаул*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКИ**

В статье выявлен уровень готовности студентов аграрного вуза неэкономических специальностей к профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий, изучено профессиональное отношение студентов к предмету «информатика», выделены и проанализированы структурные компоненты процесса формирования профессионального отношения, в результате исследования предлагается метод моделирования соответствующих объектов на компьютере при решении профессионально-содержательных задач.

**Ключевые слова:** Профессиональная деятельность, профессиональное отношение, использование компьютерных технологий, структурные компоненты процесса формирования, моделирование учебного процесса, профессионально-содержательная задача.

В последнее время на систему образования нашей страны повлияли развивающиеся рыночные отношения, которые высветили все недостатки сложившейся за предшествующий период унитарной системы высшего образования. Динамические процессы, происходящие в обществе, привели к изменению требований к профессиональной деятельности специалиста. Все это

вызвало тенденцию изменения роли специалиста в российском обществе [1]. В условиях рыночной экономики в России, в силу чрезвычайно высокой подвижности её конъюнктуры, почти каждому человеку приходится не только менять своё место работы, но и в среднем на протяжении трудовой жизни 5-6 раз менять профессию. В этих условиях молодёжь старается получать такое высшее образование, которое будет позволять ей относительно легко осваивать новые профессии в будущем [2]. И здесь особенно велика роль информатики в формировании мышления, основанного на приемлемых для всего мирового сообщества ценностях и нормах. Образно говоря, высшее образование должно быть конвертируемым, а знание информатики – частью грамотности человека [3]. (Компьютерная грамотность - это не программирование задач, а, прежде всего, умение пользоваться уже созданным специалистами программным обеспечением, сопровождающим каждый компьютер; другими словами, грамотность понимается не как умение писателя или ученого писать книги, а как наличие возможностей у человека пользоваться уже написанным) [4].

Выпускник вуза должен не только знать ту область деятельности, которую выбрал, но и уметь адаптироваться к новым социальноэкономическим условиям, имея образование, строить на нем конкретные фундаментальные знания. Специалисты, которых выпускают вузы, должны быть профессиональными, квалифицированными и компетентными не только в рамках своей специальности, но и в той области, которая является «не основной», идущей всегда в ногу со временем, с уровнем развития общества [5].

Проблема повышения эффективности сельскохозяйственной экономики для России, отличающейся огромной территорией, разнообразием климатических условий, значительной численностью населения и емким внутренним рынком, всегда являлась чрезвычайно острой [6]. В условиях рыночной экономики возросла потребность в оперативном принятии решений по управлению сельскохозяйственным производством [7]. Здесь обратим внимание на важное для нас обстоятельство в концепции антикризисного регулирования, в процессе принятия решений по управлению предприятиями АПК важная роль отводится практическому применению информационных технологий и методов математического моделирования, что позволит эффективно контролировать и решать комплекс проблем сельскохозяйственного производства на всех уровнях территориального управления (хозяйство, район, край) [8]. А для эффективного управления такими технологиями нужны квалифицированные специалисты, способные разбираться в экономической ситуации страны, качественно управлять программными средствами, разрабатывать с помощью информационных технологий свои пути решения проблем выхода из кризиса. Современному аграрнопродовольственному комплексу нужны кадры, у которых органически сочетались бы компетентность, инициатива, творческий подход к делу и знание информационных технологий [9]. Следует отметить, что на сегодняшний день в нашей стране, где широко развивается компьютерная технология, аграрнопродовольственный комплекс не автоматизирован, он как бы «выпал» из информационного общества. Почему? Ответ один. Не хватает специалистов, тех, кто заставит технику жить одной жизнью с производством.

Если рассмотреть такую «неосновную» дисциплину, как «информатика», в аграрном вузе, то, исходя из вышесказанного, у студента агрария должно сформироваться профессиональное отношение к информатике, чтобы в дальнейшем в компьютеризированном информационном обществе он смог реализовать свой личностный и профессиональный потенциал и тем самым максимально грамотно удовлетворить запросы общества [10].

В результате исследования, проводившегося на базе учетно-финансового факультета, кафедры автоматизированных информационных технологий Алтайского государственного аграрного университета, включающего наблюдение и анализ компьютерной подготовки студентов факультета природообустройства, выявили, что доминируют, в основном, не внутренние мотивы – профессиональный интерес, возможность использовать информатику в будущей работе, а внешние – высокооплачиваемая работа, сдача реферата, курсовой, зачета, экзамена (таблица 1).

Таблица 1.

Мотивы изучения информатики студентами  
Института природообустройства АГАУ

Мотивы изучения информатики	%
Перспектива найти высокооплачиваемую работу	56,7
Желание правильно оформлять документы: рефераты, курсовые работы, диплом и др.	35,3
Желание научиться способам поиска информации, свободно общаться в сети Internet.	28,7
Возможность использования информатики в будущей работе	27
Использование информатики при работе со специализированными программами	18,7
Желание сдать зачет, экзамен, получить диплом	16,7
Заинтересованность самим процессом изучения информатики	16
Вынужден изучать, т.к. этот предмет есть в программе вуза	8
Желание добиться уважения окружающих	5,3
Требование преподавателей, влияние родителей	4
Необходимость знания информатики поможет в других предметах	1,3

Однако у 50,1 % респондентов нет познавательной потребности в изучении информатики, при этом 25,3 % считают, что будущая деятельность не будет связана с компьютером, но если такое произойдет, хотелось бы что-то знать и уметь, из них 24,8 % не хотят изучать информатику, знание предмета не играет никакой существенной роли для будущей профессии, 4 % не имеют цели в изучении информатики. Это говорит о наличии проблемы – скудном знании и представлении об экономике края и о способах решения возникающих проблем с помощью ПК. Большинство студентов не связывают экономическую ситуацию в России с ростом компьютеризации общества. 95,6 % ничего не знают о программном обеспечении, которое применяется в сельском хозяйстве, в т.ч. в крае, не совсем представляют, какие технологии помогут им автоматизировать их производственный процесс. Это приводит к тому, что:

– 49,5 % не осознают значение информатики для своей будущей профессиональной деятельности;

– 35 % затрудняются назвать реальную возможность применения информатики в работе;

– 12,5 % утверждают, что такая возможность вообще отсутствует.

Это свидетельствует о несформированном профессиональном отношении студентов к изучению информатики. При этом 71,4 % не видят реальной возможности применения знания информатики специалистами сельского хозяйства Алтайского края.

Исходя из практическопреподавательской деятельности в области «компьютерных» дисциплин, можно констатировать, что большинство студентов, изучающих неэкономические специальности, не готовы к усвоению предмета «Информатика», не понимают смысла получаемых знаний в будущей работе, не видят путей развития АПК с использованием информатизированных компьютерных технологий. Это является проблемой нашего общества. Специалист, выпускаясь из вуза, не понимает потребности в автоматизации производства, не считает, что с внедрением информационных новшеств произойдет сдвиг, который приведет к положительным результатам в АПК [9]. Особенно это касается студентов таких факультетов, как зооинженерный, ветеринарный, факультетов природообустройства и механизации. Что касается изучения информатики на таких факультетах, как учетно-финансовый, экономический, то на данный момент практически весь процесс производства автоматизирован и рассмотрение нашей проблемы теряет смысл.

Таким образом, проблема подготовки студентов аграрных вузов в области информатики и информатизированных компьютерных технологий на неэкономических специальностях является отражением объективной потребности АПК в специалистах, способных активно и творчески использовать средства вычислительной техники.

Анализ полученных результатов в ходе нашего исследования говорит о необходимости разработки программы целенаправленного формирования профессионального отношения студентов аграрных вузов к изучению информатики.

Встает вопрос: как сформировать профессиональное отношение к информатике у студентов неэкономических специальностей аграрного вуза?

Проведенный нами анализ научно-методической литературы, действующих учебных программ и учебных пособий, государственных образовательных стандартов и анкетирование студентов АГАУ и преподавателей информатики аграрного вуза позволило выявить противоречия между:

– уровнем реальной и требуемой подготовки студентов неэкономических специальностей по предмету «Информатика» в условиях формирования профессионального отношения к нему;

– необходимостью разработки новых моделей специалистов с профессиональным отношением к информатике на различных факультетах аграрного вуза;

– возросшими потребностями общества в профессионализме будущего специалиста, реализующего:

– знание ПК;

– умение ориентироваться во всё убыстряющемся и углубляющемся потоке информации;

– умение эффективно использовать информационные технологии (программные средства, базы данных, компьютерные коммуникации);

– умение переноса (трансфера) технологий из одних областей деятельности в другие;

– знание основ экологии, экономики и бизнеса, способность к постоянному и непрерывному самообразованию и саморазвитию и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ, обеспечивающих эффективность формирования профессионального отношения студентов аг-

рарных вузов неэкономических специальностей к изучению информатики.

Одним из средств, позволяющих устранить выделенные противоречия, является **разработанный нами системный подход (СП)** в формировании профессионального подхода к изучению информатики на различных факультетах аграрного вуза, направленного на формирование готовности студентов, изучающих информатику, профессионально использовать полученные знания в своей профессии.

В результате нашего исследования выявлено, что одним из современных средств, позволяющих формировать профессиональный подход к информатике, является **информационная культура**. Информационная культура характеризует культурный уровень каждого современного молодого человека, который должен формироваться еще в школе, что не всегда наблюдается на практике.

В результате анализа литературы мы выделили два ведущих компонента «информационной культуры». Первый из них — **информатический**. Он, с одной стороны, призван сформировать общий подход к структурированию мыслительной деятельности, научить видеть значимость информационных процессов и оперировать ими, с другой — привить практические навыки использования современных информационных технологий. Второй компонент — **прикладной**, его цель — показать применение новых технологий во всех сферах человеческой деятельности и, в первую очередь, в наиболее близкой студентам учебной деятельности (в т.ч. в профессиональной). Проблема формирования информационной культуры у целого поколения людей, вступающих в жизнь, является социальным заказом современного информационного общества. В настоящее время складываются определенные предпосылки для ее решения.

Конкуренция на рынке труда усложнила социально-психологические условия деятельности и трудоустройства выпускников, а это, в свою очередь, способствовало появлению и развитию новых моделей специалистов. В результате нашего исследования установлено, что в перспективе компьютерное обучение должно занять ведущее место в общей теории и практике педагогического и производственного процессов, что данный принцип будет реализовываться не только самостоятельно, но и через специфические принципы: проектирование целей и содержания программно-методического обеспечения компьютерных технологий обучения; управление педагогической деятельностью преподавателя и учебно-познавательной деятельностью студентов.

**Профессиональное отношение** — это результат оценочной деятельности профессионально-ценностных свойств объекта обучения. Сущность процесса его формирования состоит в переходе общественной ценности в профессиональную. Мы определяем профессиональное отношение как сознательное положительно-действенное отношение к объекту, проявляющееся в понимании его полезности и важности для профессиональной деятельности [9].

В иерархической системе мотивации и активности личности отражается профессиональное отношение к окружающим явлениям и объектам действительности. При этом **профессиональный интерес** является **ядром** активности личности. Мы определяем профессиональный интерес как стимул для активного избирательного отношения личности к объекту в силу его привлекательности или необходимости для выбранной или выбираемой профессии [9].

Под **профессиональным отношением** студентов к изучению информатики понимается сознательное индивидуальное, положительно-действенное отношение к знаниям, про-

являющееся в понимании их значимости, полезности для профессиональной подготовки и основанное на профессиональном интересе к ним. В структуру такого отношения входят:

- познавательный компонент, характеризующий наличие у студентов познавательного интереса, убеждений и стимулов к овладению информатикой;

- деятельностный компонент, отражающий готовность студентов действовать определённым образом в отношении изучения информатики;

- эмоционально-волевой компонент, выступающий как комплекс симпатий и антипатий студентов к изучению информатики;

- творческий компонент, характеризующий способность применять знания информатики в дальнейшей практической деятельности.

В работе мы опираемся на развитие мотивационной среды студентов при формировании у них профессионального отношения к изучению информатики, сущность которой состоит в системе взаимосвязи потребностей, целей, мотивов, интересов, эмоций, которые побуждают обучаемого овладевать знаниями и сознательно относиться к учению. В качестве структурных компонентов процесса формирования профессионального отношения следует рассматривать:

- цели изучения информатики (т.е. предвосхищаемый в сознании результат);

- мотивацию, важной стороной которой являются интересы личности, которые выступают в качестве постоянного побудительного механизма познания;

- факторы развития мотивации, под действием которых происходит качественное изменение познавательных и социальных мотивов, профессиональных интересов и ценностей;

- создание психолого-педагогических условий, необходимых для формирования профессионального отношения студентов к изучению информатики.

Выявление таких условий формирования этих компонентов будет способствовать более глубокому анализу сущности и содержания профессионального отношения к изучению информатики, поможет определить критерии уровня сформированности и показатели этого отношения.

Задача современного профессионального образования — готовить конкурентоспособную личность с преобразующим интеллектом, способную решать конкретные задачи с помощью компьютерных технологий. Установлено, что технологической базой для решения вопросов качества обучения является углубляющаяся компьютеризация образования и использование средств новых информационных технологий в учебно-познавательной деятельности.

Анализ педагогической и научно-методической литературы показал, что возможности формирования профессиональных умений кроются в мышлении и действиях студентов при использовании соответствующих методов и средств обучения.

В результате нашего исследования установлено, что необходимо максимально приблизить содержание учебных задач и способов их развертывания к производственной практике, с тем, чтобы деятельность студента в процессе обучения проходила в контексте предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности.

Эффективным в этом плане может быть моделирование соответствующих объектов на компьютере при решении профессионально-содержательных задач. В нашем исследовании мы на занятиях информатики моделируем, строим (на компьютере с помощью соответствующего программного обеспечения: MS Word, MS Excel, MS Access, MS Power Point, Автокад, Компас и т.д.) и защищаем **«Проект»** по своей специаль-

ности, включающий в себя знания по многим дисциплинам. Так как предмет «информатика» преподается на первом, втором курсах, а проект включает в себя знания предметов, которые изучаются на старших курсах, то большая роль в данном проекте отводится самостоятельной работе (библиотеки, Internet или локальные сети, базы данных) и помощи преподавателей разных дисциплин данной специальности. Преподаватель информатики только корректирует и направляет (разработанная методическая литература). «Проект» охватывает не весь объем знаний и информации, а только основные моменты в ходе его построения, которые и должны найти, описать и построить студенты. Такое моделирование помогает организовать направленность рассуждений, а также способствует усвоению способов анализа материала и умений конструировать вопросы по изучаемой теме. Естественно, в ходе этого процесса формируются навыки работы на современной компьютерной технике, в результате работы повторяются изученные ранее программы и осваиваются новые компьютерные технологии.

В случае низкого уровня профессиональной направленности студентов использование моделирования в учебном процессе усиливает степень их вовлечения в активную деятельность, расширяет и углубляет зоны общения в процессе обучения.

Предлагаемый в нашем диссертационном исследовании метод формирования профессионального отношения студентов аграрных вузов к изучению информатики предполагает синтез элементов фундаментальных и специальных дисциплин средствами информатики, в результате чего развивается личность специалиста и его профессиональное мышление.

Таким образом, исходя из состояния и особенностей профессиональной направленности студентов и специфики будущей деятельности, требующей высокого уровня знаний и умений, необходимы такие варианты организации занятий, которые бы образовывали в своей совокупности взаимосвязанный комплекс методов и средств, вовлекающих всю личность студента в постижение выбранной профессии.

#### Библиографический список

1. Пермякова, Т.В. Образование как ценность: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Т.В. Пермякова. ? Екатеринбург, 1999.
2. Ярославова, Е.Н. Факторы формирования познавательно-профессиональной активности студентов: на примере изучения иностр. яз. / Е.Н. Ярославова // Урал. гос. акад. физ. культуры. - Челябинск, 1999.
3. Алейников, В.В. Подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности / В.В. Алейников // М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского. ? Брянск, 1998.
4. Звонарев, С.Г. Информационная культура как составная часть программы курса «Основы информатики и вычислительной техники» / С.Г. Звонарев // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи / ЧГИФК. ? Челябинск, 1993.
5. Бекасова, С.Н. Информационные потребности студентов как фактор профессионального личностного развития / С.Н. Бекасова. ? СПб., 1999.
6. Энергоресурсосбережения в земледелии. /под ред д.с.х.н., профессора Н.В. Яшутина ? Барнаул, 2000. ? Гл. 3.
7. Фаненштиль, А.А., Золотарев, С.В. Система менеджмента качества образовательных услуг АГАУ и перспективы ее развития: монография / А.А. Фаненштиль, С.В. Золотарев. — Барнаул: Издательство АГУ, 2004. ? Гл. 3.
8. Понькина, Е.В. Геоинформационные технологии в сельскохозяйственном производстве: монография / Е.В. Понькина. — Барнаул: Издательство АГУ, 2004.
9. Кравчук, Т.Н. Учебные задачи в профессиональном обучении студентов вуза с использованием компьютера / Т.Н. Кравчук // Сиб. ин-т образоват. технологий Рос. акад. образования. ? Барнаул, 1998.
10. Дикая, А.А. Активизация познавательной деятельности учащихся средствами новых информационных технологий: на примере информатики / А.А. Дикая // Урал. гос. акад. физ. культуры. ? Челябинск, 1998.

Статья поступила в редакцию 25. 11.08

УДК 37.026 +372.853

*П.В. Скулов, ст. преп. АГПА, г. Барнаул*

## ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАТЬ УРОКИ ФИЗИКИ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ДИНАМИЧЕСКОГО БАЛАНСА

Обосновывается необходимость обучения студентов педвуза основам системного подхода и теории динамического баланса. Показываются приемы формирования умений и навыков планирования уроков, отличающихся сбалансированным сочетанием всех элементов.

*Ключевые слова:* принцип, динамический баланс, студенты, урок, умение.

В процессе организации учебной деятельности, изучения теории и методики преподавания физики мы стараемся решить следующие противоречия:

1. Между наличием системных свойств образовательного процесса, с одной стороны, и недостаточным отображением системности в содержании образовательного процесса педагогического вуза, с другой стороны.

2. Между известными принципами обучения и сложностью их сбалансированного применения в системном подходе к образовательному процессу.

Считаем, что современному учителю необходимо уметь выявлять проблемы дисбаланса межэлементных и межсистемных отношений и оптимально решать эти проблемы различными средствами и методами. Особое значение придаем формированию умений планировать уроки так, чтобы все элементы этой системы были оптимально сбалансированы.

В связи с этим необходимо сформировать знания о том, что процесс обучения происходит во времени и состоит из отдельных, соединенных между собой отрезков. Чтобы описать его в динамике, нужно выделить отрезок или единицу, кото-



рая обладала бы свойством целостности самого объекта. Таковую единицу процесса обучения Л.Я. Зорина в 1983 назвала «дидактическим циклом» и обосновала его необходимость.

Смысл понятия в том, что это структурная единица процесса обучения, обладающая всеми его качественными характеристиками. Позже такое же мнение высказывали В.В. Краевский и И.Я. Лернер. Процесс обучения во времени можно представить себе как поступательное движение его дидактических циклов. Чтобы дидактический цикл мог выполнить свою функцию, он должен обладать внутренним единством, составляющим его систему. При выделении последних учебные опирались на представления о том, что деятельность учащихся обязательно включает мотив, систему действий и контроль (самоконтроль) их выполнения.

Дидактический цикл состоит из следующих звеньев:

1) постановка общей дидактической цели и мотивация учебной деятельности;

2) изучение нового учебного материала различными методами и его осознание;

3) повторение и закрепление изученного материала, формирование умений применять полученные знания в новой ситуации;

4) организация контроля за усвоением содержания учебного материала и самоконтроля, планирование самостоятельной работы по корректровке полученных знаний вне школы;

Все названные элементы дидактического цикла могут быть реализованы как при изучении всей темы (мотивационно-ориентационный урок, урок изучения нового материала, урок повторения и обобщения, урок контроля знаний и умений), так и в течение отдельного, комбинированного урока и даже фрагмента урока.

Анализируя различные тематические планы, мы со студентами выяснили, что мотивационных уроков в темах в среднем 3-5%, уроков изучения нового материала – 20-25%, уроков закрепления – 15-20%, уроков контроля знаний – 7-10%, комбинированных уроков, которые сами являются дидактическим циклом и включают в себя фрагменты мотивации, изучения нового, закрепления и контроля – 40-50%.

С точки зрения системного подхода, который подразумевает использование понятия дидактический цикл и наличие разумного баланса его элементов, в начале изучения темы обязательно должен быть мотивационный урок (интересная обзорная лекция о явлениях, которые предстоит изучать, история их открытия, занимательные и проблемные демонстрации и т.д.).

Следовательно, в процессе формирования умения планировать уроки необходимо начинать с разработок мотивационных моноуроков в теме, определить их значимость, структуру, методику составления и проведения. Возможно, мотивационными уроками (нетрадиционными уроками в виде конференций, игр и т.п.) необходимо заканчивать изучение темы. Далее предлагаем продолжить формирование умений конструирования других моноуроков (изучение нового, закрепление, контроль). И лишь после этого перейти к комбинированным урокам, которые сами включают в себя элементы дидактического цикла. Такая последовательность помогает сравнивать процесс конструирования дидактических циклов различного временного интервала, выяснить имеющиеся особенности.

В процессе формирования умений планировать комбинированные уроки обращаем внимание на то, что они сами представляют собой дидактический цикл. Структура таких уроков, выбираемые средства и методы обучения могут быть весьма разнообразными.

Удобно структуру комбинированных уроков представлять в виде таблицы, по горизонтали отмечая этапы урока (ввод-

ный, основной, заключительный), придавая им содержательное значение и разбивая основной этап на два (мотивация, изучение нового, повторение, контроль), по вертикали отмечая те же элементы, которые при желании могут присутствовать на любом из этапов урока.

С помощью такой таблицы студентам удобнее фиксировать проводимый анализ урока. Отмечая плюсами и минусами наличие тех или иных элементов на различных этапах урока, можно творчески подходить к процессу его конструирования. Например, пробовать линейную структуру (наиболее простую), когда элементы дидактического цикла расположены последовательно. Затем пробовать более сложные варианты, например, придумать такой ход урока, при котором на одном из временных этапов будут одновременно присутствовать все элементы цикла.

При этом внимание студентов обращается на наличие важных задач, сбалансированности различных элементов учебного процесса на каждом этапе урока.

Например: Подготовительный этап (связь имеющихся знаний с новыми, внешние и внутренние мотивы, требования программ и интересы учащихся и т.д.).

Получение знаний (зрительное и слуховое восприятие, изложение учителя и чтение книги, демонстрирование явления учителем и практическая самостоятельная работа с приборами, логическое и эмоциональное, научность и доступность и т.д.)

Закрепление знаний (сочетание теории и практики, эвристика и интериоризация, репродуктивные и творческие методы и т.д.).

Подведение итогов урока (контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, сочетание различных видов контроля, сочетание различных видов оценки и т.д.).

Достаточно эффективный прием формирования умений планировать уроки заключается в том, что студентам предлагается взять за основу любой план-конспект урока (разработки учителей базовых школ, поурочные разработки из книг, конкурсные уроки, размещенные на сайтах интернета и т.д.) и переконструировать в соответствии с принципом динамического баланса. Прием хорош тем, что видны результаты своей работы, когда новый план-конспект получается лучше исходного, это вдохновляет на творческие открытия.

В процессе работы начал складываться определенный алгоритм действий. Мы задумались, что и как нужно делать, чтобы формируемые знания были системными, логичными и последовательными.

Предлагаем следующую методику работы:

1. Обратит внимание на межсистемные связи.

А) Какое место урок занимает в системе уроков изучаемой темы, определить тип урока.

Б) Выяснить, запланировал ли учитель осуществление значимой связи данного урока с предыдущими и последующими уроками (проводил ли актуализацию знаний в начале урока и разъяснял ли смысл домашнего задания, насколько оно ориентировано на последующие уроки)?

В) Будет ли учитель осуществлять на уроке межпредметную связь, каким методом, насколько это полезно и эффективно?

2. Обратит внимание на внутрисистемные связи.

А) Определить, какие элементы дидактического цикла и в какой мере присутствуют на уроке. Особое внимание обратить на сбалансированность мотивационно-ориентационных и интеллектуально-познавательных элементов урока.

А) Выяснить, насколько сбалансированы обучающие, развивающие и воспитательные цели урока (воспитывающее обучение, развивающее обучение)?

Б) Каким способом и как запланировано осуществление внутрипредметных связей?

В) Какое количество противоположных и нетождественных элементов учебного процесса гармонично сочетается? По возможности увеличить постановку таких задач до разумного предела. Особое внимание уделить сочетанию таких элементов, как научность и доступность, теория и практика, индивидуальные и групповые формы работы.

Рассмотрим пример оформления фрагмента плана урока, выполненный студентом 4 курса.

Фрагмент урока, второе звено дидактического цикла - изучение нового материала.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Учитель демонстрирует опыты «наблюдение конвекции», и просит учеников объяснить полученный эффект.	1. Ученики наблюдают опыты, и выдвигают гипотезы о физической сущности явления.
2. Учитель просит открыть учебники и найти в тексте параграфа информацию о конвекции. После этого ученики сами объясняют исход опытов.	2. Ученики открывают учебники и прочитав, объясняют исход данного опыта. А далее слушают учителя и делают необходимые записи в рабочих тетрадях.
3. Учитель объясняет механизм передачи энергии при конвекции. Указывает о существовании естественной и вынужденной конвекции. Подчеркивает, что конвекция возможна только в жидкости или газе.	
В этом фрагменте урока сочетаются мотивационно – потребностная и интеллектуально – познавательная сфера познания. У учеников возникает интерес к изучению данной темы. Ученики пытаются объяснить увиденное, исходя из своих представлений. Учитель сочетает научное и ненаучное знание, а также различные каналы получения информации. Четко проявляется взаимосвязь индивидуальных и коллективных формы работы. Происходит синтез и анализ получаемого материала. Учащиеся получают необходимую информацию от учителя и самостоятельно из учебника.	

Так оформляются все этапы урока, каждый этап кратко анализируется. После анализа каждого фрагмента подводится общий итог всего плана урока. Студенты проводят анализ исходного и переконструированного урока и делают вывод: переконструированный урок более насыщен системными параметрами. В переконструированном уроке учитель сочетал: зрительное и слуховое восприятие, индивидуальные и коллективные формы учебной деятельности, имеющиеся знания и знания,

подлежащие усвоению, мотивационнопотребностную и интеллектуальнопознавательную сферу познания, научное и ненаучное знание, индивидуальные и коллективные формы работы. Проводился анализ и синтез изучаемого материала, излагаемого учителем, и тот, который учащиеся узнавали, работая с учебником. Гармонично сочетались репродуктивные и творческие методы обучения, логический и чувственный способ познания, теория и практика, усвоение и контроль знаний, обучение и воспитание, обучение и развитие и т.д.

За то же самое время, отведенное на урок, учитель поставил и решил больше образовательных целей и задач обучения, воспитания и развития.

По окончании цикла семинарских занятий было проведено тестирование. Студенты анализировали план урока, в котором присутствовали все этапы дидактического цикла с описанием деятельности учителя и учащихся. Первый этап урока максимально насыщен задачами баланса, изучение нового материала и закрепление спланировано стандартно. Студентам необходимо было определить, какие цели и задачи образования решались в том или ином фрагменте урока, оценить значимость этих целей и задач, предложить свой вариант проведения данного фрагмента урока, более насыщенного целями и задачами образования в том числе задачами сбалансированности его элементов.

В результате по окончании занятий оказалось, что выявляют традиционные цели и задачи урока в экспериментальной группе 62%, в двух контрольных 90% и 30% соответственно. Выявляют цели и задачи сбалансированности урока в экспериментальной группе 87%, в контрольных 0%. Предлагают свой вариант проведения урока в экспериментальной группе 89%, в контрольных 31% и 78% соответственно. Применяют теорию динамического баланса в своих вариантах проведения урока в экспериментальной группе 63%, в контрольных 0%.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что применяемая методика дала положительные результаты. У студентов сформированы умения определять необходимые цели сбалансированности учебного процесса и решать их различными методами. Студенты отмечают наличие интереса к конструированию уроков, творческий подход вдохновляет, доставляет удовлетворение. На педагогической практике студенты экспериментальной группы применяли сформированные на семинарах умения планировать уроки. Проведенные ранжирования, в школах в разных классах указывают на увеличение интереса к физике, а получаемые учащимися оценки на контрольных работах по физике и повышение уровня успеваемости.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999.
2. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1989.
3. Социологический энциклопедический словарь. На рус., англ., нем., фр. и чеш. яз / Ред.-коорд. Г.В. Осипов. – М., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.02.09

УДК 061.237

*Л.В. Секретова, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск***СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ЭЛИТАРНОГО КЛУБА**

На основе теоретического анализа и эмпирических исследований, актуальность которых обусловлена специфической ролью элитарных клубов в развитии элиты и общества в целом, предлагается социокультурная модель современного элитарного клуба, в которой конкретизируются его базовые элементы, клубообразующая структура, этапы развития, организационно-педагогические условия интеграции в социально-культурную среду региона.

**Ключевые слова:** элитарный клуб, социокультурная модель, организационно-педагогические условия.

Модели и моделирование давно используются в технических областях, а в последнее время они начали применяться в экономике, политике и социальной сфере. «Моделирование» и «модель» - однокоренные слова, произошедшие от латинского «*modulus*», что в переводе означает «мера», «образец». Для характеристики понятия «модель» различные словари используют слова «тип», «образец», «предмет», «натурщик», «схема». Согласно «Толковому словарю русского языка», «модель» имеет пять значений [1, с. 361]; в «Словаре иностранных слов» указывается шесть значений, в том числе дается следующее определение: модель – это «схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе и обществе» [2, с. 325].

Трактовку понятия «модель» применительно к социальной сфере дает «Социологический энциклопедический словарь»: модель - это «мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты»; «символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах» [3, с. 186]. Таким образом, модель элитарного клуба должна представлять собой условный образ, в котором соединятся все типические черты элитарного клуба, в символической форме будет представлена его структура, показаны типы поведения и способы взаимодействия с социальной средой.

В.В. Краевский указывает, что «в наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью» [4, с. 107]. Назначение моделей – служить средством выявления и исследования закономерных связей, присущих социокультурной действительности. С учетом выявленных закономерностей может быть создан идеализированный объект как нормативная модель будущего социокультурного процесса. Практическая ценность такой модели будет состоять в том, что она послужит прообразом социокультурной деятельности, а исследователь получит «возможность разработать теоретически обоснованный проект, «сценарий» такой деятельности в виде учебных программ, методических рекомендаций и разработок, учебников и т.п.» [4, с. 121].

Под моделированием понимают «исследование объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (живых организмов, инженерных конструкций, общественных систем, различных процессов и т.п.)» [2, с. 325], «построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и прогнозирования» [3, с. 186]. Итак, моделирование представ-

ляет как научный, так и практический интерес для улучшения характеристик действующих элитарных клубов, а также облегчения процессов их создания, гармоничного развития в условиях современного социума.

Г.Н. Новикова рассматривает моделирование как один из ведущих методов социально-культурного прогнозирования и указывает на цели его применения: «Необходимость моделирования возникает, когда исследование самого объекта по тем или иным причинам невозможно – в силу значительной временной продолжительности, дороговизны проекта и т.п. Представляя собой многофункциональное исследование, моделирование применяется для уточнения характеристик существующих моделей или конструирования новых объектов» [5, с. 117 - 118].

Любое сложное явление можно понять, если видеть в нем систему, т.е. единое целое, части которого взаимосвязаны, взаимозависят и взаимообуславливают друг друга, и клуб здесь не является исключением. Обычно различают компоненты (элементы) системы, структуру системы и способ (механизм) ее функционирования. Как известно, объединение в систему вызывает появление новых («системных») свойств, которых нет у составных частей поодиночке. Необходимо подчеркнуть, что именно в результате объединения отдельных личностей в рамках целостной клубной системы, их взаимодействия друг с другом в соответствии с их социальными клубными ролями, система элитарного клуба приобретает новые системные свойства, которые отсутствуют у отдельных личностей.

В теории социально-культурной деятельности имеют место примеры разработки моделей клубов. Так, в работе «Клубы вчера, сегодня, завтра...» представлены краткие методические рекомендации Э.А. Орловой и А.В. Каменца по созданию клубов для различных социальных групп. Авторы предлагают формы, способы, направления организации деятельности клубов и досуговых объединений, в том числе и элитарных, для аудитории, дифференцированной по профессиональным, образовательным и возрастным признакам. Логика авторов направлена от постановки проблемы, характеристики целевой аудитории к содержанию и формам работы. Э.А. Орлова и А.В. Каменец предлагают выстраивать алгоритм процесса моделирования следующим образом:

1. Описание социально-психологической характеристики группы.
2. Обобщение ее социально-культурных проблем.
3. Раскрытие потенциальных возможностей клубных учреждений в организации досуга данной возрастной группы [6].

Подробно описывая технологию организации инициативного клуба, В.В. Туев характеризует принципы организации, функции, стадии развития и организационные формы деятельности клуба. Его условная модель инициативного клуба включает в себя множество детально разработанных технологичес-

ких элементов: условия членства, процедуру открытия клуба, игру, символику, социально-педагогические условия организации и др. [7].

Моделирование элитарного клуба также предполагает описание его типологических свойств (черт, признаков). Рассмотрению типических признаков клуба (клубного объединения) уделялось значительное внимание в трудах Д.М. Генкина, А.С. Запесоцкого, Б.Г. Мосалева, А.В. Сасыхова и Ю.А. Стрельцова, Н. Смелзера, Е.И. Смирновой, В.В. Туева. Сформулированные ими признаки (свойства, черты) относятся к любому виду клуба как особой коммуникативно-досуговой общности.

Несомненно, элитарный клуб как общественное объединение обладает общими для всех видов объединений типичными чертами, признаками, свойствами и в то же время имеет и свои специфические свойства, составляющие в совокупности его элитарную сущность. Обобщив данные проведенных нами теоретических и эмпирических исследований, мы сформулировали 10 сущностных свойств элитарного клуба, перечень которых даем ниже:

1. Элитарный клуб – социокультурное ядро, инновационная группа, которая задает новые социокультурные направления межличностного общения.

2. В рамках элитарного клуба объединены представители высших слоев социальной структуры общества, они являются собой избранный круг людей; это творцы, ценители, знатоки в какой-либо области культуры, науки, искусства или иной сфере человеческой жизнедеятельности.

3. Члены элитарного клуба, как и сам элитарный клуб, обладают определенными атрибутами власти, влияния и престижа.

4. В рамках элитарного клуба вырабатываются и в дальнейшем становятся нормой новые стандарты в общении и этике поведения, которые затем транслируются и осваиваются в социуме.

5. Для членов элитарного клуба само времяпрепровождение в клубе является ценностью.

6. Доминирующим досуговым интересом в элитарном клубе является интерес к духовному общению с людьми определенного круга, который сочетается и с другими интересами: социальными, профессиональными и т.п.

7. Неотъемлемым атрибутом элитарного клуба является благотворительность, которая может иметь как материальное, так и духовное выражение в формах денежных пожертвований, аукционов, благотворительных балов, концертов, выставок, мастер-классов и др.

8. Элитарный клуб представляет собой достаточно устойчивую, самоуправляемую и саморегулирующуюся коммуникативную систему. Клуб имеет устав, регламентирующий правила организации клуба, его деятельности, условия членства, которые различными способами обеспечивают и защищают элитарность клуба.

9. Элитарные клубы имеют тенденцию к широкой интеграции, как по вертикали, так и по горизонтали.

10. Деятельность элитарного клуба оказывает существенное влияние на развитие культуры не только членов клуба, но и общества в целом; эта деятельность определяет векторы развития культуры общества.

На основании сущностных признаков элитарного клуба мы сформулировали его определение: элитарный клуб – это объединение людей избранного круга, обладающих атрибутами социального влияния и престижа, в рамках относительно закрытой группы, функционирующей как самоуправляемая и саморегулирующаяся система, удовлетворяющая комплекс духовных и иных потребностей ее участников, прежде всего, в общении и социокультурном творче-

стве, вырабатывающая инновационные импульсы, направляющие вектор развития культуры.

Для моделирования системы элитарного клуба следует выделить ее базовые клубообразующие элементы. В элитарном клубе таковыми являются:

1. Идеи, ценности. Они служат основанием для осознания миссии клуба, дальнейшей постановки стратегических целей и определения текущих задач. Миссия и цель клуба своеобразно и оригинально отражаются в выборе названия клуба и всей клубной атрибутики, осмысленного формирования клубного имиджа, создания клубного брэнда.

2. Состав ядра, инициативной группы, организовавшей клуб (учредители).

3. Члены клуба, их количественная и качественная характеристика.

4. Ресурсные источники деятельности клуба. Для организации и деятельности клуба, помимо интеллектуального и нравственного ресурса самих участников клуба, необходимо помещение, оборудование, финансовая база, правовое и информационно-методическое обеспечение.

5. Клубная символика: эмблема, девиз, слоган, клубный костюм, звуковые (гимны, клятвы) и визуальные (цвет, форма, композиция) атрибуты и др., которые позволяют членам клуба не только идентифицировать себя с тем или иным клубным сообществом, но и ощутить удовольствие от «социальной игры».

6. Своеобразными элементами элитарного клуба, которые накапливаются и осмысливаются по мере его развития, являются определенные знаковые события (вехи, даты, личности), которые оказали существенное влияние на историю клуба.

Клубообразующей структурой системы является структура управления и самоуправления, иерархия клубного членства, структура взаимодействия с другими субъектами социально-культурной среды региона и за его пределами. Связь внутренних элементов структуры и внешней среды представлена на рисунке.

Итак, элитарный клуб представляет собой самоуправляющуюся социокультурную и социопедагогическую систему, базовыми элементами которой являются миссия, идеи, ценности, цели, задачи, содержание, средства и методы деятельности, субъект-субъектные отношения, социокультурные ресурсы (интеллектуальные, морально-этические, правовые, финансовые, материально-технические, информационно-методические).

При создании модели среди важных задач моделирования следует выделить еще один существенный аспект: необходимо представить процесс формирования клуба как упорядоченную последовательность ряда стадий, или этапов, на каждом из которых происходят важные перемены в состоянии и деятельности клубной организации. В разные годы проблемой генезиса клуба занимались Г.Г. Волощенко, Д.М. Генкин, А.С. Запесоцкий, Н.В. Кротова, А.С. Макаренко, А.В. Сасыхов, С.Б. Синецкий, Е.И. Смирнова, Ю.А. Стрельцов, В.Е. Триодин, В.В. Туев и др., которые различным образом обозначали и характеризовали стадии его развития. Опираясь на теоретические разработки указанных авторов и результаты нашего исследования, полагаем, что процесс формирования элитарного клуба может быть представлен как упорядоченная последовательность значительно большего числа стадий, или этапов. В целом, поддерживая концептуальную идею трехстадийного развития клубного объединения, в целях оптимизации технологии построения клубного процесса, считаем целесообразным зафиксировать девять этапов развития элитарного клуба. Соответственно, каждому этапу мы дали название, выражающее его суть.

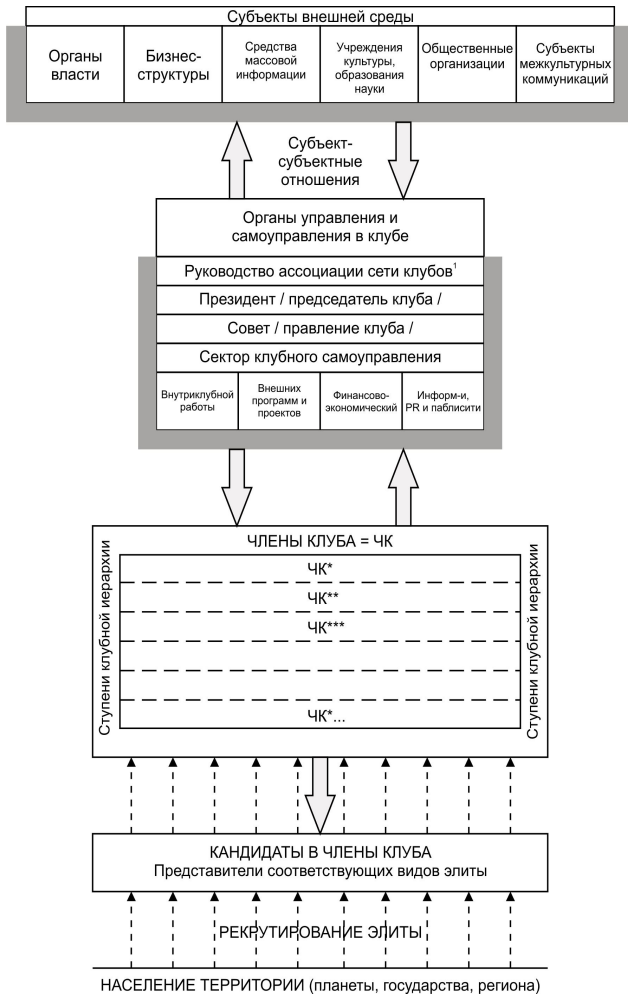


Рис. Организационная структура элитарного клуба (звездочки возле надписи «члены клуба» обозначают возможную многоступенчатую иерархию клубной организации)

1 этап. Инициация. Знаменуется появлением личности – носителя идей, автора замысла – лидера, инициирующего создание клуба.

2 этап. Концентрация. Здесь происходит объединение единомышленников, разделяющих интересы и устремления лидера, создание единой команды. В результате формируется инициативная группа – будущее ядро клуба.

3 этап. Организация. Происходит осознание миссии, целей и задач клуба, формирование клубной идеологии, определение основных направлений деятельности. Миссия закрепляется проведением учредительного собрания, выбором структуры самоуправления, утверждением устава клуба.

4 этап. Стабилизация. Клуб функционирует в стабильном режиме в соответствии с целями и задачами; формируется членский состав, осуществляется разработка и реализация программ и планов, организация соответствующей им клубной деятельности.

5 этап. Традиционализация. Ему соответствует зарождение и развитие клубной субкультуры, клубных традиций, к которым относятся клубные праздники, обряды, ритуалы, обычаи, клубная символика.

6 этап. Инновация. Условия, в которых развивается клубная организация, не могут оставаться неизменными. Процессы адаптации требуют внедрения изменений двоякого рода. Во-первых, в правила внутренней жизни клуба и отношения

между членами клуба; во-вторых, в отношении и нормы взаимодействия с внешней средой. Конкретно инновации проявляются во внесении изменений в устав клуба, в направления и формы преобразующей деятельности в социуме.

7 этап. Гармонизация. Установление в рамках клуба непротиворечивого взаимодействия членов клуба друг с другом, а также самого клуба с субъектами социума. Развиваются взаимовыгодные связи клуба с разнообразными субъектами социума: органами власти, бизнес-структурами, учреждениями социально-культурной сферы, СМИ, общественными организациями и др.

8 этап. Интеграция. Подразумевает оптимальное слияние в рамках клуба потенциала всех его участников, выводящее клуб на качественно более высокий уровень интеллектуально-креативной деятельности; включение локальной клубной организации в структуру отечественной или международной клубной ассоциации. На данном этапе возможно принятие в качестве руководящих документов положений, рекомендованных клубной ассоциацией, в целях координации деятельности в соответствии с локальными, государственными и международными программами.

9 этап. Модификация. Осуществляется преобразование клуба: изменение целей, задач, направлений деятельности, условий членства, что диктуется новыми правилами построения отношений с социумом. Происходит изменение устава, роли и места клуба в социуме, существенные перемены в членском составе, структуре органов самоуправления.

Отметим, что в развитии элитарного клуба можно выделить и десятый этап – стагнация. В этом случае наблюдаются застойные явления, которые проявляются в угасании интересов, потере смысла деятельности, игнорировании традиций, истощении инноваций, нарушении гармонии взаимоотношений внутри клуба и с субъектами социума. В результате происходит деградация и прекращение клубной деятельности.

Вопрос об оптимальном соотношении управления и самоуправления в клубном объединении на протяжении многих лет является особенно деликатным. Дихотомическая пара динамики клубного движения, «неуправляемая стихийность – сухая заорганизованность», неоднократно оценивалась клубоведами как сложнейшая дилемма управления. В теоретических работах, посвященных деятельности современных клубов, многократно повторяются рекомендации искать правильные подходы к управлению самодеятельностью и инициативой масс. Ю.А. Стрельцов, определяя задачи социокультурного менеджмента в отношении досуговых сообществ, предупреждает: «Групповые взаимосвязи, имеющие сугубо интимную природу, тщательно оберегаются от любого вмешательства» [8, с. 161]. Действительно, как точно отметил А.В. Соколов, «Социально-культурная деятельность – это не работа, выполняемая по указанию властей, ее нельзя произвольно инициировать и ликвидировать, хотя можно активизировать, направлять и ограничивать» [9, с. 190].

Таким образом, при моделировании элитарного клуба необходимо учитывать, что его создание, так же, как и его последующее функционирование, следует понимать не как процесс осуществления решения «сверху», но как процесс, инициируемый и развиваемый непосредственными участниками элитарного клуба самостоятельно на каждой из его стадий.

При разработке, апробации и внедрении моделей современных элитарных клубов следует обратить внимание на обеспечение необходимых организационно-педагогических условий, которые представляют собой совокупность необходимых и достаточных требований, создаваемых и регулируемых субъектами деятельности, с целью включения и органического

го участия элитарных клубов в социально-культурном развитии региона. Ими, как показала опытно-экспериментальная работа, проведенная в Омском регионе на базе клубов интеллектуально-творческой элиты, являются:

- осознание целей и задач клуба его лидером, инициативным ядром и всеми участниками;
- единство интересов, потребностей и действий всех участников клуба, которое должно поддерживаться соблюдением положений устава клуба, участием всех членов клуба в составлении и реализации его планов и программ;
- анализ специфики инфраструктуры региональной и локальной социально-культурной среды для осуществления выбора приоритетных направлений деятельности элитарного клуба, способствующих воспитанию, развитию, профессиональному и творческому самовыражению всех участников клуба, их социализации и адаптации в социально-культурной среде;
- поддержка со стороны региональных органов управления культурой;
- развитие сети контактов клуба с субъектами и объектами социально-культурной деятельности в регионе;

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999.
2. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1989.
3. Социологический энциклопедический словарь. На рус., англ., нем., фр. и чешс. яз / Ред.-коорд. Г.В. Осипов. – М., 1998.
4. Краевский, В.В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988.
5. Новикова, Г.Н. Технологические основы социально-культурной деятельности: Учеб. пособие / Г.Н. Новикова. – М.: МГУКИ, 2004.
6. Орлова, Э.А., Каменец, А.В. Учет интересов и запросов различных групп населения в клубной сфере // Клубы вчера, сегодня, завтра... / А.В. Каменец. – М., 2001.
7. Туев, В.В. Технология организации инициативного клуба: Учебное пособие / В.В. Туев. – Москва: МГУКИ, 1999.
8. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: Учебное пособие / Ю.А. Стрельцов. – М.: МГУКИ, 2002.
9. Соколов, А.В. Феномен социально-культурной деятельности / А.В. Соколов. – СПб.: СПбГУП, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.12.08

УДК 656.11.05

*А.М. Якупов, доц. МаГУ, г. Магнитогорск*

## НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Статья раскрывает теоретические аспекты проблемы формирования транспортной культуры школьников: обосновывается понятийный аппарат проблемы, включающий понятия «транспортная среда», «транспортная культура», «транспортная культура школьника» и др.; раскрывается взаимосвязь системного, антропологического и культурологического подходов, а также особенности их реализации в преломлении к процессу формирования транспортной культуры.

**Ключевые слова:** транспортная среда, транспортная культура, транспортная культура школьника, процесс формирования транспортной культуры школьников, системный, антропологический и культурологический подходы к формированию транспортной культуры школьников.

Актуальность сохранения жизни и здоровья подрастающего поколения россиян в условиях интенсивно развивающейся транспортной среды не требует особых доказательств. Она очевидна и постоянно возрастает в современной действительности. В первую очередь, как мы полагаем, это касается наземного транспорта и его дорожного движения.

В исследованиях по проблеме формирования транспортной культуры человека, проводимых нами более двух десятков лет, дорожное движение рассматривается как сложная, высоко энерговооруженная, динамичная, открытая и опасная для окружающих социотехническая система [1; 2 и др.]. Она,

- мотивация к участию в социально значимых культурных программах региона;
- информационно-рекламное обеспечение деятельности элитарного клуба, разработка и поддержание его позитивного имиджа в регионе;
- накопление и распространение педагогического опыта по созданию и развитию элитарных клубов в целях компетентного управления и руководства процессами их дальнейшего развития.

Подведем итог. Модель элитарного клуба мы представили следующим образом: определили 10 сущностных признаков элитарного клуба, выделили базовые клубообразующие элементы системы элитарного клуба, представили клубообразующую структуру системы элитарного клуба, составили процесс последовательного развития элитарного клуба, состоящий из 9 этапов, выявили организационно-педагогические условия интеграции элитарных клубов в социально-культурную среду региона. Мы полагаем, что данная модель имеет не только теоретическое значение, но может представлять интерес для инициаторов, лидеров и организаторов элитарных клубов.

с нашей точки зрения, состоит из трех основных элементов (подсистем): человек, транспортное средство и дорога, и, безусловно, взаимодействует с окружающей ее средой. Каждый из названных элементов представляет собой сложнейшие как по инфраструктуре, так и по функциям подсистемы (системы меньшего иерархического уровня, чем вся система), взаимодействующие друг с другом, взаимовлияющие друг на друга и взаимообуславливающие функциональное состояние каждой из них. И в этой связи следует констатировать, что безопасность людей и, в первую очередь, детей и подростков, находится в определенной зависимости от уровня сформирован-

ности у них транспортной культуры, которая предполагает готовность человека к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде и процессах, происходящих в ней (например, в процессе дорожного движения).

В свою очередь, *транспортная среда* представляет собой неотъемлемую часть антропогенной и/или техногенной среды, в которой осуществляется транспортировка предметов, веществ, энергии, информации и человека посредством комплекса социотехнических систем – транспорта, то есть совокупного множества различных видов и типов транспортных систем с участием их организаторов, управленцев и исполнителей самого процесса транспортировки, а также других участников процесса транспортировки, например, пешеходов и пассажиров. А безопасность в транспортной среде – это форма, способ, образ, стиль безопасной жизни и деятельности человека в этой среде, направленные на организацию и обеспечение процесса транспортировки и его «живучести», а также безопасности как участников этого процесса, так и окружающей их среды и ее обитателей.

Введенное нами в научный обиход понятие «*транспортная культура*» мы трактуем как специфическую форму (способ, стиль, образ и т.п.) жизнедеятельности человека, социальных групп, общества и человечества по удовлетворению их потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена, осуществляемого в условиях необходимого и максимально возможного уровня безопасности транспортных процессов и всех его участников, а также безопасных и гуманных взаимоотношений с окружающей средой и ее людьми и другими обитателями как в процессе подготовки и удовлетворения этих потребностей, так и по завершению данной деятельности. Транспортная культура представляет собой относительно самостоятельную ветвь общей культуры и является, по нашему утверждению, философской категорией. Эта культура самобытная, как самобытна и общая культура любого общества или государства. Создание различных транспортирующих систем и транспорта в целом в каждой стране с учетом многих, присущих только этой стране факторов (например, географического, климатического и т.д.) – яркое подтверждение сказанному. При этом понятие «*транспортная культура*» мы рассматриваем в контексте общего понятия «*культура*».

Изучение первопричин дорожно-транспортных происшествий (ДТП), произошедших по вине или неосторожности детей и подростков, убедительно доказывает, что выполнение требований «Правил дорожного движения» без знания причинно-следственного механизма возникновения ДТП (последовательность: причина – следствие – результат) и осуществления безопасного (безошибочного, верного) действия в каждой конкретной ситуации не может в полной мере гарантировать безопасность участников дорожного движения. В связи с этим, для безопасного участия школьников в дорожном движении, необходима их специальная подготовка, в процессе которой у школьников необходимо: а) сформировать знания законов безопасности движения, правил безопасного участия в транспортной среде и «Правил дорожного движения»; б) сформировать умения, навыки и привычки безопасного участия в транспортных процессах; в) воспитать соответствующие психофизиологические и личностные качества – внимательность на дороге, самообладание и уверенность, активность и самоконтроль, самостоятельность и дисциплинированность и др.

Все это мы напрямую относим к задачам, решаемым в процессе формирования транспортной культуры у школьников (прежде всего, сохранения жизни и здоровья детей в транспортной среде). Мы считаем правомерным утверждать, что

*транспортная культура школьника* складывается из таких основных компонентов, как: 1) самостоятельная безопасная жизнедеятельность школьника в транспортной среде; 2) его самостоятельное безопасное участие в транспортных процессах, происходящих в этой среде, без которых он не сможет в полной мере удовлетворить свои материальные и духовные потребности как личности; 3) его правопослушное и культурное участие в транспортной среде, исключающее нанесение какого-либо вреда как своей жизни и здоровью, так и какого-либо ущерба окружающим людям из-за своего опасного поведения в этой среде; 4) ценности и качества личности школьника, определяющие и характеризующие его как личность безопасного типа участия в транспортной среде.

Следуя системному принципу иерархичности, система «*транспортная культура школьника*» представляет собой подсистему системы более высшего порядка – «*транспортной культуры*», в то время как сами компоненты «*транспортной культуры школьника*» мы рассматриваем также как отдельные подсистемы, взаимодействующие и взаимозависимые между собой, взаимообуславливающие друг друга, и тем самым определяющие ее структуру. Вместе с тем, мы учитываем взаимодействие системы «*транспортная культура школьника*» с окружающей средой, в роли которой выступает транспортная среда. В этом случае обеспечивается соблюдение таких системных принципов, как целостность, структурность, иерархичность и взаимодействие с окружающей средой.

Одновременно с этим мы утверждаем, что «*транспортная культура школьника*» и ее компоненты, диалектически взаимосвязаны с такими самостоятельными ветвями общей культуры, как правовая и экологическая культуры, культура транспортировки, культура безопасности жизнедеятельности и культура поведения. При этом следует уточнить, что транспортная культура школьника не ограничивается связями и отношениями с перечисленными выше предметными культурами, а в своем происхождении и эволюционном развитии взаимодействует со всеми другими видами прикладных культур, входящими в общее культурное пространство человека и человечества.

Таким образом, «*транспортная культура школьника*» – это и специфические системные взаимоотношения учащегося с окружающей средой, и специфическая форма его жизнедеятельности в транспортной среде, нацеленная на удовлетворение своих потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена при обязательном обеспечении максимального уровня собственной безопасности и безопасности окружающих его участников транспортных процессов.

Вышесказанное дает нам основание утверждать, что понятие «*транспортная культура школьника*» является понятием педагогическим.

*Формирование транспортной культуры школьников* мы рассматриваем как непрерывный педагогический процесс, осуществляемый его субъектами и направленный на формирование учащихся как личности безопасного типа участия в транспортной среде, воспитание у них правопослушного и культурного поведения, их подготовку к безопасной жизнедеятельности в этой среде и к безопасному участию в транспортных процессах, происходящих в ней.

В целях исследования проблемы формирования транспортной культуры школьников *в качестве основных научно-методологических подходов мы выбрали системный, антропологический и культурологический подходы.*

Известно, что по своему месту в иерархии уровней методологии науки *системный подход* выступает как связующее звено между философской методологией и методологией спе-

циальных наук, а фундаментом этого подхода выступает методология диалектики.

Следует отметить, что в нашем исследовании категория «система» является центральным понятием. Другие понятия привлекаются нами, прежде всего, в качестве средства для выявления сущности образовательного процесса, организуемого учителем, как целостного, системного формирования транспортной культуры школьников. А системный подход – это методологическое направление, которое ставит задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой системы (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [3]).

К основным требованиям системного подхода к формированию транспортной культуры у школьников мы относим следующие:

1) любую транспортную систему и процессы, происходящие в ней, следует рассматривать как динамичную и постоянно развивающуюся открытую систему, в которой системообразующим элементом («единицей») является человек (в том числе ребенок) как участник процесса (водитель, пассажир, пешеход и др.);

2) любые взаимоотношения активных (непосредственных) участников дорожного движения (водитель, пассажир, пешеход и регулировщики движения) и явлений, происходящих в этом движении, также следует рассматривать с позиций системного подхода во взаимодействии и взаимозависимости друг от друга.

Подтверждение тому – раскрытый нами «Причинно-следственный механизм возникновения дорожно-транспортного происшествия (ДТП)», который мы представляем в виде социальной системы, включающей в себя такие взаимодействующие и взаимозависимые между собой компоненты, как «причина», «следствие», «результат». Последний состоит из последовательной взаимозависимости элементов «аварийная ситуация» и «ДТП» [1].

Также мы рассматриваем в виде системы взаимодействие учителя, родителей и социально-педагогической среды с ребенком в процессе формирования у него транспортной культуры, представляющей собой социальную систему, где ее «единицами» (элементами) являются «ребенок», «учитель» и «родители», а сложной подсистемой выступает «социально-педагогическая среда».

Причиной выбора *антропологического подхода как теоретико-методологической основы нашего исследования* стала реальная потребность в сохранении жизни и здоровья подрастающего поколения, постоянно живущего в техногенной среде и ежедневно соприкасающегося с транспортными системами и непосредственно участвующего в процессах, осуществляемых ими.

Антропологический подход, как известно, представляет собой фундамент психолого-педагогической антропологии, главная идея которой состоит в том, «что образовательный процесс нужно строить в соответствии с выработанными на данный момент представлениями о природе человека, о возрастных ступенях личностного становления, о путях и формах социализации индивида» [4, с. 14]. По утверждению Б.М. Бим-Бада [5], такой подход в педагогике, заключающийся в системном использовании данных всех наук о человеке и их учете при построении и осуществлении педагогического процесса, выступает основой педагогического образования и предполагает изучение человека как «предмета воспитания».

Антропологизация современного образования – не дань моде, а неоспоримое требование и неременное условие эффективного воспроизведения в содержании образования полноценного образа человека, которое может и должно стать

важным средством развития личности учащегося, так как речь идет об образовании реального и живого ребенка, который нуждается в специальной подготовке к безопасной жизни и деятельности в сложной и по-своему опасной транспортной среде. Именно антропологический подход позволяет нам взглянуть на проблему воспитания человека в комплексе.

Формирование транспортной культуры человека, его подготовка к безопасному участию в транспортных процессах, к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде предполагает, что учитель особое внимание должен уделить вопросам, связанным с обеспечением безопасной жизни и деятельности в антропогенной (техногенной) среде вообще, и в транспортной среде, в частности. При этом педагог и все другие субъекты образовательного процесса должны не только знать, но и планировать необходимые изменения в психике ребенка и его поведении, способствовать появлению у детей новых определенных качеств. Выполнение этого требования возможно только при условии постоянной помощи ребенку для его вхождения в мир культуры. При этом создаются педагогические ситуации, в которых ребенок может самореализовываться, проявлять свою активность.

Учитывая специфику настоящего исследования, реализация антропологического подхода, по нашему мнению, должна быть связана с выполнением следующих условий:

1) признание каждого ученика личностью и развивающимся человеком, высшей социальной ценностью и субъектом собственного развития, отличающимся своеобразием и уникальностью;

2) признание социальных прав и свобод учащихся;

3) обязательность опоры в воспитании учащихся и формировании у них транспортной культуры на совокупность знаний о человеке, на естественный процесс саморазвития формирующейся личности, на знание закономерностей этого процесса;

4) признание того, что жизненные ценности, нравственные нормы и правила поведения школьника должны стать собственными ценностями и нормами развивающейся личности только через его собственные чувства;

5) обязательность учета эмоционально-чувственной сферы учащихся и морально-психологического состояния каждого из них с опорой на соответствующие объективные данные;

6) приоритетность принципа природосообразности образования, воспитания и развития личности школьника, который предполагает обязательный учет половозрастных особенностей учащихся [6].

Кроме того, к основным требованиям антропологического подхода к формированию транспортной культуры школьников необходимо, по нашему убеждению, отнести и такие:

1) образование как система и ее подсистемы (в том числе формирование у учащихся транспортной культуры), должны рассматриваться как искусственные антропогенные системы;

2) школьник как личность должен рассматриваться как особый вид организации биологических, психических и социальных качеств, которые определяют своеобразие человека, с обязательным учетом его возрастного уровня развития и периода сензитивности;

3) неременным условием следует считать соблюдение условия эффективного воспроизведения в содержании процесса формирования у учащихся транспортной культуры полноценного образа школьника как человека и развивающейся личности.

Следующим методологическим подходом нашего исследования является *культурологический подход*. Он основан на признании основных положений воспитания как становления



человека в культуре [7], при этом рассматривается: а) культура как среда для воспитания человека; б) педагог как посредник в культурановлении; в) диалог как форма общения и средство для определения личностных смыслов (самоопределения в мире культурных ценностей).

Главная отличительная особенность рассматриваемого подхода заключается в том, что он, по нашему мнению, есть не что иное, как выражение философского обоснования принципов исследования человека и систем его образования, в основе которого лежит философская категория «культура»: «Культурологический подход есть методологическая позиция, раскрывающая единство аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры и рассматривающая человека ее субъектом, главным действующим лицом» [8, с. 15]. Она предполагает использование феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении педагогических явлений и процессов. Однако при всей схожести антропологического и культурологического подходов точки зрения на один и тот же исследуемый объект у них разные.

Культурологический подход к процессу формирования транспортной культуры у школьников направлен на их социокультурную ориентацию. Он является интересным и значимым в плане социализации школьников и представляется нам актуальным в русле поиска вариативных путей формирования специальных «транспортно-безопасных» знаний, умений, навыков, ценностей и качеств личности как ключевой общеобразовательной компетентности учащихся в социуме. Это особенно важно, если учесть, что речь идет о подготовке ребенка к безопасной жизнедеятельности в сложной и опасной транспортной среде.

Культурологический подход в исследовании проблемы формирования транспортной культуры школьников означает также следующее. Перед каждым вступающим в жизнь человеком простирается мир вещей и социальных образований,

в которых воплощена, опредмечена деятельность предшествующих поколений. В нашем случае – это транспортная среда и жизнедеятельность в ней. При этом достижения транспортной (человеческой) культуры не даны ему в готовом виде в воплощающих их объективных условиях, а лишь заданы в них. Освоение социальных, исторически сложившихся форм деятельности в такой среде, а другими словами, проявление особенности культурной «наследственности» – главное условие и решающий механизм индивидуального становления подрастающей личности как личности безопасного типа поведения в транспортной среде.

В то же время эффективность интеграции системного, антропологического и культурологического подходов зависит от целей и логики данной интеграции.

Самыми важными положениями, вытекающими из вышеизложенного, являются, на наш взгляд, положения о том, что формирование транспортной культуры у школьников неразрывно связано: а) с формированием направленности личности на присвоение ею «транспортно-образовательных» и культурных ценностей; б) с зарождением и развитием у ребенка «транспортно-безопасной» потребности в жизни и деятельности в условиях окружающей среды; в) с созданием условий для раскрытия творческого потенциала его личности с целью постоянного повышения уровня личной готовности безопасно жить и работать в окружающей его среде (в том числе и транспортной).

Органическое единство и диалектическое взаимовлияние, взаимодействие и взаимообусловленность системного, антропологического и культурологического подходов, выбранных нами в качестве основных подходов исследования рассматриваемой проблемы, позволяют изучать педагогический процесс формирования транспортной культуры школьников как систему в ее развитии и изменчивости, в тесной взаимосвязи с окружающей средой и определенной зависимости от последней.

#### Библиографический список

1. Якупов, А.М. Транспортная культура: философское и социокультурное обоснование природы / Якупов А.М. // Жизнь. Безопасность. Экология. – 2008. – № 1 і 2.
2. Якупов, А.М. Формирование транспортной культуры школьников как педагогическая система: монография / А.М. Якупов. – Магнитогорск: МаГУ, 2008.
3. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. М.: Наука, 1973.
4. Салов, Ю.И. Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюников. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века / Б.М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998.
6. Черкасова, О.В. Антропологический подход в воспитании і основа гуманистической педагогики / О.В. Черкасова // Вестник СамГУ: Педагогика, 2000 (3). Интернет-ресурс: [www.ssu.samara.ru/~vestnik/gum/2002web3/pedi/200231301.html](http://www.ssu.samara.ru/~vestnik/gum/2002web3/pedi/200231301.html).
7. Соколова, Л.Б. Обновление педагогического образования: культура педагогической деятельности будущего учителя / Л.Б. Соколова // CREDO NEW теоретический журнал. – Интернет-ресурс: [www.portalus.ru/modules/philosophy/](http://www.portalus.ru/modules/philosophy/).
8. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Гайсина. – М., 2002.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378.14

О.Г. Усанова, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста в процессе педагогического общения как социально-психологического механизма взаимодействия в профессиональной деятельности, подробно раскрываются структура и содержание педагогического общения и его коммуникативной составляющей, делается попытка обоснования модели формирования коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза.

**Ключевые слова:** общение, коммуникация, интерактивная сторона общения, перцепция, педагогическое общение, педагогическое общение в аспекте коммуникации, коммуникативная компетентность, модель формирования коммуникативной компетентности у студентов в процессе педагогического общения.

*Общение* – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются люди, так как только на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным с вербальными и невербальными средствами [1, с. 9].

Психологи отмечают, что общение одновременно может решать разные задачи: обмен информацией и демонстрацию отношения друг к другу, взаимное влияние, сострадание и взаимное понимание. Многофункциональность общения позволяет выделить следующие его аспекты:

1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в процессе которой осуществляется обмен информацией);

2) интерактивный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации);

3) гносеологический (человек выступает как субъект и объект социального познания);

4) аксиологический (изучение общения как процесса обмена ценностями);

5) нормативный (выявляющий место и роль общения в процессе нормативного регулирования поведения индивидов, а также процесс передачи и закрепления норм в быденном сознании, реального функционирования стереотипов поведения);

6) семиотический (общение выступает как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных знаковых систем, с другой);

7) социально-практический аспект общения, где процесс рассматривается в качестве обмена результатами деятельности; способностями, умениями и навыками [2, с. 102 - 103].

В реальной практике общения мы встречаемся с взаимодействием типа «Я – Я» (например: педагог – учащийся, руководитель – подчиненный); «Я – МЫ» (педагог – коллеги, руководитель – коллектив); «МЫ – МЫ» (административно-управленческий персонал организации и трудовой коллектив). Первый тип общения принято называть индивидуально-личностным, второй – индивидуально-коллективным, третий – коллективно-общественным. Каждому типу свойственны свои специфические черты, цели, задачи, лексика, приемы и технологии.

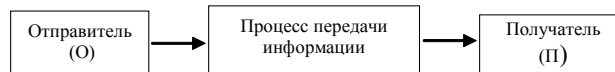
Содержательный характер взаимодействия людей определяется предметом общения. На основе этого критерия различают такие виды общения, как межличностное, деловое, специально-профессиональное и пр. Способы взаимодействия зависят от целей, которые преследует общение, от особеннос-

тей его организации, эмоционального настроения партнеров, уровня их культуры [2, с. 103].

Общение – это триединый процесс, включающий в себя коммуникацию, интеракцию и перцепцию [3, с. 223-224].

*Коммуникация* (от лат. communicatio – сообщение) – специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания.

В социально-психологическом смысле коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю [4]. Отправитель, цель которого заключается в том, чтобы оказать на получателя то или иное воздействие, передает определенное сообщение. Сообщение может быть закодировано с помощью вербальных и (или) невербальных знаков, символов, системы смыслов. Получателю для понимания информации необходимо раскодировать (декодировать) сообщение. Таким образом, полный единичный цикл коммуникации состоит из поочередных ходов партнеров:



В структуре целевой коммуникации следует отличать цель как рационально обоснованное намерение от побудительного мотива, как скрытого намерения или мотива, зачастую выдаваемого лишь на вербальном уровне:



Для того, чтобы общение было эффективным, диалогическим, необходимо соблюдать следующие условия: равенство психологических позиций социальных субъектов независимо от их социального статуса; равенство в признании активной коммуникативной роли друг друга; равенство в психологической взаимоподдержке.

*Особенностью взаимодействия* является то, что каждый его участник сохраняет свою автономность и может обеспечивать саморегуляцию своих коммуникативных действий.

*Перцепция* (от лат. perceptio – психологическое восприятие) – процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения. В результате социологических исследований установлено, что восприятие социальных объектов обладает спецификой:

а) воспринимаемый человек стремится трансформировать представление о себе в благоприятную для своих целей сторону;

б) внимание воспринимающего сосредоточено прежде всего на смысловых и оценочных (в том числе причинных) интерпретациях объекта;

в) наблюдается большая зависимость перцепции от мотивационно-смысловой деятельности и связь ее аффектами.

Перцептивная функция общения в совместной деятельности направлена на решение следующих задач: формирование содержания межличностного восприятия; содействие установлению взаимопонимания; обеспечение влияния участников совместной деятельности друг на друга.

Для эффективности взаимодействия очень важно межличностное восприятие, то есть целостное отражение внешнего облика и поведения другого человека, его понимание и оценка. Оно может быть адекватным (то есть соответствующим действительности) и (или) искаженным из-за приписывания личности некоторых свойств. Зачастую отражение другого бывает неадекватным из-за индивидуальных особенностей и отсутствия навыков общения, а также умений «читать» характер или намерения других по элементам физиогномики или невербальным сигналам. Как правило, на формирование мнения о человеке влияет первое впечатление о нем. В последующих контактах в большинстве случаев общающиеся «игрывают» необходимые роли, надевают «маски» в соответствии с ситуацией, демонстрируют имидж.

Психологические ограничения восприятия окружающей действительности, в том числе и других людей, являются результатом истории жизни каждого человека и зависят от многих причин: наследственности, воспитания, места жительства, общения, системы ценностей, полученной информации. Как свидетельствуют социально-психологические исследования, несмотря на способность понимать окружающий мир, мы часто воспринимаем только то, что хотим воспринимать, и слышим только то, что хотим услышать.

Таким образом, наше восприятие, восприятие других и реальная действительность зачастую не совпадают, в зависимости от особенностей человека по-разному трактуются слова, понятия, реакции людей, тексты. Существует даже особая наука о понимании – герменевтика (искусство и теория толкования текстов). Следовательно, важнейшей задачей перцептивной функции общения является обеспечение максимального взаимопонимания людей. Способность человека к пониманию людей является рациональной основой процесса межличностного общения.

*Педагогическое общение* – это процесс взаимодействия педагога и партнеров, направленный на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности: педагогической, производственной, научной и пр. При этом предметом педагогического общения является деятельность (дело) и партнер по общению, который всегда выступает как личность, значимая для другого.

Оптимальное педагогическое общение, по утверждению А.А. Леонтьева – такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя [5, с. 20].

Особое значение в структуре педагогического общения из трех вышеуказанных процессов (коммуникация, интеракция

и перцепция) имеет процесс коммуникации.

Педагогическое общение реализуется в следующих основных коммуникативных формах: монологической, где преобладают коммуникативные действия – высказывания личности как субъекта – организатора процесса слушания у других субъектов – участников общения; диалогической, в которой субъекты взаимодействуют и являются взаимно активными.

*Коммуникативный процесс* включает в себя несколько составляющих. Аристотель, например, выделял три компонента коммуникации: оратор – речь – аудитория. Эта триада является основой и современной коммуникации, только названия звучат по-другому: *коммуникатор – сообщение – коммуникант*.

Наиболее значимых компонентов процесса коммуникации пять:

- кто говорит? (коммуникатор);
- что сообщает? (информация);
- кому сообщает? (коммуникант);
- по какому каналу сообщает? (какими средствами?);
- с каким эффектом? (результат обратной связи).

Комментируя предлагаемую модель коммуникации, нужно заметить, что специалисты, которые изучают вопрос «кто говорит?», то есть коммуникатора, рассматривают факторы, которые открывают и направляют сам акт коммуникации. В настоящее время это называется анализом управления.

Специалисты, которые фокусируют свое внимание на вопросе «что сообщается?», занимаются анализом содержания.

Те, кто рассматривает по преимуществу прессу, радио, телевидение и другие каналы коммуникации, осуществляют анализ средств и каналов коммуникации.

Когда главное внимание уделяется к личностям, на которые оказывает влияние данное средство, разговор идет об особенностях аудитории, партнера.

И, наконец: если вопрос состоит во влиянии на аудиторию, то проблемой является анализ эффекта коммуникации.

Модель педагогического общения, рассмотренного в контексте коммуникации, можно представить следующим образом:

ИСТОЧНИК – СООБЩЕНИЕ – КАНАЛ – ПОЛУЧАТЕЛЬ

Рассмотрим особенности каждого из перечисленных элементов.

*Источник* – создатель сообщения. Источником может быть лицо, организация или группа индивидов. В качестве источника может выступать педагог, руководитель организации, студент.

*Сообщение* – информация, или закодированная идея, то, что передает источник получателю. Содержание сообщения представляется в виде сведений, размышлений, аргументов, доводов, фактов.

*Канал* – средство, с помощью которого сообщение передается от источника к получателю. Обычно каналы делятся на средства массовой коммуникации (пресса, издательства, телевидение, радиовещание, информационные агентства, службы связи с общественностью и прессой, рекламные агентства и др.) и межличностные каналы, то есть непосредственный личностный обмен сообщениями между источником и получателем информации.

*Получатель* – лицо или группа лиц, а также численно большие, рассредоточенные массовые аудитории. Результативность коммуникации можно оценить по реакции получателя.

Вместе с тем, эту модель нельзя считать полной без диагностики результативности коммуникативного процесса. Для анализа всей его полноты необходимо рассмотреть и такие позиции, как эффект коммуникации и обратная связь.

*Эффект коммуникации* – изменения в поведении коммуниканта, которые происходят в результате приема сообщения. Выделяются три основных типа результатов коммуникации: а) изменения в знаниях; б) изменение установок (то есть изменение относительно устойчивых представлений аудитории); в) изменение поведения получателя информации (осуществить покупку, принять участие в голосовании, изменить точку зрения, улучшить дисциплину труда и пр.).

Эффективность коммуникации обусловлена: природой источника информации; особенностями формы делового общения и содержания самих сообщений; той обстановкой, в которой люди получают информацию.

*Обратная связь* – реакция коммуниканта на сообщение источника. Именно обратная связь делает коммуникацию двусторонним процессом, так как, получив информацию о реакции коммуниканта, коммуникатор учитывает ее, корректируя свои действия и цели.

Учитывая сказанное, можно говорить о *более сложной модели коммуникации в рамках педагогического общения: источник – коммуникатор – сообщение – кодирующее устройство – канал – декодирующее устройство – коммуникант – результат коммуникации – обратная связь.*

Особенности поведения людей в процессе взаимодействия, применение тех или иных коммуникативных средств зависят от того, какая используется модель общения.

В процессе педагогического общения заложены потенциальные возможности формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Последняя понимается нами как способность применять различного рода знания, умения и личностные качества в целях повышения результативности коммуникативной деятельности.

Анализ научной литературы и собственного педагогического опыта позволяет утверждать, что педагогическое общение, осуществляемое в целях формирования коммуникативной компетентности, предполагает:

1) обязательность контактов всех участников общения, независимо от их симпатий и антипатий;

2) предметно-целевое содержание коммуникации;

3) соблюдение формально-ролевых принципов взаимодействия, с учетом должностных ролей, прав и функциональных обязанностей, придерживаясь при этом субординации и делового этикета;

4) взаимозависимость всех участников общения и в достижении конечного результата, и при реализации личных намерений;

5) коммуникативный контроль участников взаимодействия;

6) формальные ограничения:

а) конвенциональные ограничения, то есть выражающиеся в соблюдении правовых социальных норм, следовании регламентации (например, действия по инструкциям, протокол, соблюдение правил внутреннего распорядка, следование традициям и пр.);

б) ситуативные, то есть реализуемые с учетом ситуации педагогического общения (например, деловая беседа, совещание, и пр.), в заданном регламенте, используя адекватные коммуникативные средства, создавая соответствующую пространственную среду и достигая прагматического ожидаемого результата;

в) эмоциональные, то есть проявляемые независимо от степени напряженности деловой атмосферы (проявлять стрессоустойчивость – управлять собой, демонстрировать эмоциональную культуру);

г) насильственные, то есть в этом случае допустимо прерывание контакта любой из сторон в тех случаях, когда содержание информации перестает носить предметный характер, или когда исчерпано отведенное для коммуникации время, а также когда реакции партнера неадекватны ожиданиям и нормам (например, агрессивное поведение).

В ходе исследования нами использовался метод моделирования как «исследование моделей различных ситуаций и состояний системы в течение планируемого периода» [6, с. 32].

В нашем исследовании моделирование позволяет изучить формирование коммуникативной компетентности в процессе педагогического общения в высшем учебном заведении; получить новую информацию о его возможностях; выделить



Рис. Модель формирования коммуникативной компетентности студента вуза в процессе педагогического общения

его существенные элементы. При построении *модели формирования коммуникативной компетентности в процессе педагогического общения* (см. схему) мы имитировали внутреннюю структуру педагогического процесса. При этом получение информации о функции модели, исходя из функций оригинала, происходит достижением подобия модели и оригинала по части их структур. Целостность модели обеспечивается единством ее структурных компонентов, а сама она является как объектом изучения, так и средством исследовательской деятельности.

Разработанная нами модель содержит целевой и содержательный блоки, блок научно-технологического обеспечения и результативный блок.

*Целевой блок* включает цель и задачи формирования коммуникативной компетентности, *содержательный* - коммуникативные способности, ценностные ориентации и комплекс теоретических знаний и умений педагогического общения; *блок*

*научно-технологического обеспечения* - теоретико-методологическое обеспечение, инновационные технологии общения и педагогическую диагностику, *результативный*, помимо коммуникативной компетентности (непосредственного результата) - личностные новообразования: гуманизм, альтруизм, милосердие, толерантность, педагогический оптимизм, социальную ответственность и т.д.

Процесс достижения цели отражает условия формирования коммуникативной компетентности студентов посредством педагогического общения в ходе обучения в педагогическом вузе. При выборе данного компонента модели мы основывались на исследованиях В.А. Беликова [7], который считает, что развитие познания и развитие личности во многом совпадают. Следовательно, организуя познание, мы создаем гарантированные условия для развития личности, при этом происходит развитие познания, сознания и деятельности.

#### Библиографический список

1. Усанова, О.Г. Культура профессионального речевого общения: учеб.-метод. пособие / О.Г. Усанова. – ЧГАКИ. – Челябинск, 2008.
2. Распопов, В.М., Распопов, В.В. Основы менеджмента: учеб. пособие / В.М. Распопов, В.В. Распопов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000.
3. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971.
4. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие / А.П. Панфилова. - СПб.: Знание, ИВЭ-СЭП, 2001.
5. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев / под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Нальчик, 1996.
6. Усанова, О.Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения: Моногр. / О.Г. Усанова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2004.
7. Беликов, В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дисс.... д-ра пед. наук / В.А. - Беликов. – Магнитогорск, 1995.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378.147.88  
745/749

*Е. В. Ивченко, соискатель ЧГАКИ, г. Челябинск*

## РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

В работе представлены результаты исследования развития творческого потенциала личности студентов — будущих специалистов в сфере декоративно-прикладного творчества; описаны этапы педагогической организации экспериментальной работы, дается характеристика изменения показателей творческого потенциала студентов; анализируется уровень проявления отдельных компонентов творческого потенциала на каждом из этапов исследования.

**Ключевые слова:** творческий потенциал студентов, творческая самореализация, изобразительная деятельность, репродуктивно-подражательная и творчески-поисковая деятельность, диагностика творческого потенциала и его критерии.

Развитие творческого потенциала является неотъемлемой частью общего процесса развития личности как закономерно-го изменения, в результате чего возникает ее качественно новое состояние. Педагогика высшей школы выделяет развитие творческого потенциала в качестве ведущей цели образования. Так, К.Д. Ушинский говорил, что стремление личности реализоваться в творческой деятельности является важнейшим фактором становления человека в фило- и онтогенезе, а деятельность выступает источником развития способностей, личностной и профессиональной культуры [1, с. 361].

*Постановка и исследование проблемы развития творческого потенциала личности будущего специалиста декоративно-прикладного творчества вызвана потребностью в эффек-*

*тивной профессионально-творческой подготовке студентов и педагогически целесообразной организации индивидуальной творческой практики.*

Цель настоящей статьи: представить полученные результаты педагогического исследования развития творческого потенциала студентов отделения декоративно-прикладного творчества средствами изобразительной деятельности, проводимого в группах первокурсников в течение трех лет.

В ходе исследования нами фокусировалось внимание на элементах, связанных с творческой самореализацией (направленность личности, познавательный интерес, психическая комфортность, инструментальные навыки, оригинальность, самостоятельность и самооценка студентов). Это дало возможность

идентифицировать проявления творческого потенциала через характеристики, доступные как внешнему наблюдению, так и количественной оценке.

В начале исследования педагоги, выступавшие экспертами, отмечали низкий уровень проявления творческого потенциала у студентов (в целом, недопустимый уровень в 1-й экспериментальной группе наблюдался у 58 %, во 2-й — у 50 % обучаемых). Также полученные данные свидетельствовали о слабом проявлении оригинальности (на недопустимом уровне по данному критерию находились: в 1-й экспериментальной группе — 59 %, во 2-й — 75 % студентов) и инструментального освоения изобразительной деятельности (показатели составили для рассматриваемых групп 42 % и 38 % соответственно). Студенты испытывали трудности в овладении изобразительной техникой, им не удавалось самостоятельно выдерживать логику последовательности действий. В их работе выделялась шаблонность, отсутствовала вариативность в изобразительном решении, имели место недостаточная проработка и завершенность работ, отмечалась неуверенность и зависимость от мнения окружающих, требовалось внешнее управление деятельностью. *Поэтому на начало эксперимента деятельность обучаемых, связанную с выполнением изобразительных работ, можно охарактеризовать как репродуктивно-подражательную.* Этого недостаточно для реализации творческих учебных задач в профессиональной подготовке специалиста.

Вместе с тем, у 67 % студентов в 1-й экспериментальной группе и у 75 % студентов 2-й экспериментальной группы отмечалась устойчивая ориентация на эстетическую направленность в практической деятельности. То есть уже в начале эксперимента художественная деятельность для студентов являлась значимой. Кроме того, у обучаемых явно проявлялся познавательный интерес, что давало нам основание рассчитывать на успешное решение образовательных задач и перевод учебной деятельности в плоскость познавательно-творческой проблематики.

*Основной преобразований в ходе экспериментальной работы стало овладение студентами творческими приемами изобразительной деятельности в ходе освоения содержания программы спецкурса «Рисунок».* Это, по нашему мнению, явилось важной формой педагогической поддержки, связанной с пересмотром существующей системы организации профессионального образования и переориентацией его на создание условий для развития творческого потенциала личности студентов, обучающихся по специализации «Декоративно-прикладное творчество» средствами изобразительной деятельности.

В начале экспериментальной работы обучение было нацелено, прежде всего, на реализацию эстетической направленности деятельности обучаемых. Для этого образовательный процесс мы ориентировали на развитие понимания красоты как категории творческого начала в эстетических формах обучения. Красота при этом выступала критерием качества процессов и действий в образовании.

Эстетическая направленность в изобразительном творчестве требует установления чувственно-образных связей между личностью и средой как яркого эмоционального отклика на внешнее визуальное воздействие. Поскольку эстетическая деятельность связана с субъективным миром человеческих эмоций, создание творческих условий мы рассматривали через развитие образного мышления как эмоционального резонанса на восприятие среды (Б.Г. Ананьев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский). Шеррингтон выделяет высокую впечатлительность художника как основную характеристику творческой деятель-

ности и условие ее развития видит в организации восприятия как особой наблюдательности [2, с. 312].

*Первый этап экспериментальной работы сводился к введению организационных условий развития творческого потенциала студентов.* Студенты изучали теоретические основы изобразительного восприятия, на практике осваивали графические приемы организации изобразительности. Учебная деятельность студентов была направлена на развитие специфических качеств, необходимых в изобразительном творчестве. На восприятие специфической для него информации (чувство пространства, пропорций, контраста и т.д.) настраивался зрительный аппарат.

На этом этапе эксперимента студенты проявили себя неоднозначно. Посредством педагогического наблюдения нами были выявлены: высокий уровень познавательного интереса к изобразительной деятельности и деятельная активность, но низкое проявление инструментальных способностей. У студентов наблюдалось снижение психологической напряженности, активизировалось диалогическое взаимодействие. Это, несомненно, повысило эффективность педагогического воздействия, способствовало раскрепощению внутренних резервов личности. В итоге студенты научились извлекать изобразительные идеи и понимать условность графического языка.

*Дальнейшее педагогическое управление творческой деятельностью обучаемых было связано с внедрением в содержание образования творческой познавательной проблематики.* Творческий уровень познавательной проблематики характеризуется открытой проблемной ситуацией (К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Богоявленская), когда ученик должен самостоятельно собрать данные для ее решения. Проблемная ситуация выступает в данном случае как теоретическое и практическое затруднение в познавательной деятельности обучающихся, как толчок к поиску идей и способов ее разрешения. Поэтому она может выступать мотивом развития мыслительной деятельности, формирования задачи, поиска средств решения возникшей проблемы. Ценность проблемной ситуации состоит в активизации и развитии творческой мыслительной деятельности студента. В. Окунь считает, что принцип проблемности в обучении совпадает с основными условиями развития учащихся [3, с. 194]. Ориентация изобразительной деятельности на творческие проблемы выделяется нами как одним из развивающих условий творческого потенциала студентов.

В контексте сказанного нами уделялось внимание развитию навыков творческой интерпретации, таких, как стилизация, декоративность, орнаментально-ритмическая организация изображения. Студенты учились поиску средств выразительности, разработке технических приемов, инструментальному воплощению изобразительного образа.

На этом этапе экспериментальной работы у большинства студентов отмечалась устойчивая эстетическая направленность (в 1-й экспериментальной группе — у 84 % студентов, во 2-й — у всех студентов без исключения). Наблюдалось развитие художественного вкуса. Обучаемые показали поисковую вариативность в композиционной организации изображения, проявили оригинальность в инструментальной разработке изобразительной идеи.

Педагогическое наблюдение за деятельностью студентов показывает, что освоение учебного материала переориентирует их с репродуктивно-подражательной на творчески-поисковую деятельность.

При контрольном опросе педагоги-эксперты отметили оптимальный уровень проявления творческого потенциала: в 1-й экспериментальной группе — у 50 % студентов, во 2-й — у 62 % студентов. Учитывая, что в начале эксперименталь-

ной работы значения этого показателя в обеих группах были равны нулю, это явно подтверждает положительную динамику развития у студентов искомого качества.

В ходе эксперимента особое внимание мы уделяли также выработке у студентов самостоятельности, которая является качественной характеристикой развития личности. К. Д. Ушинский связывал успех развития личности с созданием условий для проявления самостоятельности учащихся. В психологии самостоятельность рассматривают как волевое свойство личности, организующее самодеятельность. Это важно для организации творческого развития личности как процесса самоорганизации.

Понимая, что развитие данного личностного качества требует от студентов осознанности деятельности, направленности на познавательное развитие, ценностное освоение эстетических категорий, *третий этап экспериментальной работы был организован нами таким образом, что все задания были нацелены на реализацию индивидуально-поисковой формы изобразительной деятельности.* Это переводило процесс обучения в режим самоорганизации, что способствовало превращению обучаемого из объекта в субъект образовательной деятельности.

На этом этапе организация творческой деятельности студентов основывалась на процессе активного взаимодействия с пленэрной натурой, характеризующейся многообразием образов и впечатлений. Здесь синтезировались все художественные задачи, изобразительные темы выделялись на уровне эмоционального отклика на природную гармонию, они соотносились с личными ценностными устремлениями студента. Поэтому можно сказать, что поисковые задачи изобразительной деятельности в условиях пленэра были нацелены на раскрытие индивидуальных качеств личности. Активность восприятия и подвижность точки зрения на пленэре требовали от студентов самоорганизации и доверия к своим решениям в отборе изобразительных впечатлений для дальнейшей инструментальной разработки.

Пленэр значительно усложнял деятельность студентов экспериментальных групп по сравнению с обучением в академических условиях. В начале пленэра у студентов наблюдалась беспорядочность и однообразность используемых изобразительных приемов. В дальнейшем наблюдалось расширение диапазона изобразительной выразительности. Студенты научились вариативно разрабатывать сюжет пленэрных мотивов, обоснованно применять изобразительные средства, проявляли умения анализировать и оценивать результаты своей деятельности. Их последние работы выделялись оригинальностью идеи и индивидуальным характером изобразительности. Можно сказать, что обучаемые в полной мере проявили свои способности к самоорганизации.

Субъективная педагогическая оценка развития творческого потенциала студентов в ходе наблюдения подтверждается данными диагностики его отдельных характеристик.

*В исследовании прослеживается динамика изменения ориентации студентов в ценностях как основы становления своей профессиональной деятельности.* В конце второго этапа экспериментальной работы студенты устойчиво выделяли ценность эстетических категорий искусства (показатели для экспериментальных групп составили 84 % и 100 % соответственно).

*В ходе экспериментальной работы отмечалась динамика высокого (оптимального) уровня самостоятельности обучаемых* (в 1-й экспериментальной группе он составил 67% - 92 % в начале и в конце эксперимента соответственно, во 2-й — 50 % - 100 %). Это помогло студентам справиться

с индивидуальным освоением знаний и опыта изобразительной деятельности. Педагогическое наблюдение подтверждает сознательное отношение студентов к изобразительной деятельности, проявляющееся через активность, инициативу, настойчивость и ответственность. При этом высокий уровень проявления самостоятельности способствовал успешному освоению проблемно-поискового характера деятельности.

*На протяжении экспериментальной работы прослеживалась положительная динамика и в развитии познавательного интереса студентов.* Начиная со второго этапа исследования, у студентов отмечалось доминирование оптимального уровня развития познавательного интереса в освоении изобразительной деятельности (в 1-й экспериментальной группе этот показатель отмечен у 50 % студентов, во 2-й — у 87 %). Педагогическое наблюдение позволило отметить высокую вовлеченность студентов в учебный процесс и их активность в решении творческих задач.

Интерес — это мотивационное состояние, связанное с выходом личности на проблемно-поисковый уровень деятельности, а высшее проявление на этом уровне связывается с художественно-творческими изысканиями [4, с. 154]. Глубина и устойчивость проявления интереса студентов к изобразительной деятельности организует познавательную направленность, определяя тем самым дальнейший характер развития личности обучаемых как будущих специалистов декоративно-прикладного творчества. Поэтому мы рассматриваем познавательный интерес как характеристику проявления творческого потенциала в изобразительной деятельности.

Активизация творческого потенциала студентов требует организации свободного взаимодействия участников образовательного процесса. Психологические условия развития творческого потенциала связывают с самоутверждением личности в социальной среде. А. Маслоу связывает его с преодолением внутренних барьеров личности [5, с. 126]. Б. Эдвардс говорит об устранении комплекса бесталанности [6, с. 50]. Создание условий уверенности в своей одаренности ведет к усилению мотива достижения, а следовательно, и развития способностей обучаемых. В педагогике эту проблему рассматривают как условие организации межличностной коммуникации, создание творческой атмосферы общения (В.А. Кан-Калик, В.А. Сухомлинский). Поэтому организация творческой атмосферы общения в образовательном взаимодействии способствует развитию творческого потенциала студентов.

*Необходимо отметить также высокий уровень психической комфортности, сложившейся в группах в ходе эксперимента* (данный показатель составил 63 % и 68 % для 1-й и 2-й экспериментальных групп соответственно). Можно утверждать о том, что у студентов сложились позитивные межличностные взаимоотношения. В освоении изобразительной деятельности это помогло им справиться с неуверенностью, давало возможность раскрыть свою индивидуальность в работе.

Отмеченный уровень психического комфорта на занятиях также содействовал успешному развитию инструментальных навыков изобразительной деятельности. *Результаты диагностики отражают положительную динамику уровня проявления инструментальных навыков.* Так, количество студентов, у которых данный показатель находится на оптимальном уровне, изменилось в течение эксперимента в 1-й экспериментальной группе с 16 % до 50 %, во 2-й — с 24 % до 62%. В контрольной группе динамика оптимального освоения инструментальных навыков прослеживается слабо.

*В ходе эксперимента диагностировалось также изменение уровня творческой организации изобразительной деятельности (творческой оригинальности) с недопустимого на его*

первом этапе (в 1-й экспериментальной группе показатель составил 59 %, во 2-й — 75 %) до оптимального на втором и третьем этапах эксперимента (показатели в экспериментальных группах составили 41 % и 59 %, 25 % и 63 % соответственно). Показатель недопустимого развития творческой организации деятельности студентов снизился в обеих экспериментальных группах до нуля.

*Успешная практическая реализация студентов при выполнении творческих заданий явилась средством для повышения самооценки личности:* к концу эксперимента самооценка обучаемых стала стабильно адекватной. Если в начале эксперимента у 42 % студентов в 1-й экспериментальной группе и у 38 % студентов во 2-й экспериментальной группе самооценка находилась на недопустимом уровне, то к концу эксперимента эти показатели снизились до 16 % и нуля соответственно. Также в итоге эксперимента примерно у 75 % обучаемых в обеих группах самооценка находилась на допустимом уровне, а высокий уровень самооценки стал характерен примерно для четверти студентов. Для творческого типа деятельности этот вариант является оптимальным, так как уверенность человека в своих силах позволяет активизировать творческий поиск, исходя из своих личностных предпочтений.

В этой связи решающее значение имела педагогическая организация процесса выполнения творческих заданий. Их подробный и четкий разбор, выделение индивидуальных акцентов в содержании с учетом личностных особенностей и достижений студентов предусматривались на всех этапах эксперимента в ходе занятий по спецкурсу «Рисунок».

На первом этапе педагогу приходилось дополнительно разъяснять задания на основе простых аналогий, доступных студентам. Задания упрощались, чаще проводился анализ результатов работы, в том числе и на ее промежуточных этапах. В итоге имела место адаптация студентов к изобразительной деятельности, понимание задач визуализации и начальной организации алгоритмов деятельности.

На втором этапе эксперимента обучаемые встретились с техническими трудностями в выполнении учебного задания, поэтому педагог предлагал увеличить объем практической деятельности в форме индивидуальных занятий, переориентировав учебные задания на освоение графического инструментария и наработку навыков владения им. В итоге студентами были реализованы основные задания на уровне композиционной соразмерности и оправданности использования графического материала.

На третьем этапе для организации пленэрной деятельности студентов педагогом был проведен мастер-класс, где на практических примерах демонстрировались варианты выбора мотива с точки зрения композиционной организации. Это помогло сориентировать студентов в изобразительной деятельности. На промежуточных просмотрах педагог обращал внимание на необходимость отбора информации о предмете изображения, самоорганизации деятельности через постановку задач и анализ изображения.

Благоприятный фон к творческой реализации личности создает самооценка. Самооценка соотносится с чувством собственного достоинства. Самооценка дает представление, насколько личность находит себя ценностью для реализации в творческой деятельности. Самооценку можно сравнить с пси-

хологическими процессами рефлексии как способности к критическому самоанализу, включающему рассмотрение и анализ индивидуумом собственных знаний и поступков [7, с. 729]. Способность личности к самооценке выявляет сознательные механизмы анализа и обоснования в развитии творческой деятельности через соотнесение идеи (визуального образа) с реальным её воплощением.

Педагогическое наблюдение отмечает изменения в рефлексивно-оценочной деятельности студентов. Критичность стала рациональной и продуктивной. На третьем этапе эксперимента в изобразительных работах студентов проявлялась завершенность и организованность.

Представленная ниже гистограмма (см. рис.) позволяет сравнить полученные данные об изменении оптимального уровня проявления компонентов творческого потенциала у студентов экспериментальных и контрольной групп. Она отражает вклад каждого показателя творческого потенциала в общую динамику его развития у студентов экспериментальных и контрольной групп в ходе эксперимента. Сравнение полученных данных наглядно демонстрирует результаты исследования. Если на первом этапе эксперимента (1-й срез)

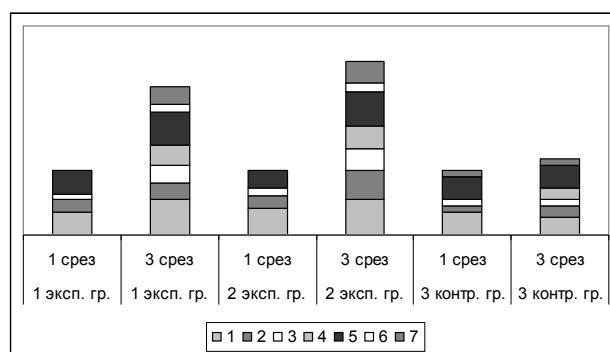


Рис. Развитие творческого потенциала студентов отделения декоративно-прикладного творчества в течение эксперимента

Показатели творческого потенциала: 1 - направленность; 2 – познавательный интерес; 3 – комфортность; 4 – инструментальные навыки; 5 – оригинальность; 6 – самостоятельность; 7 – самооценка.

проявление показателей творческого потенциала студентов во всех группах сопоставимы между собой, то в конце третьего этапа (3-й срез) отмечается доминирование оптимального уровня развития показателей творческого потенциала у студентов экспериментальных групп.

Результаты опытно-экспериментальной работы в целом подтверждают необходимость педагогической организации творческой деятельности студентов отделения ДПТ в процессе профессиональной подготовки и обоснованность соответствующих педагогических действий. Это способствует эффективной подготовке квалифицированных специалистов декоративно-прикладного творчества, направленных на творческую реализацию в профессии.

#### Библиографический список

- Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении: собр. соч. в 11 т.: Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
- Саямон, Л. О физиологии эмоционально-эстетических процессов / Л. Саямон // Содружество наук и тайны творчества: сб. ст. / под ред. Б.С. Мейлаха; Комис. по взаимосвязям лит., искусства и науки Ленингр. отделения Союза писателей РСФСР. – М.: Искусство, 1986.
- Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. - М.: ИП, 1968.



4. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие.: Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. - М.: ВЛАДОС, 1995.
5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; пер. с англ. Татлытаевой А. М. – СПб.: Евразия, 1999.
6. Эдвардс, Б. Художник внутри вас / Б. Эдвардс; пер. с англ. - Минск: ООО «Попурри», 2000.
7. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 371.1

Л.А. Закирова, доц. МаГУ, г.Магнитогорск

## ЗАКОНОМЕРНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье определяется сущность понятия «рефлексивное управление», выявляются противоречия рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования, раскрываются и обосновываются его закономерности.

**Ключевые слова:** рефлексивное управление, система, профессионально-экологическое образование, закономерности рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования.

Экологическое образование выдвинулось как особый педагогический феномен и актуализировалось в конце XX века в контексте общей смены парадигмы взаимоотношений человека и окружающей его природной среды. За прошедшее десятилетие достаточно четко определились наиболее значимые сущностные и структурно-функциональные характеристики, ключевые проблемы и направления развития профессионально-экологического образования. Вместе с тем, многие его аспекты еще не получили достаточно глубокого теоретического осмысления, поэтому научные исследования в области профессионально-экологического образования остаются актуальными. Это обуславливает необходимость, в частности, определения основных закономерностей рефлексивного управления системой современного профессионально-экологического образования, поскольку в генезисе негативных явлений в обществе, в особенности, в управлении всеми его звеньями огромную роль сыграло именно отсутствие ценности рефлексивного сопровождения практики. А дальнейшее развитие человечества потребует еще более тонкой рефлексивной деятельности.

Термин «рефлексивное управление» в психолого-педагогических работах рассматривается как неотъемлемая характеристика любого межличностного взаимодействия (К.В. Вербова, Л.Я. Зорина, С.В. Кондратьева, Ю.Н. Кулюткин, В.С. Лазарев, А.И. Мищенко, В.А. Ситаров, Г.С. Сухобская, П.И. Третьяков, Т.Н. Шамова, Е.Н. Шиянов и др.). Этот термин впервые был использован Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской. Авторы указывают на возникновение в процессе обучения педагогического парадокса, который состоит в том, что преподаватель призван управлять учебной деятельностью. «Следовательно, – отмечают они далее, – речь идет в данном случае не о каком-то прямом управлении деятельностью другого человека, а об управлении процессами его самоуправления, или, по нашей терминологии, о рефлексивном управлении деятельностью ученика со стороны преподавателя» [1, с. 72]. Согласно исследованию Ф. Шеллинга, сущностная характеристика «рефлексивного управления» состоит в том, что целью совместной деятельности преподавателя и студента является развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности [2, с. 110].

Понятие «рефлексивное управление» широко используется в связи с обсуждением проблем системотехники (В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, В.А. Лефевр, Г.Л. Смолян и др.). В рамках данного научного направления сущность рефлексивного управления состоит в том, что переданные первым субъектом второму основания для принятия решения выполняют функцию стимулирования мотивов выбора, осуществляемого вторым субъектом, но который желателен с точки зрения первого субъекта. По мнению авторов, разрабатывающих проблемы системотехники, рефлексивное управление наблюдается: в содействующих системах – игры «п против п» (управление параметрами своей команды), обучение, воспитание; в противодействующих системах – игры «п против п» (управление параметрами противоположной команды), спортивные соревнования, конкуренция, управление военным противником, конфликтные ситуации [3, с. 17]. Таким образом, рефлексивное управление характерно для различных видов деятельности, связанных с межличностными отношениями. Перевод профессионально-экологического образования на рефлексивные начала в общем виде представляется нам как овладение приемами мыслительной деятельности, в которой ведущая роль принадлежит осознанию познанного далее.

Знание закономерностей осуществления того или иного вида педагогической деятельности обеспечивает не только коррекцию этой деятельности, но и позволяет прогнозировать ее результаты и процесс их достижения. На уровне конкретного методологического знания педагогические закономерности рассматривались Ю.К. Бабанским, В.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и др. Закономерности управления образовательными системами неоднократно обсуждались Ю.В. Васильевым, Г.Н. Сериковым, А.А. Орловой, М.М. Поташником, А.Я. Найном, П.И. Третьяковым, Т.Н. Шамовой и др.

Приступая к выявлению основных закономерностей рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования, следует, в первую очередь, определить методологические ориентиры, которые выполняют роль оснований их выделения. Отсутствие таких ориентиров может привести к формулированию закономерностей и принципов рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования.

ческого образования, не адекватных исследуемому явлению.

Чтобы избежать таких последствий, выявление присущих рефлексивному управлению зависимостей и связей осуществлялось нами по трем основным направлениям:

1) через анализ особенностей рефлексивного управления, описанных в философской и психолого-педагогической литературе, и опыта управления системы профессионально-экологического образования;

2) путем теоретического обоснования связей и зависимостей, свойственных рефлексивному управлению;

3) на основании некоторых данных опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях Челябинской области.

Ниже представлены обобщенные результаты проведенной работы в соответствии с выделенными направлениями.

В качестве методологических ориентиров использованы положения, согласно которым:

1) закономерности рефлексивного управления в соответствии с концептуальными положениями синергетики должны отражать диалектическую детерминацию естественного самоуправляемого развития системой профессионально-экологического образования, в которой равноправно и одновременно учитываются как внутренняя составляющая (процессы самоорганизации), так и внешняя составляющая (управляющие воздействия);

2) закономерности рефлексивного управления могут быть сформулированы на основе установленных в нем причинно-следственных связей и зависимостей с учетом модельного представления процесса самоуправляемого развития в области бифуркации (неустойчивости), обеспечивающего переход системы профессионально-экологического образования из состояния экстенсивного самоуправляемого развития в состояние интенсивного самоуправляемого развития;

3) причинно-следственные связи и зависимости определяются посредством анализа основных противоречий рефлексивного управления, развернуто обоснованных как с помощью дедуктивных построений, так и метода неполной индукции.

Выявление противоречий рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования служит основанием для определения его закономерностей. А чтобы понять, какие связи и зависимости свойственны рефлексивному управлению как целостной системе, необходимо прежде всего определить главное противоречие рефлексивного управления, отражающее как содержательный, так и динамический его аспекты.

Четкое определение упомянутых аспектов рефлексивного управления системой профессионально-экологического образования, пишет Ю.В. Тихонравов, невозможно, так как «речь идет лишь о гносеологических абстракциях, не имеющих конкретных признаков различения и неотрывных друг от друга в онтологическом проявлении» [4, с. 149]. Поэтому в рефлексивном управлении не следует рассматривать содержательную и динамическую стороны обособленно. При анализе рефлексивного управления необходимо учитывать, что содержание, будучи препарированным в самом процессе, приобретает соответствующий уровень раскрытия.

В рефлексивном управлении мы, вслед за Т.М. Давыденко, наблюдаем учет внешних управляющих воздействий как преломленных через внутреннюю природу самой системы, ее самоуправляемое развитие в этих условиях, а не как однозначно навязанные системе или ее компоненту. Они лишь обеспечивают условия перехода системы в состояние неустойчивости и формирование в этой неопределенности выбора ею своей

траектории развития, но выбора, в некоторой степени обусловленного целью внешних воздействий. Иными словами, в рефлексивном управлении имеет место диалектика управления (определенности) и процессов самоорганизации (неопределенности), причем выбор осуществляется школой и каждым ее компонентом на всех уровнях их взаимодействия с учетом действия механизмов самоуправляемого развития [5, с. 4].

Отметим также то, что противоречие должно быть сущностным, внутренне присущим одному и той же реальности, единому предмету, явлению и процессу, диалектически раздваивающему его на противоположности. Указывая на значимость сущностных противоречий, П.С. Хейфец пишет о том, что диалектическое противоречие рассматривается как взаимодействие противоположностей на внешнем (феноменальном) уровне и внутреннем (сущностном), который, в отличие от первого, характеризуется взаимопроникновением, сочетанием этих противоположностей [6, с. 364].

Поскольку рефлексивное управление рассматривается в нашей статье как взаимодействие субъектов развития системы профессионально-экологического образования, в котором имеют место управляющие воздействия и самоуправление, выступающие в качестве его противоположностей, то основное противоречие можно сформулировать как противоречие между внешними управляющими воздействиями на систему профессионально-экологического образования (ее компонент) и ее внутренней активностью, выражающейся в стремлении к самостоятельному выбору траектории самоуправляемого развития и ее реализации.

Так как обеспечение целесообразной направленности самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования опосредовано приведением в действие всех ее механизмов, то из основного противоречия следует, что:

а) противоречия, характеризующие рефлексивное управление, должны обладать многоуровневой природой;

б) противоречия любого уровня должны включать в себя в качестве подсистем противоречия более низких рангов, являющихся в то же время одним из условий, порождающих противоречия более высокого уровня.

Предварительно отметим тот факт, что поскольку система профессионально-экологического образования с позиций синергетики рассматривается как диссипативная система, то и для управления ею не могут формулироваться априорные законы. Тем самым выделенные ниже закономерности носят вероятностный характер. Кроме того, если следовать синергетической концепции детерминизма, система профессионально-экологического образования – открытая система. Поэтому определенная динамика внешних управляющих воздействий может нарушать равновесность вуза как социально-педагогической системы и создавать в ней качественно иные состояния.

Итак, *основной закономерностью, определяющей общее направление рефлексивного управления, его содержание, структуру и технологию, является следующая*: чем больше внешние управляющие воздействия соответствуют внутренней природе системы профессионально-экологического образования (ее индивидуальному опыту) и обеспечивают условия для реализации ею собственной активности, тем выше уровень ее самоуправляемого развития, характеризующийся внутренней (на микроуровне) координацией деятельности участников образовательного процесса, компонентов системы профессионально-экологического образования.

В нестабильных окружающих условиях определить достаточно конкретно как желаемое, так и практически достижимое состояние системы профессионально-экологического об-

разования, на наш взгляд, невозможно. Тем более сложно обеспечить четкую траекторию движения системы профессионально-экологического образования к цели, которая непрерывно корректируется. Поэтому имеет смысл говорить не об устойчивости заданной внешним управлением траектории движения системы профессионально-экологического образования, а об устойчивости целесообразной направленности ее самоуправляемого развития. В этом принципиальное отличие рефлексивного управления от традиционного, от того, что принято называть управлением «с отрицательной обратной связью».

Не отрицая в целом «императивных» управляющих воздействий, согласимся с мнением Г.Н. Серикова, в соответствии с которым в центр управления «с отрицательной обратной связью» ставятся цель и заданная программа ее достижения, а не человек и его потребности, то есть социальная общность и ее интересы [7, с. 341].

В рефлексивном управлении внешние воздействия на систему профессионально-экологического образования и ее компоненты осуществляются с учетом их индивидуального опыта. Переход системы профессионально-экологического образования из одного устойчивого состояния в другое основывается на положительной обратной связи. При этом обеспечивается устойчивость целесообразной направленности самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования через непосредственное подкрепление положительной определенности конечной цели (желаемого состояния) в процессе развития. Таким образом, устойчивость целесообразной направленности самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования, реализуемая через внешние управляющие воздействия, означает сохранение направления саморазвития системы профессионально-экологического образования от существующего (исходного) состояния к желаемому состоянию. Иными словами, рефлексивное управление обеспечивает правильность выбора системы профессионально-экологического образования по содержанию, в то время как траектория развития определяется самим образовательным учреждением, то есть выбор является творческим по характеру.

Положительная обратная связь выполняет функцию усиления изменений состояния системы профессионально-экологического образования через подачу рассогласования с предыдущим состоянием в управляющий центр. Благодаря этому осуществляется прогрессивное (с точки зрения движения к конечному состоянию) самоуправляемое развитие системы

профессионально-экологического образования.

*Приведем в обобщенном виде еще три закономерности, выявленные на основании упомянутой выше системы противоречий.*

*Первая в этом ряду:* адекватная совокупности механизмов самоуправляемого развития системы профессионально-экологического образования конкретизация возможностей, порождаемых изменениями внешней среды, в управляющих внешних воздействиях обеспечивает условия для преобразования гомеостатических механизмов в гомеодинамические.

При определении управляющих воздействий, обусловленных изменением внешней среды системы профессионально-экологического образования, особое значение имеют: содержание, характер функционирования механизмов самоуправляемого развития вуза, условия их функционирования. Учет названных параметров в управляющих воздействиях обеспечивает условия для ориентации механизмов самоуправляемого развития на непрерывное самообновление за счет максимально эффективного использования возможностей, порождаемых изменением внешней среды системы профессионально-экологического образования.

*Следующая из закономерностей:* если нарушить устойчивость консервативной жесткой иерархической организационной структуры управления системой профессионально-экологического образования, перевести ее в состояние, характеризующееся гибкостью использования потенциалов компонентов, и обеспечить стимулирование выбора ими стратегий в рамках общей стратегии и метакультуры системы профессионально-экологического образования, позволяющих компонентам регулировать условия, в которых они существуют, то есть сделать их активными участниками происходящих изменений, то они переходят в устойчивый режим интенсивного самоуправления развития.

*И еще одна закономерность:* актуализация потенциала собственного самоуправляемого развития каждого компонента (участника образовательного процесса) и рост его возможностей обеспечиваются открытым его взаимодействием с другими компонентами (участниками образовательного процесса) на всех этапах совместной деятельности.

Таким образом, выделенные в данной статье закономерности являются методологическим основанием профессионально-экологического образования и базируются на представлении о системном строении биосферы с рациональным, созидательным и ответственным отношением человека к природе.

#### Библиографический список

1. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя // Личностные механизмы. Понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. - М., 1990.
2. Шеллинг, Ф. Философия искусства / Ф. Шеллинг // Соч. в 3 т. - Л., 1977. - Т.1.
3. Попуткова, Г.А. Современное профессионально-экологическое образование студентов вуза : монография / Г.А. Попуткова. - Н. Новгород, 2006.
4. Тихонравов, Ю. В. Теория управления / Ю.В. Тихонравов. - М., 1997.
5. Давыденко, Т.М. Теория и практика рефлексивного управления школой: автореф. дис...д-ра пед. наук / Т.М. Давыденко. - М., 1996.
6. Хейфец, П.С. Теоретические основы непрерывного многоуровневого образования учащихся лицеев: дис...д-ра пед. наук / П.С. Хейфец. - СПб, 1995.
7. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная инструкция: моногр. / Г.Н. Сериков. - Челябинск, 1998.

*Статья поступила в редакцию 12.03.09*

УДК 377

*О.И. Статирова, руководитель центра ИТиО ИРПО, г. Челябинск*

## МОДЕЛИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматривается модель самообразования педагогов в системе повышения квалификации, учитывающая возможности и особенности применения информационно-коммуникационных технологий в качестве средства самообразования.

**Ключевые слова:** самообразование, методологические подходы к решению проблемы самообразования, система повышения квалификации, информационно-коммуникационные технологии в системе повышения квалификации.

Переход общества от индустриальной к информационной стадии развития приводит к качественному изменению образования. Новая образовательная система возникает как система открытого, индивидуализированного, созидающего знания непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

Мировой и отечественный опыт свидетельствует, что любые изменения в системе образования практически неосуществимы до тех пор, пока не происходит опережающая подготовка педагогических работников к данным изменениям. Учитывая, что становление педагога происходит не только в период базовой подготовки, но и в момент обучения в учреждениях системы повышения квалификации (СПК), поиск путей повышения качества дополнительного педагогического образования, реализуемого в СПК, развитие профессиональной компетентности педагогов, удовлетворение запросов личности в образовательных услугах обуславливают необходимость всестороннего исследования самообразования педагога как педагогического явления, поиска новых технологий обучения взрослых, активизирующих самообразовательную деятельность, внедрения с этой целью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Широкое применение ИКТ в самообразовании представляется объективно неизбежным, в силу реально наблюдаемых качественных изменений в структурах познавательной и практической деятельности человека, связанных с информатизацией общества в целом. Причем высокая эффективность и широкие педагогические возможности использования современных ИКТ в образовании и самообразовании достигаются только при учете как специфики самих средств, так и дидактических и психологических принципов взаимодействия обучающихся с ними, разработанных современной наукой. Таким образом, *актуальность вопросов, связанных с эффективным применением ИКТ в качестве средства профессионального самообразования педагогов в СПК в условиях информатизации образования, является очевидной.*

Для исследования обозначенной проблемы нами разработана и апробирована модель самообразования педагогов в СПК, учитывающая возможности и особенности применения ИКТ в качестве средства самообразования.

Обращение к моделированию как методу научного познания в исследовании педагогических проблем связано с возможностью абстрагирования, проникновения в сущность процессов и явлений, выяснения структуры и межэлементных связей, прогнозирования результатов. При этом модель в педагогическом исследовании выступает как идеализированное представление о реальном педагогическом процессе - полностью соответствовать своему объекту она не может и не должна [1].

Приступая к моделированию, прежде всего, следует опередиться с понятиями, имеющими первостепенное значение при исследовании обозначенной проблемы. В нашем случае, такими понятиями, с одной стороны, являются «самообразование» и «система повышения квалификации», причем они рассмотрены в теории и практике педагогики достаточно глубоко и всесторонне, а значит необходимо выделить и обобщить существенные для нашего исследования аспекты. С другой стороны, терминология в проблемном поле информатизации образования к настоящему моменту все еще не имеет общепринятой трактовки, следствием чего является необходимость уточнения понятий «информационно-коммуникационные технологии», «средства ИКТ», «ИКТ-среда» в рамках нашего исследования.

Начиная свой анализ с понятия «самообразование», отметим, что оно неразрывно (и содержательно и словообразовательно) связано с *образованием*, под которым в русском языке понимается: «1) становление, составление, образовывание чего-либо; 2) то, что образовалось из чего-нибудь» [2, с. 554]. Первая же часть рассматриваемого нами слова, «само...», как часть многих сложных слов в русском языке имеет самостоятельное лексическое значение и обозначает «1) направленность действия (называемого второй частью слова) на самого себя; 2) действие, совершаемое без посторонней помощи, произвольно, автоматически» [2, с. 907]. Таким образом, предметом нашего исследования является как направленный на самого субъекта процесс, совершаемый без посторонней помощи, так и его результат.

Представленные выше положения делают логичным выбор методологических подходов к изучению проблемы: личностно-ориентированный, требующий концентрации внимания на развитии личности, ее особенностях; и деятельностьный, раскрывающий процесс развитие личности, ее образование в процессе деятельности.

*С позиций личностно-ориентированного подхода*, самообразование является продуктивным процессом развития личности, результат которого - изменения в самом субъекте (А.М. Магюшкин), самообразование неотделимо от самовоспитания (Д.Б. Эльконин). Под субъектностью понимается качество личности, обозначающее способность человека отдавать себе отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели деятельности. Именно деятельность способствует становлению субъектности. А.Н. Леонтьев показал,

что движущей, регулирующей, управляющей силой деятельности субъекта, является предметная или опредмеченная потребность, а результатом - удовлетворение этой потребности через целенаправленное воздействие на объект [3].

Таким образом, самообразование - это самоуправляемый процесс познания, связанный со способностью личности организовывать себя и свою деятельность, то есть самостоятельно ставить цели и задачи деятельности, выбирать способы их достижения, осуществлять самоконтроль, самоанализ, самокоррекцию.

Дальнейшее рассмотрение самообразования с позиций деятельностного подхода приводит нас к определению самообразования как управляемой самим обучающимся систематической познавательной деятельности, включающей постановку целей, отбор средств, направленных на решение образовательных задач, и сам процесс их решения [4]. Согласно А.В. Петровскому, самообразовательная деятельность выступает как преобразование отношений между потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения. Причем эта деятельность является дополнительной к основному занятию человека, хотя связана и даже обусловлена им [5].

Деятельностный подход ориентирует нас на более глубокое рассмотрение структуры деятельности, которая, по мнению ученых, многокомпонентна и включает в себя мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-исполнительский и рефлексивно-оценочный компоненты. Любая деятельность должна обязательно содержать все указанные компоненты [3; 4; 6].

Отсутствие мотивационно-целевого компонента превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной и осознанной цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же рефлексивно-оценочного компонента также приводит к потере цели деятельности, поскольку у человека не сформирована при этом способность оценить свое поэтапное продвижение к желаемому результату, возможность его достижения, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем. Успешность деятельности, возможность ее корректировать, развитие своих творческих способностей и самосовершенствование в целом становятся весьма затруднительными при отсутствии или невысоком уровне сформированности рефлексии.

Для самообразования не менее значимы его содержательная и процессуальная стороны. Функционирует самообразовательная деятельность или нет, всецело определяется владением обучающимся методами и приемами самообразовательной деятельности, нужными знаниями, умениями и навыками.

Деятельностный подход к проблеме самообразования позволяет выделить факторы, влияющие на активизацию самообразовательной деятельности. К таким факторам следует отнести: объективные факторы, связанные с условиями самообразования, социальными нормами и требованиями, предписываемыми субъекту определенные действия, его положение в социуме, и субъективные факторы, связанные с направленностью интересов, потребностей и мотивов самообразования педагога [6; 7]. Целенаправленное изменение выделенных факторов позволяет влиять на компоненты самообразовательной деятельности и активизировать ее, при этом самообразовательный процесс все же предопределяется личностью обучающегося.

Вместе с тем, остается открытым вопрос о руководстве самостоятельной познавательной деятельностью. Одни авторы косвенно указывают на необходимость управления самообразованием, самообразованием (А.К. Бушля, Ю.Г. Опарин,

В.В. Митюшкин), определяя организационно-педагогические условия, которые кто-то создает. Другие (А.А. Андреев, М.Р. Битянова, О.С. Газман, Г.Н. Сериков, Л.Г. Тарита) вполне определенно указывают на необходимость педагогического сопровождения (или поддержки, или помощи, или управления, или контроля и т.п.).

По нашему мнению, необходимость осуществления системы педагогических действий, способствующих самообразованию, с одной стороны, продиктована сменой социокультурной образовательной парадигмы в целом (на гуманистическую, предполагающую субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса) и очевидностью факта, что стихийное самообразование будет менее эффективным, чем при поддержке преподавателя.

С другой, *потребность и возможность осуществления педагогического содействия самообразованию педагогов со стороны СПК (рамках нашего исследования) вытекает из специфики самой СПК* [8; 9]:

1. СПК мы рассматриваем как упорядоченную совокупность формальных учреждений и организаций, а также неформальных объединений педагогов в рамках учебных заведений и образовательных программ, целью работы которых является повышение квалификации педагога, т.е. приращение образования личности, углубление профессиональной специализации, повышение уровня профессиональной компетентности, психологической переориентации на основе образовательных запросов и изменений в образовательной сфере.

2. СПК должна обеспечивать охват повышением квалификации всех педагогов в течение всей профессиональной деятельности и непрерывность процесса повышения квалификации. Непрерывности профессионального образования, по мнению специалистов (И.П. Глинская, А.Е. Марон, Г.Н. Сериков, Е.П. Тонконогая и др.), можно достичь только при тесной взаимосвязи активного самообразования педагогов и их практической деятельности с коллективной методической работой и периодической курсовой переподготовкой в СПК.

Таким образом, *подготовка педагогов к самообразованию и непосредственно их самообразование в СПК должны происходить при педагогическом содействии преподавателей и методистов*, под которым мы понимаем систему педагогических действий, способствующих достижению субъектом целей самообразования и обеспечивающих создание условий для принятия им оптимальных решений в различных образовательных ситуациях.

Обобщая вышеприведенные теоретические положения, можно определить *самообразование педагога в СПК* как процесс, предопределяемый личностно и профессионально значимой самостоятельной познавательной деятельностью педагога, направленной на развитие его профессиональной компетентности и осуществляемой при различной степени содействия ей со стороны СПК.

К настоящему моменту вопросы, связанные с самообразованием педагогов в СПК, являются одной из актуальных проблем непрерывного профессионального образования. Необходимость активизации самообразовательной деятельности педагогов в СПК требует поиска и внедрения в практику повышения квалификации педагогов новых технологий обучения взрослых, стимулирующих образовательную активность личности.

На наш взгляд, *одним из путей решения обозначенной проблемы может стать целенаправленное использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе повышения квалификации*. Поэтому остановимся подробнее на вопросах использования ИКТ в образова-

нии, при этом *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* мы определяем как совокупность способов, приемов, методов поиска, передачи, сохранения и преобразования (в том числе создание новой) информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов (с использованием специальных средств ИКТ).

*Средствами ИКТ* называем комплекс программно-технических средств, предназначенных для получения, обработки, хранения и передачи информации. К таким средствам относят аппаратно-программные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации.

*Образовательные возможности ИКТ* – свойства ИКТ, допускающие (позволяющие) их использование в образовательном процессе и способствующие эффективному достижению целей обучения и воспитания (в интересах личности, общества, государства).

Практически все исследователи вопросов информатизации образования (А.А. Андреев, Б.С. Гершунский, Е.И. Машбиц, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.) приходят к единому выводу о высокой эффективности использования ИКТ в образовательном процессе. К таким возможностям относятся: незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИКТ; компьютерная визуализация образовательной информации об объектах или закономерностях процессов и явлений, как реально протекающих, так и виртуальных; архивное хранение больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкий доступ пользователя к банкам данных; автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления образовательной деятельностью и контроля за ее результатами [10, 11].

Применение средств ИКТ в образовании способствует усилению познавательной мотивации обучающихся, увеличению доли самостоятельной познавательной деятельности, формированию личности обучающегося за счет развития его способности к образованию, самообучению, самовоспитанию, самоактуализации, самореализации.

*Наиболее эффективная реализация образовательного потенциала ИКТ возможна в условиях сформированной ИКТ-среды.* Исходя из понимания «среды» как совокупности условий, в которых протекает деятельность, или иначе – того, что заполняет пространство [2, с. 808, с. 995], и подразумевая в рамках нашего исследования под пространством систему повышения квалификации, рассмотрим чуть подробнее вопросы формирования и развития ИКТ-среды СПК.

Многими учеными и практиками было отмечено, что вопросы формирования ИКТ-среды образовательного пространства следует рассматривать комплексно, включая и технологические аспекты проблемы (оснащение аппаратными, программными и образовательными ресурсами), и человеческие (ИКТ-компетентность участников образовательного процесса), и организационные (целенаправленная организационная работа по обеспечению доступности средств ИКТ в образовательном процессе) [12].

Именно поэтому *ИКТ-среда СПК* понимается нами как совокупность технологических, кадровых и организационных условий (ресурсов) информатизации СПК, обеспечивающих использование средств ИКТ всеми участниками образовательного процесса.

Однако рассмотрение проблем развития ИКТ-среды СПК в контексте исследования самообразования педагогов с позиций личностно-ориентированного подхода позволяет говорить о внешних и внутренних аспектах развития такой ИКТ-насыщенной среды для каждого субъекта самообразования в отдельности.

Проблемы технологического оснащения и организационного обеспечения самообразовательной деятельности являются внешними для субъекта, в подавляющем большинстве случаев не зависящими от педагога обстоятельствами, связанными с финансово-экономической ситуацией в образовательной системе (или учреждении), позицией, которую занимает управленческий аппарат в вопросах информатизации и т.п.

К внутренним же, исключительно субъективным обстоятельствам следует отнести личную ИКТ-компетентность педагога. Более того, именно ее развитие определяет уровень насыщения ИКТ-среды профессиональной деятельности педагога и самообразования, в частности. Даже при самых благоприятных внешних условиях отсутствие или недостаточное развитие ИКТ-компетентности педагога делает невозможным его существование в этой среде, в его личностно-ориентированном пространстве такой среды может не существовать вовсе.

Из этого обстоятельства вытекает вывод о том, что, рассматривая развитие ИКТ-среды СПК, в которой осуществляется самообразовательная деятельность педагогов средствами ИКТ, детерминантой этого развития следует признать именно педагогическую ИКТ-компетентность и всесторонне содействовать со стороны СПК такому развитию. Причем под педагогической ИКТ-компетентностью следует понимать способность и готовность педагогов использовать доступные средства ИКТ в профессиональной деятельности (по Уварову А.Ю.).

*Проведенный анализ проблем самообразования, СПК и применения ИКТ в качестве средства самообразования позволяет нам вернуться к вопросу построения модели самообразования педагогов в СПК средствами ИКТ.* В разработанную модель в качестве элементов нами включены сам педагог и его самообразовательная деятельность, представленная всеми ее компонентами; система повышения квалификации, которая в случае рассмотрения самообразования педагогов берет на себя функцию педагогического содействия; третьим элементом модели выступает ИКТ-среда СПК, соотносимая с ИКТ-компетентностью педагога (рис.1).

Взаимодействие указанных элементов модели осуществляется в контексте содержания повышения квалификации и направлено на развитие профессиональной компетентности педагога.

Поскольку в нашем исследовании исключительно важным является вопрос *развития* самообразовательной деятельности, для каждого из элементов модели нами определены уровневые состояния, позволяющие оценить динамику изменений и пути (принципы) межуровневых переходов.

Для разделения на уровни самообразовательной деятельности за основу взяты характеристики, предложенные В.А. Беликовым: характеристики учебно-познавательных умений (полнота, осознанность, свернутость, быстрота, общность, прочность); характеристики усвоенных знаний (содержание, объем, связи); характеристики субъективных ощущений (познавательные интересы; учебные цели; эмоции: личная тревожность и эмоциональная устойчивость; потребности в достижениях и общении; способности: интеллектуальные и общительность [13].

В соответствии с этими характеристиками можно выделить уровни самообразовательной деятельности:

- *репродуктивный* (воспроизводящий) - деятельность по образцу, по алгоритму;

- *эвристический* - деятельность по самостоятельно выбранному варианту алгоритма, наиболее соответствующему заданию и условиям;

- *творческий* - самостоятельное планирование и свободное выполнение деятельности.

оперативной помощи, его следует рассматривать как «движение вместе, рядом, а иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути», не пытаясь контролировать, навязывать свои ориентиры;

3) педагогическая *поддержка* (О.С. Газман) направлена на

оказание помощи педагогу по мере необходимости, при четко сформулированной им потребности в такой помощи и адекватна возникшим затруднениям. Самообразовательная деятельность педагогом в режиме саморегулирования, самоорганизации, самоконтроля и т.д., соответствует высокому (творческому) уровню, а поддержка со стороны СПК необходима, в основном, для того, чтобы самообразование педагогов носило непрерывный характер («не дать пресечься, прекратиться, нарушиться»).

Разработанная нами модель позволяет соотнести уровни самообразовательной деятельности педагогов с уровнями педагогического содействия СПК и уровнями ИКТ-компетентности педагогов, отследить траекторию его движения к ожидаемому результату на определенном самообразовательном уровне, переходы между уровнями в соответствии с вектором развития профессиональной компетентности, а также наглядно отражает, что использование ИКТ в качестве средства самообразования, сопровождающееся

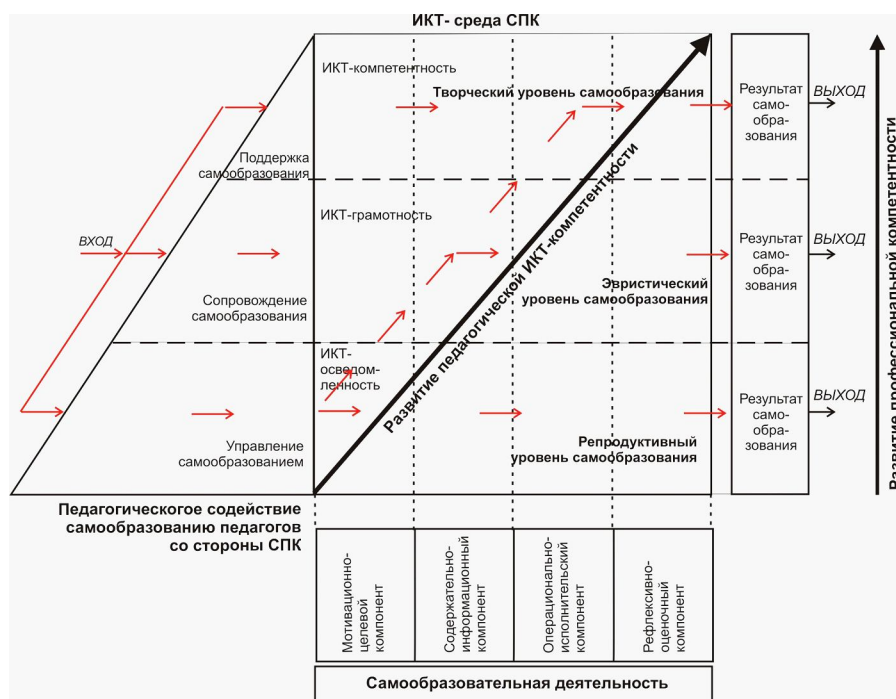


Рис. 1. Модель самообразования педагогов средствами ИКТ в системе повышения квалификации

целенаправленным повышением ИКТ-компетентности субъекта, позволяет осуществить переходы с одного самообразовательного уровня на другой, а значит способствует развитию общей профессиональной компетентности педагога.

Поскольку ИКТ-компетентность (как и любая другая) сама выступает как мера сформированности у человека единого комплекса знаний, умений, навыков и опыта в определенной области ИКТ, как качественная характеристика, обозначающая способность и готовность к конкретной деятельности, и развивается постепенно, то уровни ИКТ-компетентности предлагаем определять следующим образом:

1) *ИКТ-осведомленность* - преимущественно теоретическая подготовка педагога в области ИКТ;

2) *ИКТ-грамотность* – совокупность теоретических знаний и практических умений и навыков, позволяющая успешно (без ошибок) решать несложные общепрофессиональные (универсальные) практические задачи с использованием ИКТ, проявляя при этом стабильность достижения положительных результатов;

3) *ИКТ-компетентность* - осознание потенциальных возможностей ИКТ для решения прикладных профессиональных задач, способность и готовность осуществлять свою профессиональную деятельность с учетом этих возможностей, целесообразности и эффективности применения ИКТ, добиваясь устойчивых воспроизводимых положительных результатов позволяет продвинуться к уровню профессиональной.

Уровни педагогического содействия самообразованию педагогов со стороны СПК:

1) педагогическое *управление* включает в себя функции планирования, организации и контроля (если самообразовательный уровень педагога не высок, то внешнее управление (а не самоуправление) будет наиболее результативным);

2) педагогическое *сопровождение* (М.Р. Битянова) сводится к нейтрализации прогнозируемых трудностей и оказанию

одновременно с развитием уровня самообразования изменяется и степень содействия этому процессу со стороны СПК (его уровень уменьшается от управления через сопровождение к поддержке). Но если существует такая очевидная зависимость в одном направлении (от самообразования к содействию СПК), логично и существование связи от содействия СПК к самообразованию педагогов, т.е. повлиять на уровень самообразования педагогов (и его результат) можно, изменяя степень участия СПК в этом процессе: воздействие со стороны СПК на компоненты самообразовательной деятельности педагогов также позволит перевести самообразование на более высокий уровень, т.е. повысить компетентность педагогов, что является главной задачей системы повышения квалификации педагогов.

Подводя итог проделанной работы, следует заметить, что внедрение представленной нами модели самообразования педагогов средствами ИКТ в практику СПК требует соблюдения ряда педагогических условий как взаимосвязанной совокупности мер, обеспечивающих достижение эффективности применения ИКТ в качестве средства самообразования. К таким условиям мы относим развитие ИКТ-среды самообразования в СПК через развитие ИКТ-компетентности педагогов; ориентацию образовательного процесса в СПК на развитие самообразовательной деятельности педагогов; осуществление перманентного дифференцированного педагогического содействия самообразовательной деятельности педагогов в СПК.

При этом эффективная реализация самой модели, на наш взгляд, будет способствовать созданию гибкой системы непрерывного образования педагогов и формированию инновационного поведения современного профессионала, основанного на его творческих способностях, умении добывать и приме-

нять знания, инициативности и ответственности, что в Концепции долгосрочного социально-экономического развития России (на период до 2020 года) названо необходимым условием инновационного развития страны.

#### Библиографический список

1. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М., 2004.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
4. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983.
5. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов н /Д, 1996.
6. Сериков, Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. - Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1991.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. - Рыбинск, 1993.
8. Ключев, Ф.Н. Управление качеством подготовки инженерно-педагогических кадров: учеб.-метод. пособие / Ф.Н. Ключев. – Н. Новгород: Изд-во Волж. гос. проф.-пед. ун-та, 2006.
9. Худоминский, П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – 1981 гг.) / П.В. Худоминский. - М.: Педагогика, 1986.
10. Панюкова, С.В. Концепция реализации личностно-ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий / С. В. Панюкова. – М.: Изд-во РАО, 1998.
11. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании.: Дидактические проблемы. Перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа–Пресс, 1994.
12. Водопьян, Г.М. О построении модели процесса информатизации школы / Г.М. Водопьян, А.Ю. Уваров. – М., 2006
13. Беликов, В.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности: Метод. пособие / В.А. Беликов, Н.Г. Кривошапова, Л.А. Савинков. – М.: Владос, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 37.01:001.8

*Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

## ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В работе рассматривается искусствоведческий аспект на примере оптимизации экологического компонента предметов школьного цикла в контексте системы технологического обеспечения непрерывного экологического образования школьников.

**Ключевые слова:** непрерывное экологическое образование, педагогическая система, педагогические принципы.

Взаимосвязь человека мира природы в той или иной форме отражена практически в любом литературном произведении. В то же время в школьном курсе литературы уделяется неоправданно мало внимания формированию экологической культуры школьников. Картины природы (литературный пейзаж), как правило, рассматриваются лишь в своей композиционной функции, анализируются как некий фон, не имеющий самостоятельного значения. Такое упрощенное представление чрезвычайно ограничивает возможности литературы в плане экологического образования.

Русская литература традиционно была близко связана с миром природы. Описания природы в ней имели разнообразное смысловое значение. Пейзаж творит духовный мир лирического героя, созвучен его умонастроению; имеет иносказательный смысл; является художественным символом.

Русские писатели демонстрируют поэтические формулы мира природы, образы красоты, глубокого и тонкого его восприятия. Все творчество И.С. Тургенева, Н.С. Лескова, И.А. Бунина проникнуто поэзией русской природы. Глубокое художественно-психологическое раскрытие духовных связей между человеком и миром природы дано в произведениях

С.Т. Аксакова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и других.

Л.Н. Толстой, в частности, свой педагогический и писательский опыт вложил в серию кратких очерков о законах природы, об их воздействии на жизнь человека. Эти очерки («Сырость», «Отчего в морозы трещат деревья», «Старый тополь» и другие) были написаны для детей. Основная их идея: человек — часть природы и через труд приходит к ее пониманию.

Через переживания автора или героя раскрывается и собственно величие природы, как это находит отражение в творчестве М.Ю. Лермонтова, воспевшего природу Кавказа. Мир природы у М.Ю. Лермонтова освобождает душу от всех побочных, суетных наслоений, возвращая внутренний мир героя к глубинным истокам, к младенческой чистоте. У Ф.И. Тютчева мы находим представление о природе как о самоценности, достойной уважения и восхищения: «В ней есть душа, в ней есть свобода, в ней есть любовь, в ней есть язык...» [1 с. 146].

Картины русской природы, освященные высоким печально-щемящим и в то же время светлым чувством любви к свое-



му отечеству, написаны Н.А. Некрасовым, А. Блоком, Н. Рубцовым, доведены до высшего эмоционального накала С. Есениным. В стихах этих поэтов вся Россия предстает с ее безмолвными полями, сосновыми борами, лунноберезовым светом задумчивых рощ, ивами над прудом, раздольем лугов, осенними ветрами и песнями дождей.

В творчестве М.М. Пришвина гармонически сочетается и любовь к родной природе, и знания о ней, и понимание ее тонкой красоты. Кредо писателя заключается в убежденности в нравственном воздействии природы на человека, и сила этого воздействия будет тем более значительной, чем правдивее воссоздана писателем жизнь природы: прилет лебедей и зябликов, появление сморчков, вскрытие озер, первое кукование, первый соловей, зацветание ржи.

Принцип бескорыстного отношения к миру природы провозглашается К.Г. Паустовским. Ценность природы не в ее хозяйственном потенциале, а в эстетической и этической значимости. Еще в 1950-х годах им ставилась проблема охраны природы, как «дело государственной важности».

Размышления Л. Леонова, Ч. Айтматова, В. Астафьева, В. Распутина и других писателей об отношении современного общества к миру природы полны философского драматизма. В своих произведениях они пытаются лабильзовать читателя, заставить его задуматься о судьбе мира природы и судьбе отечества, остановить бездумное уничтожение всего живого и самого себя.

Произведения алтайских писателей, посвященных миру природы и человеку в этом мире, не только демонстрируют образы красоты, тонкого и глубокого восприятия, раскрывают этнически-духовные связи между человеком и миром.

К примеру, можно привести произведения алтайских писателей Э.Б. Каинчина «Баш ла болзын...!» и А.Я. Ередеева «Ажудагы балыктар». В них, на наш взгляд, остро поднимаются проблемы экологии, взаимосвязи и зависимости человечества от мира природы, где через содержание литературного произведения можно формировать у учащихся ответственное отношение к окружающей среде. В произведении Э.Б. Каинчина показана экологически актуальная проблема: вредное влияние современной техники на природу, преобладание материального богатства над духовным, преимущество личных интересов над проблемами охраны природы и рационального природопользования.

В литературной сказке А.Я. Ередеева поднимается вопрос современного состояния нашей природы (ускорение рыбной ловли химическими препаратами, мойка машин у озера, слив масло в озеро). Автор, пользуясь разнообразными приемами и средствами, сопоставляет состояние природы с душевным состоянием человека, наделяет пейзаж своим настроением, превращает его фон для выражения тех или иных чувств и размышлений. Также многие писатели (Г. Чорос-Гуркин, Л. Кокышев, Э. Палкин и др.) в своих произведениях демонстрируют поэтические формулы этнического взаимодействия с миром природы. Их произведения не только познавательны и увлекательны, высокохудожественны, но и сакрально наполнены древней мудростью народов Алтая. На наш взгляд, родная литература позволяет учащимся сделать сопоставление образного, научного и этнически-сакрального описания природы, преодолевать существующий в мировоззрении разрыв образным и логическим его восприятием.

Содержание школьного предмета «История» также позволяет оказывать педагогическое влияние на формирование экологического сознания школьников в рамках изучения разделов, касающихся природно-хозяйственной деятельности чело-

века. Однако экологические проблемы в этом случае, на наш взгляд, используются недостаточно.

При изучении культуры различных исторических эпох и государств может быть проанализировано взаимодействие человека и природы в конкретной исторической формации, показаны этапы и направления развития общественного экологического сознания, подчеркнута взаимосвязь общественного развития народов и природных условий тех территорий, на которых они проживали.

Учащимся может быть предложено оценить экологические последствия тех или иных технических изобретений (лук, огнестрельное оружие, транспортные средства и т. д.).

На историческом материале может быть раскрыто, как совершались величайшие экологические преступления: уничтожение тарпана (европейской дикой лошади), дронга (большой нелетающей птицы), американского странствующего голубя и т. д., а с другой стороны, как в разные эпохи осуществлялась охрана природы (законы, заповедные территории и др.).

Роль изобразительного искусства в экологическом образовании трудно переоценить. Содержание этого школьного предмета не ограничивается только собственными рисунками детей на экологические темы, хотя это, безусловно, главное. Мир природы предоставляет юным художникам поистине неограниченные возможности для его творческого эстетического освоения. Дети всегда с удовольствием рисуют мир природы. На уроках изобразительного искусства целесообразно учить рисовать школьников не только пейзажи различных ландшафтов по сезонам года, но и обучать технике натуралистических зарисовок (следы животных, плоды, листья, насекомые и т. д.).

Важное значение имеет и ознакомление школьников с различными направлениями изображения природы на картинах великих художников. Особое место в этом плане занимают мастера русского пейзажа (А.Г. Венецианов, А.К. Саврасов, И.И. Левитан, Ф.А. Васильев, А.И. Куинджи, И.И. Шишкин, В.М. Васнецов, М.А. Врубель, А.А. Рылов и другие). По-разному выглядит мир природы на полотнах французских импрессионистов (К. Моне, П. Сезанн, К. Писсаро, А. Сислея, О. Рейсгар и др.), художников эпохи возрождения (Джотто, Леонардо да Винчи, Рафаэль), великих фламандцев (П. Брейгель, Я. Рейсдал, Рубенс, Рембрандт) и т. д.

Специального рассмотрения заслуживает творчество художников-анималистов. Анималистика — древнейший вид искусства, которое, собственно, и началось с изображения животных.

Интересны с этой точки зрения работы: американского анималиста XIX века Дж. Одюбона, посвященные миру птиц; М.А. Ватагина — старейшего отечественного анималиста; современных российских мастеров: В.А. Горбатова — всемирно признанного специалиста в изображении птиц, В.С. Гребенникова — новосибирского художника-энтомолога, А.С. Разбойникова из Челябинска, в оригинальной манере изображающего мир бабочек, и других.

Чрезвычайно важно использовать полотна местных художников Г. Чорос-Гуркина, А. Чевалкова, К. Янсона и др., которые особо тонко чувствуют природу и своим искусством дают возможность проникать в душу и сердце людей. Именно красота Горного Алтая делает его уникальной творческой лабораторией нового поколения художников. Их влияние на формирование экологической культуры должно быть переосмыслено. Мы должны не только отдавать дань прекрасным творениям прошлого, но и учиться восхищаться «живым», новым искусством, так как оно сегодня говорит о нашем времени понятным и близким для человека языком.

Нельзя недооценивать роль музыкального воспитания в формировании экологического сознания учащихся. В творчестве композиторов тема природы также всегда занимала большое место.

В содержание занятий по данному предмету традиционно включаются: «Времена года» П.И. Чайковского; «Полет шмеля» Римского-Корсакова, композиции «Эль Бимбо» (музыка к телепередаче «В мире животных») и «Полет кондора» в исполнении оркестра Поля Мориа; «Отлет птиц», «Концерт Земле» Пола Уинтера (творчество этого американского музыканта получило название «экологический джаз» и популяризируется сотрудниками программы по охране окружающей среды ООН). В сочинениях П. Уинтера органично сочетаются музыкальные традиции различных культур и звуки дикой природы. Названия сочинений говорят сами за себя: «Колыбельная матушки Китихи маленьким тюленятам», «Гимн русской земле», «Волчьи глаза», «Что у нас общего?» и т. д.

Рассматривая искусствоведческий аспект в контексте системы непрерывного экологического образования школьников нельзя не учитывать богатый опыт других стран, которые сумели решить эту проблему посредством формирования особой национальной психологии, базой которой является «групповое сознание». К такому государству можно отнести, например, Японию. Ее высокая экологическая культура была достигнута не без участия образовательных программ в области окружающей среды, которыми охвачены школы, скаутские объединения, высшие и средние учебные заведения профессиональной подготовки. В городе Итикава, например, сотрудники префектуры придумали два волшебных талисмана, дали им ласковые имена. Назначение талисманов — помогать учителям проводить интересные уроки по темам окружающей среды.

Экологическое сознание в целом, в том числе чистота окружающей среды и природы, для японцев имеет особый смысл, ибо большое по численности население проживает на относительно маленькой территории, а забота о здоровье людей, переживших атомные бомбардировки, находится в числе приоритетных задач. Кроме того, японцы, как никто в мире, любят природу и тонко чувствуют ее красоту. В. Овчинников пишет [2, с. 2], что на сравнительно небольшом пространстве можно увидеть природу различных климатических поясов. Сочетание муссонных ветров и теплых морских течений создает в стране особый климат, при котором все сезоны ярко выражены и очень четко сменяют друг друга. Жителям Японии присуще стремление жить в согласии с природой, в полной гармонии с ней. С молоком матери они впитывают любовь к красоте природы, склонность наслаждаться ею, тонко чувствовать изящество линий, форм, композиций, сочетание цветовых оттенков. Японцы малорелигиозны — это место

в их сознании занимает культ красоты: в каждом доме вместо иконы имеется как бы алтарь красоты — ниша, в которой стоит ваза с цветами, икебана, висит картина. Вместо церковных богослужений они создали обычай, который помогает развить художественный вкус, — коллективное любование природой.

Отношение японцев к природе, интенсивное развитие экологического сознания в индустриальный период — это не только результат географического положения страны, это особая национальная психология, в основе которой лежит «групповое сознание». В.Т. Нанивская [3, с. 12], изучавшая систему морального воспитания в японской школе и анализирувавшая воспитательно-образовательную работу с детьми в японском детском саду, подчеркивает, что уже у четырехлетних детей воспитатели начинают развивать чувство общественного долга. В пятилетнем возрасте у дошкольников развивают навыки общения и совместной деятельности, умение действовать самостоятельно, но согласованно с другими, проявлять дисциплинированность и стремление к достижению поставленной цели и общего результата. Это и есть начальная стадия формирования «группового сознания», которое за короткий исторический промежуток позволяет достигнуть значительных результатов.

Таким образом, общество все глубже осознает экологические проблемы планеты, и делает реальные шаги в решение их посредством глобального экологического образования, охватывающего все возможные формы обучения и воспитания. Поэтому во всех развитых странах уже сложилась и продолжает развиваться система образования в области окружающей среды, которая расширяет представление людей о планете, ее кризисном состоянии.

Считаем, что в настоящее время все предлагаемые программы по экологическому образованию должны иметь теоретическую основу — научное обоснование, которое продемонстрирует каждому, кто ею будет пользоваться, на что она опирается — на какие законы естествознания, законы развития природы, человека и общества в целом, какие научные постулаты лежат в основе ее содержания и какие научные психолого-педагогические положения могут обеспечить ее реализацию на практике. При этом любой аспект в контексте системы непрерывного экологического образования, в том числе и искусствоведческий, должен рассматриваться не просто как элемент, а как подсистема целостного экологического образования. Эта ориентация на данный принцип целостности позволяет преодолеть ограничения при осмыслении роли экологического образования в человеческом обществе и дать повод для разработки современной дидактики с учетом новой роли экологии в системе образования.

#### Библиографический список

1. Тютчев, Ф.И. Полное собрание сочинений / Ф.И. Тютчев. Т. 1. М.: Русский Язык, 1961.
2. Овчинников, В. Сакура и дуб: Впечатления и размышления о японцах и англичанах / В.Овчинников // Роман-газета. — 1987. - № 3.
3. Нанивская, В.Т. У истоков японского «группового сознания» (послесловие к русскому изданию) / В.Т. Нанивская // Детский сад в Японии. — М.: Мир, 1987.

Статья поступила в редакцию 17.03.09

УДК37.014.5

*В.Ю. Мелихов, канд. эк. наук, доц. РГСУ, г. Курск***УЧЕТНАЯ ПОЛИТИКА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В рамках изменения экономических отношений внутри высших учебных заведений рассматриваются новые методы управления вузом. Обсуждаются особенности учетной политики учебного заведения.

**Ключевые слова:** управление высшей школой, организация образовательных услуг, учетная политика, финансовая хозяйственная деятельность.

Рыночная трансформация хозяйственной жизни страны, изменения экономических отношений внутри высших учебных заведений повлекли за собой необходимость внедрения экономических методов управления вузами. Усложнение условий управленческой деятельности повышает значение и ответственность за принятие управленческих решений.

Формирование подобных решений – сложный интеграционный процесс, в котором первой определяющей стадией является накопление достоверной информации обо всех фактах хозяйственной деятельности вуза. Именно эту стадию призвана обеспечить выбранная должным образом учетная политика высшего учебного заведения [1, с. 57].

Понятие «учетная политика» в отечественной литературе появилось сравнительно недавно. Поэтому различные авторы вкладывают в это понятие неодинаковое содержание. Так, в работе [1, с. 18] учетная политика предприятия определяется как «совокупность конкретных методов и форм ведения бухгалтерского учета, объявляемая предприятием, исходя из общепринятых правил и особенностей своей деятельности». Это определение, по существу, совпадает с дефинициями метода бухгалтерского учета, что создает смешение понятий и терминологическую путаницу. Некоторые авторы вообще не отличают учетной политики от метода бухгалтерского учета, считая эти понятия тождественными. Воздерживаясь от строгого определения, поясним наше понимание учетной политики вуза.

Текущая оценка имущественного и финансового состояния вуза производится посредством практической реализации метода бухгалтерского учета. Однако до его реализации необходимо предварительно решить целый ряд вопросов первоочередной важности.

В первую очередь, следует выявить все объекты, которые войдут в сферу действия учетной политики. Затем требуется определить и распределить по степени значимости факторы, влияющие на выбор способов отражения информации. Вслед за этим нужно сформулировать исходные положения для построения учетной политики, вытекающие из критериев выбора конкретных приемов учета и принципов финансово-хозяйственной деятельности, рассмотренных выше.

Далее из всего множества возможных способов ведения бухгалтерского учета отбираются способы, удовлетворяющие указанным критериям и принципам. При этом возможны ситуации, когда по некоторым объектам учета администрации вуза приходится самой разрабатывать способы ведения учета, поскольку для этих объектов такие способы в системе нормативного регулирования бухгалтерского учета пока отсутствуют. Наконец, отобранные способы по каждой составляющей метода бухгалтерского учета следует проверить на соответствие основному нормативному акту, касающемуся учетной политики, – Положению по бухгалтерскому учету «Учетная политика предприятия». Имеются в виду пункты 2.2. и 2.3. этого документа, где приведены общие допущения, в рамках которых предполагается формирование учетной политики, а также необходимые требования к последней. На заключительной

стадии рассматриваемой процедуры отобранные способы учета получают документальное оформление в виде приказа ректора как элементы учетной политики вуза.

Таким образом, под учетной политикой, по нашему мнению, следует понимать не только набор способов бухгалтерского учета, призванный обеспечить практическую оценку и обобщение фактов хозяйственной деятельности, но и всю систему критериев и принципов, на основе которых производится отбор способов учета. Следовательно, понятие учетной политики организации (и, в частности, высшего учебного заведения) – понятие значительно более широкое и общее, чем метод бухгалтерского учета.

Из такого понимания учетной политики следует, что она служит средоточием как стратегических, перспективных целей учебного заведения, так и тактических приемов их достижения. Она содержит одновременно, с одной стороны, концептуальные основы жизнедеятельности и развития организации, с другой – перечень конкретных операций практической оценки имущественного и финансового состояния вуза, определяющего возможность достижения стратегических целей.

С этой точки зрения учетная политика вуза представляет собой мощную базу для построения экономических механизмов его функционирования, важнейший источник информации, продуцирующей управленческие решения администрации и, в конечном счете, один из наиболее эффективных инструментов управления организацией. В этом смысле основными задачами учетной политики являются аккумуляция информации обо всех фактах хозяйственной деятельности в вузе, ее классификация в зависимости от содержания хозяйственных операций, их стоимостное измерение, промежуточное и итоговое обобщение.

Составляющие и объем информационной базы менеджмента

Понимаемая таким образом учетная политика вуза может служить основой для построения единой системы сбора, обработки и анализа финансово-хозяйственной информации. Подобного рода система призвана служить эффективным инструментом управления вузом, ориентируясь как на достижение оперативных текущих целей, так и на глобальные стратегические цели.

Управление вузом в новых экономических условиях складывается из целого ряда взаимосвязанных, но разнородных по своему содержанию процессов:

- поиска потребителей образовательных услуг;
- кадрового и материального обеспечения учебного процесса;
- развития коммерческих видов деятельности для возможного увеличения источников дополнительного финансирования;
- обеспечения движения финансовых потоков;
- укрепления социально-экономической базы вуза.

Для успешной организации указанных процессов и ответственного контроля над ними необходим большой объем информации, касающейся:

- контроля и прогнозирования расходов и доходов;
- выбора наиболее эффективных путей развития организации на ближайшее время и долгосрочную перспективу;
- принятия оперативных управленческих решений по текущим вопросам жизнедеятельности вуза;
- оказания информационной помощи администрации вуза и руководителям отдельных подразделений.

Таким образом, «сфера интересов» информационной базы состоит из изучения хозяйственных ситуаций, разработки и перспективной оценки альтернативных планов развития высшего учебного заведения, анализа финансовых потоков, прогнозирования возможных хозяйственных и финансовых операций и связанной с ними степени риска, принятия оперативных управленческих решений.

Отсюда следуют основные функции и составляющие информационной базы:

- планирование и прогнозирование предстоящих доходов и расходов;
- оперативный учет конкретных финансово-хозяйственных операций;
- непосредственный бухгалтерский учет, регистрирующий факт совершившихся финансово-хозяйственных операций;
- накопление, обработка и статистический анализ деятельности за прошедшие периоды;
- обобщение бухгалтерских данных с целью формирования информации для налоговых органов;
- финансово-хозяйственный анализ результатов за конкретный период.

Кроме того, информационная база должна включать данные, необходимые для прогноза динамики и направления денежных потоков, для экономической оценки имеющихся проектов, для анализа себестоимости всех форм обучения, для

контроля за использованием финансовых средств, для оценки и анализа оборотного капитала и для многих других целей.

В некоторых случаях управленческие решения могут быть основаны на непроверяемых, вероятных сведениях, устных сообщениях, данных, предоставляемых на нерегулярной основе, по мере надобности. При этом важнейшими условиями эффективности информационной базы для управления вузом являются использование результатов экономической теории и современных методов управления, своевременность предоставления необходимой информации, ее полнота и достоверность, улавливание внутренней взаимосвязи различных составляющих финансово-хозяйственной деятельности вуза.

Особую роль в построении информационной базы менеджмента играют аккумуляция и анализ информации об издержках на организацию образовательных услуг и о затратах на другие виды деятельности высшего учебного заведения [2, с. 118 - 121].

Экономическая самостоятельность и автономность вузов в современных условиях подняли вопросы, связанные с окупаемостью произведенных затрат и их влиянием на финансовые результаты, на уровень жизненно важных проблем.

Реализация принципа приверженности экономическому методу руководства также поставила эти вопросы во главу угла. Учет затрат в настоящее время становится основным инструментом управления вузом. Его важнейшие задачи состоят в оценке эффективности использования материальных, денежных и человеческих ресурсов в условиях их ограниченности, в формировании цены на образовательные услуги по каждой форме обучения, в выборе оптимальных краткосрочных решений, в прогнозировании и формировании управленческих решений, рассчитанных на достаточно отдаленную перспективу.

#### Библиографический список

1. Ахулкова, Е. Учетная политика / Е. Ахулкова, Т. Володина // Бюджетные и некоммерческие организации, 1997. - № 1.
2. Марцулевич, Л.М. Информационная база для принятия управленческих решений в высших учебных заведениях // Дис.... канд. экон. наук / СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1998.

Статья поступила в редакцию 11.03.09

УДК 681.3(07)

*Н. Ю. Королева, канд. пед. наук, доц. МГПУ, г. Мурманск*  
*Н. И. Рыжова, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул*

## **ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ КАК ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИКТ-НАСЫЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В статье рассматривается феномен понятия «виртуальная реальность» и его использование в методической науке как основы для «порождения» современных интерпретаций методической системы обучения, используемых в процессе обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. Описывается процесс формирования виртуальной среды обучения предмету на уровне взаимодействия предметной и методической наук. Обосновываются этапы порождения интерпретаций методической системы обучения для ИКТ-насыщенной образовательной среды.

**Ключевые слова:** виртуальная предметная среда, виртуальная среда обучения предмету, интерпретация методической системы обучения, ИКТ-насыщенная среда.

В условиях развитого информационного общества, когда наблюдается постоянный рост использования информационных технологий в различных сферах жизнедеятельности человека, актуальным становится использование «виртуальности» (виртуальных сред и пространств) как в научных отраслях

человеческой деятельности, так и в образовании. В настоящее время все более актуальным становится развитие существующих образовательных систем разного уровня в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды в рамках традиционной формы обучения.

В настоящее время все больше внимания уделяется процессам виртуализации как на уровне научных работ по социально-философскому направлению, где изучается непосредственно сам феномен «виртуальная реальность» и ее использование в различных сферах современного информационного общества [1; 3; 6; 9; 16], так и на уровне научно-методических исследований по теории и методологии образования [2; 4; 12; 14; 15], в которых обосновывается целесообразность и эффективность использования технологий виртуализации в условиях информатизации образования. Отметим, что в области информационных технологий достаточно активно рассматриваются аппаратно-программные аспекты виртуализации и возможности их использования в учебном процессе [7].

Сначала обратимся к описанию самого термина «виртуальность», который принято использовать в науках для обозначения мнимости объекта. В настоящее время значение этого термина все больше связывается с компьютерной реализацией, поскольку именно современные информационные технологии позволяют «увидеть» или, как сейчас говорят, визуализировать теоретические представления мнимого объекта. Тем не менее, по словам Н. Карпицкого [6], компьютерный виртуальный мир - лишь усовершенствование уже открытой человеком виртуальной реальности.

В общем смысле виртуальная реальность понимается как *созданная искусственными средствами смысловая среда*, которая выдается или принимается субъектом ее воздействия за подлинную или близкую к подлинной.

Виртуальная реальность, с точки зрения Н. А. Носова [12], независимо от ее «природы» (физическая, психологическая, социальная, техническая и проч.), обладает рядом специфических свойств:

а) *порожденность* означает, что виртуальная реальность продуцируется активностью какой-либо другой реальности, внешней по отношению к ней. В этом смысле ее называют искусственной, сотворенной, порожденной;

б) *актуальность* говорит о том, что виртуальная реальность существует актуально, только «здесь и теперь», только пока активна порождающая реальность;

в) *автономность* утверждает, что в виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования.

г) *интерактивность* означает, что виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей, как онтологически независимая от них.

Согласно работе Н. П. Микулы [10], в настоящее время производится разделение виртуальных реальностей на моделируемые и интерактивные. Моделируемые виртуальные реальности призваны создать оторванный, независимый от реальности ее образ, задача которого - представить вовлеченному в нее человеку особый, иной мир. Задачей же интерактивных виртуальных реальностей считается даже возможность человеку соотносить этот образ с реальностью, изменять этот образ путем изменения характеристик объектов и участвовать в этом изменении так, чтобы получать при этом информацию, активизировать мышление.

Именно применение современных информационных технологий позволяет «открыть», сделать доступными виртуальные реальности (миры) своих наук для познания другими.

Под процессом обучения понимается процесс формирования у обучаемого некоторой системы знаний, умений и на-

выков действия в определенных ситуациях (компетенций). Виртуальность, по мнению В. С. Ефремова [2], является одним из основополагающих принципов процесса обучения, поскольку здесь повсеместно происходит апелляция к воображению обучаемого как механизму порождения виртуального мира (образа, ситуации). Расширение виртуального мира обучаемого происходит за счет знаний, приобретаемых им в процессе обучения, а точнее, в процессе учебного познания некоторой предметной области, обеспечиваемого взаимодействием «предметных» и педагогических наук. Виртуальные предметные среды обучения получили в настоящее время достаточно широкое распространение, чему, несомненно, способствовало внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс.

Рассмотрим процесс формирования виртуальной среды обучения предмету независимо от современных возможностей и средств ее реализации (т.е. пока не учитывая технический аспект самой виртуализации) (рис.1).

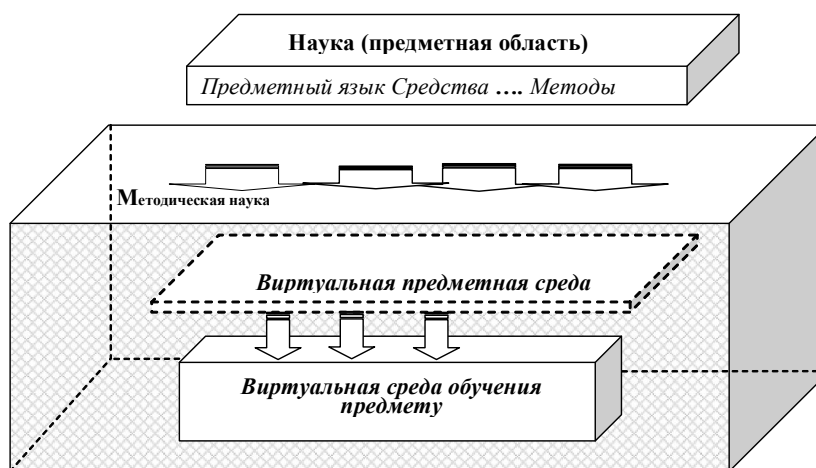


Рис.1. Формирование виртуальной среды обучения предмету

Согласно работе А. М. Новикова [11], наука определяется «как сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности» [там же, с. 40].

Всем наукам (в узком смысле термина) присущ определенный нами начальный этап процесса формирования виртуальной среды обучения предмету и условно названный этапом (1) – «Порождение виртуальной среды из предметной области», поскольку любая наука, изучая ту или иную предметную область, ставит перед собой целью выявление законов ее развития, существования и сохранения. Каждая наука обладает характерными для нее эмпирическими и теоретическими методами познания (в том числе и специфическими для нее), а также средствами этого познания, включая некоторый *формальный язык*, позволяющий науке с высокой степенью достоверности описать данную предметную область.

Под *предметной областью науки* мы понимаем «множество всех предметов, свойства которых и отношения между которыми рассматриваются в научной теории»<sup>1</sup>. Таким образом, можно говорить о том, что каждая наука своим развитием с помощью присущих ей средств и методов формирует виртуальную среду «своей» предметной области, описывая ее «своим» предметным языком.

<sup>1</sup> Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/242778>.

Под *виртуальной предметной областью (виртуальной предметной средой)* мы понимаем адекватно отражающую существующую реальность, всю совокупность всевозможных моделей объектов данной предметной области в широком смысле, включая модели процессов и явлений. Именно эти модели виртуальной предметной среды, описывающие результаты научного познания, носящие весьма специфический характер и, как правило, понятные лишь узкому кругу специалистов, выступают в дальнейшем основой для учебного познания предметных научных областей, осуществляемого в образовательных целях.

Для того чтобы стать *виртуальной средой обучения предмету*, виртуальная предметная среда на следующем этапе должна выступить *предметом* методической науки. Мы обозначили данный этап как этап (2) – «*Погружение виртуальной предметной среды в методическую науку*».

Определив цель и содержание обучения, она предопределяет возможную интерпретацию методической системы обучения, основными элементами которой, согласно модели, предложенной А. М. Пышкало [13], являются: *цель, содержание, методы, формы и средства обучения*.

Виртуальная предметная среда будет подвергнута некоторой дидактической обработке, согласно присущим методической науке целям, методам и средствам, обусловленным отбором содержания обучения в соответствии с целеполаганием автора виртуальной среды обучения предмету. Иначе говоря, согласно некоторой методической теории, построенной конкретным автором. Определим этот этап как этап (3) – «*Формирование виртуальной среды обучения предмету*».

В результате «дидактической обработки», т.е. «работы методической теории», должно произойти *развитие* виртуальной среды предметной области, понимаемое нами как направленное, закономерное изменение, в результате которого должно возникнуть новое качественное состояние объекта – его состава или структуры<sup>2</sup>.

Таким образом, виртуальная предметная среда трансформируется в некоторую (конкретную) *интерпретацию методической системы обучения предмету* или *виртуальную среду обучения предмету*, под которой, без учета средств ее реализации, мы понимаем конкретную реализацию построенной методической теории на практике.

Под методической теорией, согласно Н.И. Рыжовой [8], мы понимаем систему научных знаний в области методики обучения, направленную на получение новых знаний, включающую следующие элементы:

- эмпирический базис (совокупность научных предметных знаний);
- концептуальный базис (выбранные автором фундаментальные понятия, принципы, законы и т.п., на которые он опирается при построении методической теории; должен содержать три понятийных блока: дидактический, методический и предметный);
- концептуальный каркас (абстрактная модель существенных свойств и связей объектов, выделенных в концептуальном базисе);
- логика теории (множество допустимых в данной методической теории способов убеждения (доказательства));
- содержательная надстройка (совокупность предложений или действий автора, являющаяся предметом конкретного исследования);
- интерпретация методической теории (см. выше).

Последний этап – этап (4) – «*Порождение электронных*

*интерпретаций виртуальной среды обучения предмету*» – непосредственно связан с инструментами ее реализации. Безусловно, в настоящий момент, в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, этим инструментом выступают информационно-коммуникационные технологии во всем своем многообразии: от несложных программных средств визуализации графических моделей до программных комплексов реализации технологий дистанционного обучения. Схематично представим описанный выше процесс (рис. 2).

Придерживаясь подхода к построению методической те-



Рис. 2. Процесс формирования электронных интерпретаций виртуальной среды обучения предмету

ории в рамках методической науки и моделированию методики обучения предмету с помощью этого понятия как таковой [5; 8], графически представим порождение виртуальной предметной среды и ее взаимодействие с МСО с целью порождения новых электронных интерпретаций МСО для ИКТ-насыщенной среды в контексте построения методики обучения предметной области или просто конкретному предмету (см. рис.3).

В заключение отметим, что в современных условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды обязательным условием описываемой трансформации виртуальной предметной среды в виртуальную среду обучения предмету должно стать *адекватное отражение модели профессиональной деятельности специалиста предметной области в учебных задачах содержания обучения, решаемых с использованием виртуальной среды обучения предмету*. Это, на наш взгляд, является важнейшим методическим аспектом, который надо учитывать при построении и выборе виртуальной среды обучения предмету в качестве современной интерпретации МСО.

Указанное условие, с одной стороны, обеспечит реализацию деятельностного подхода в обучении и будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущего специалиста, способного решать практические задачи, возникающие в профессиональной деятельности данной предметной области. С другой стороны, реализация указанного выше условия будет способствовать сокращению существующего разрыва между *научным познанием*, основанном на широком использовании новейших информационно-коммуникационных технологий, имеющем место в самой науке, и *учебным познанием*, реализуемом посредством виртуальной среды обучения предмету.

<sup>2</sup> Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/250230>.

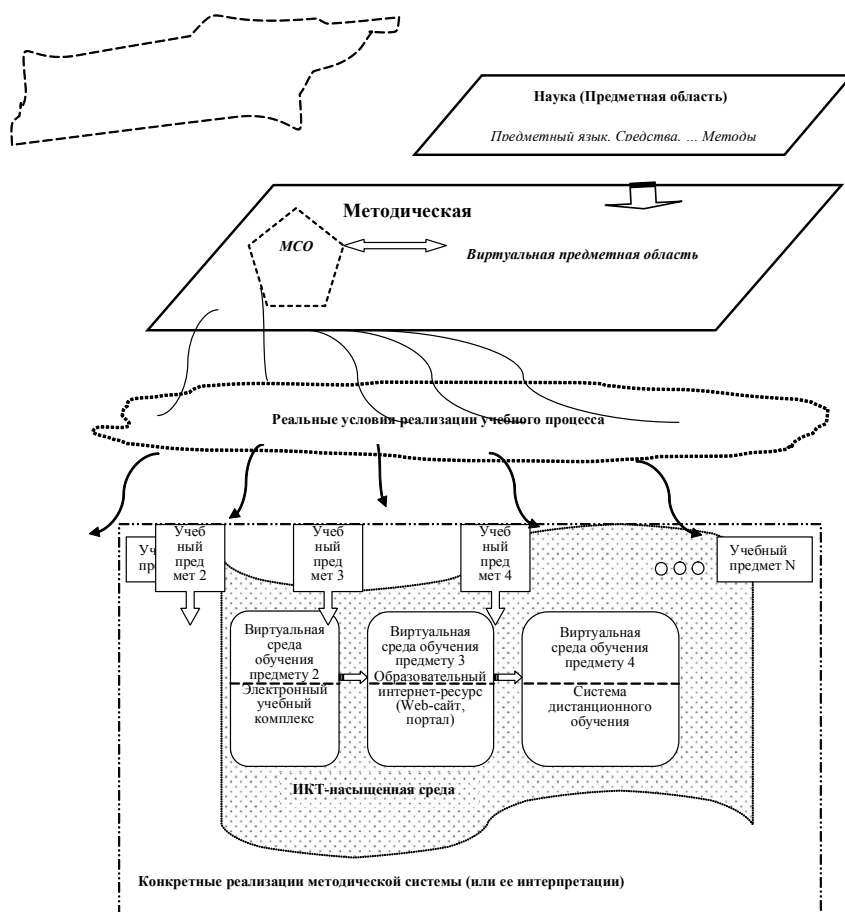


Рис. 3. «Порождение» виртуальной среды обучения предмету как интерпретации МСО

#### Библиографический список

1. Делез, Ж. Актуальное и виртуальное [Электронный ресурс] / Жиль Делез // Альманах «Восток» Выпуск: № 3(39), май 2006 г. – Режим доступа: [http://www.situation.ru/app/j\\_art\\_1124.htm](http://www.situation.ru/app/j_art_1124.htm).
2. Ефремов В.С. Виртуальное обучение как зеркало новой информационной технологии [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/management/1999-6/11.shtml>.
3. Иванов, Д. В. Понятие виртуализации: ключ к пониманию современности [Электронный ресурс] / Д. В. Иванов. – Режим доступа [http://www.soc.pu.ru/materials/golovin/reader/diva-nov/r\\_divanov1.html](http://www.soc.pu.ru/materials/golovin/reader/diva-nov/r_divanov1.html).
4. Каптерев А.И., Образование: реальное, виртуальное, мнимое [Электронный ресурс] / А. И. Каптерев. – Режим доступа: [http://www.autorun.e-rej.ru/Our/doclad\\_2.htm](http://www.autorun.e-rej.ru/Our/doclad_2.htm).
5. Каракозов, С. Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования [Текст] / С. Д. Каракозов; под ред. Н. И. Рыжовой: Монография – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.- 300 с.
6. Карпицкий, Н. Онтология виртуальной реальности [Электронный ресурс] / Н. - Карпицкий. – Режим доступа: <http://tvfi.narod.ru/virtual.htm>.
7. Колесов, А. Технологии виртуализации в России. Инфраструктурные решения.

[Электронный ресурс] / А. Колесов // PC Week/RE № 13 (619) 15-21 апреля 2008. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/slideshows/detail.php?ID=108705>.

8. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки. / Лаптев, В.В., Рыжова, Н.И., Швецкий, М.В. / – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003.
9. Луценко, Е. В. Виртуализация общества как основной информационный аспект глобализации (основы информационно-функциональной теории развития техники и информационной теории стоимости) [Электронный ресурс] / Е. В. Луценко // Научный электронный журнал КубГАУ. - 2005. № 01(9), – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/20-05/01/02/p02.asp>.
10. Микула, Н. П. Реализация принципа виртуальности в компьютерных учебных программах [Текст] / Н. П. Микула // Цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе педагогического вуза и школы: Тезисы докладов I региональной научно-практической конференции. – Воронеж: ВГПУ, 2007.
11. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006.
12. Носов, Н. А. Виртуальный интеллект [Электронный ресурс] / Н. А. Носов. – Режим доступа: [http://www.futurerussia.ru/conf/forum\\_transform\\_nosov1.html](http://www.futurerussia.ru/conf/forum_transform_nosov1.html).
13. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: автореф. докт. дис. М., 1975.
14. Рубин, Ю. Б., Андреев А. А. Педагогическая система виртуального обучения / Ю. Б. Рубин, А. А. Андреев [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999/III/2/266.html>
15. Серветник, О. Л. Процессы виртуализации как фактор трансформации процесса обучения в вузе [Электронный ресурс] / О. Л. Серветник. Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки»– 2006. № 4. – Режим доступа: [http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006\\_04/ped](http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_04/ped).
16. Силаева, В. Л. Подмена реальности как социокультурный механизм виртуализации общества [Электронный ресурс]: дисс. ... канд. филос. наук. / Силаева В. Л. – Режим доступа: [http://socionavtika.narod.ru/Staty/diegesis/Silaeva/Realnost\\_Sod.htm](http://socionavtika.narod.ru/Staty/diegesis/Silaeva/Realnost_Sod.htm).

Статья поступила в редакцию 12.0309

УДК 378

*Н.Б. Печатнова, сотрудник АлтГПА, г. Барнаул*

## ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ В ВУЗЕ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На основе предложенной автором модели интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе предлагается методика прогнозирования успешности учения выпускников общеобразовательной школы, основанная на использовании результатов психологического тестирования (Школьного теста умственного развития, теста Амтхауэра и теста Равена) и единого государственного экзамена.

**Ключевые слова:** прогнозирование, успешность учения, интеллектуальная готовность, диагностика, психологические тесты, контрольно-измерительные материалы ЕГЭ.

Изучение успешности учения в вузе выпускников общеобразовательной школы, поступивших в вуз в условиях введения в практику общеобразовательной школы единого государственного экзамена (ЕГЭ), важно для выявления прогностического потенциала экзамена, который в нынешних условиях становится основным индикатором готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе. Отметим, что не менее важное значение имеет выявление дополнительных индикаторов подготовленности выпускников общеобразовательной школы, обеспечивающей успешное учение выпускников школы в вузе.

В нашей работе мы исходили из гипотезы, что совместное использование результатов ЕГЭ и комплекса психологических методик, направленных на исследование интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе, позволит эффективно прогнозировать успешность их учения. При этом под успешностью учения в вузе мы понимали достижение целей обучения студентами, основанное на их экзаменационных оценках, экспертной оценке преподавателей, ведущих у них занятия, и сотрудников деканата, работающих со студентами. Необходимо заметить, что больших расхождений во мнениях преподавателей и сотрудников деканата об успешности учения в вузе студентов не наблюдалось.

Изучение теоретических работ по особенностям развития интеллекта учащихся в период окончания школы позволило нам сделать вывод о том, нет единого мнения относительно возраста, в котором происходит достижение личностью уровня зрелого интеллекта. Например, согласно теории Ж. Пиаже, достижение зрелости мышления происходит в возрасте 12-15 лет; согласно В.А. Кольцовой, «пики развития интеллекта, исследуемого с помощью методик Д. Векслера, приходятся на 19 лет, 22 года и 25 лет» [3, с. 121]; согласно исследованиям, выполненным под руководством Б.Г. Ананьева, оптимумы в развитии мышления приходятся на 20 лет, 23 года и 25 лет; В.М. Русалов констатирует, что «динамика-содержательные свойства личности – интеллект, характер – характеризуются двумя типами зрелости: и дефинитивной, и акмеологической. В дефинитивном смысле зрелость интеллекта и характера наступает в среднем к 12-20 годам. В акмеологическом смысле – к 25-45 годам» [5, с. 45].

В нашем исследовании, придерживаясь подхода В.М. Русалова, мы охарактеризовали период окончания школы как дефинитивное созревание интеллекта учащихся. При этом достижение дефинитивного типа зрелости интеллекта, в нашем понимании, характеризует сформированность интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления.

Достижение выпускниками общеобразовательной школы дефинитивного типа интеллектуальной зрелости, по нашему мнению, является одним из условий положительного прогноза их успешности учения в вузе. Кроме того, влияние на успешность учения оказывает зрелость и других познавательных процессов (например, памяти). Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, оптимумы в развитии памяти приходятся на 19 лет, 22 года и 25 лет. Это говорит о том, что достижение оптимумов в развитии памяти немного опережает (со сдвигом на один год) достижение оптимумов в развитии мышления. По мнению Е.И. Степановой, это объясняется эффектом накопления информации, необходимой для ее переработки в процессе мышления [6]. Таким образом, диагностика достижения именно дефинитивного типа интеллектуальной зрелости в период окончания школы учащимися необходима для прогнозирования успешности их учения в вузе.

Исходя из вышесказанного, интеллектуальную готовность выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе мы определили как достижение достаточного для начала учения в вузе уровня зрелости познавательных процессов, включающего сформированность интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления, владение выпускниками школ знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы.

В качестве компонентов модели интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе нами выделены характеристики зрелости таких познавательных процессов, как восприятие, память, содержательная и функционально-операционная стороны мышления, воображение и речь.

На основе построенной модели интеллектуальной готовности нами была разработана методика диагностики интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе, включающая две составляющие: психологическую и педагогическую. Психологическая составляющая направлена на диагностику зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, содержательной и функционально-операционной сторон мышления, воображения, речи), при этом содержательную сторону мышления выпускников общеобразовательной школы характеризует уровень овладения ими научно-культурными и общественно-политическими терминами и понятиями. Педагогическая составляющая методики направлена на диагностику предметно-содержательной стороны мышления (овладения знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы).

При отборе средств для диагностики психологической составляющей методики диагностики интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению



в вузе мы остановились на психологических тестах, оценивающих интеллектуальное развитие учащихся: Школьном тесте умственного развития [4], тесте Амтхауэра [2] и тесте Равена [1]; в качестве средства диагностики педагогической составляющей методики мы использовали контрольно-измерительные материалы Единого государственного экзамена [7].

Школьный тест умственного развития (ШТУР) – вербальный критериально-ориентированный тест, направленный на диагностику умения выполнять умственные операции с понятиями, подлежащими обязательному усвоению в средней школе на уровне абстрактно-логического мышления.

Тест Амтхауэра более объемный по сравнению с тестом ШТУР. Он направлен на исследование умения выполнять индуктивные умозаключения, абстрагирование, исследование умения устанавливать связь понятий, умения классифицировать, а также исследует уровень развития практического мышления, воображение, проверяет кратковременную память.

Тест Равена – невербальный тест, позволяющий оценить способность учащихся к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности на уровне образного мышления.

Контрольно-измерительные материалы ЕГЭ направлены на проверку предметно-содержательной стороны мышления (овладения знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы).

Необходимо заметить, что все вышеперечисленные тесты прямо или косвенно диагностируют также зрелость зрительного восприятия, зрелость внешней письменной речи, долговременной памяти.

Таким образом, отобранные нами средства диагностики интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы соответствуют компонентам модели интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе.

Проведенное нами в течение 2003-2008 годов эмпирическое исследование показало, что значимым прогностическим потенциалом (на уровне значимости  $p < 0,05$  определена устойчивая достоверная связь между результатами тестирования и успешностью учения в вузе) для студентов, обучающихся на математических специальностях, обладают результаты единого государственного экзамена по математике ( $0,3 \leq r \leq 0,5$ ); для студентов, обучающихся на педагогических специальностях, – результаты ШТУР ( $0,4 \leq r \leq 0,6$ ) и результаты единого государственного экзамена по русскому языку ( $0,3 \leq r \leq 0,5$ ).

Выявленные различия в информативности использованных методик об успешности учения в вузе студентов, обучающихся на математических и педагогических специальностях,

объясняются нами тем, что обучение на математических специальностях вызывает у студентов значительные затруднения по сравнению со специальностями педагогического профиля (в течение 2005-2008 годов перевелись по причине неуспеваемости с математических специальностей на педагогические 16 студентов, при опросе они объяснили свой перевод тем, что учиться на математических специальностях им было очень трудно, на педагогических же специальностях учиться значительно легче).

Выявленная устойчивая достоверная связь результатов единого государственного экзамена по математике с успешностью учения на математических специальностях объясняется нами тем, что большое значение для успешности учения на математических специальностях имеют уровень овладения математическими знаниями, полученными в школе, на основе которых строится дальнейшее обучение в вузе, и уровень зрелости познавательных процессов (в частности уровень дефинитивного созревания интеллекта, так как решение математических задач опирается на использование логических операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления).

Выявленная устойчивая достоверная связь результатов тестирования (ШТУР, ЕГЭ по русскому языку) с успешностью учения у студентов, обучающихся на педагогических специальностях, показывает, что для успешности учения на педагогических специальностях большое значение имеет также уровень зрелости познавательных процессов, так как знания, проверяемые в ШТУР и ЕГЭ по русскому языку, не являются определяющими при учении в вузе. Более высокая прогностическая значимость результатов ШТУР, по сравнению с результатами теста Амтхауэра и теста Равена, объясняется нами тем, что ШТУР является культурно-ориентированным тестом, специально разработанным для оценки умственного развития российского школьника. Вместе с тем, тест Равена, согласно Н.И. Ильичевой [1], позволяет диагностировать творческие интеллектуальные способности, а результаты учения в вузе отражают, в основном, репродуктивный характер мышления студентов.

Таким образом, на основе проведенного анализа результатов эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что разработанный нами диагностический комплекс обладает значимым прогностическим потенциалом, при этом структура комплекса психолого-педагогических методик, диагностирующих интеллектуальную готовность выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе, зависит от направления подготовки (специальности) высшего профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Ильичева, Н. И. Диагностика и развитие одаренности школьников [Текст] / Н. И. Ильичева. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000.
3. Кольцова, В. А. История разработки проблемы психологии зрелости [Текст] / В. А. Кольцова // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2007.
4. Психологическая коррекция умственного развития учащихся: пособие для школьных психологов [Текст] / К. М. Гуревич, И. В. Дубровина. – М.: Олимпик, 1990.
5. Русалов, В. М. Зрелость: эмоциональная, нравственная, личностная, интеллектуальная, социальная, биологическая. Единая или множественная характеристика [Текст] / В. М. Русалов // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2007.
6. Степанова, Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. Монография [Текст] / Е. И. Степанова. – СПб.: Алетей, 2000.
7. Татур, А. О. Контрольно-измерительные материалы для Единого государственного экзамена [Текст] / А. О. Татур // Единый государственный экзамен. Научные основы, методология и практика организации эксперимента. – М.: Логос, 2002.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 002:378

*В.Н. Подковырова, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ЦОР)

В статье раскрываются особенности педагогического проектирования ЦОР в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. На основе постановки профессиональных задач на ключевом, базовом и специальном уровнях раскрыта структура профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР. Предложены критерии сформированности профессиональной компетентности в области проектирования ЦОР.

**Ключевые слова:** ИКТ-насыщенная образовательная среда, профессиональная компетентность, педагогическое проектирование, цифровые образовательные ресурсы.

Информатизация образования, происходящая на современном этапе развития общества, открывает новые возможности и перспективы развития системы образования в целом, но при этом повышаются требования к профессиональной компетентности педагога. На сегодняшний день одной из составляющих профессиональной компетентности педагога является уровень использования им информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, разработка и внедрение в педагогический процесс ЦОР.

Это требует совершенствования профессиональной подготовки учителей в области ИКТ, формирования внутренних мотивов на основе раскрытия целесообразности и преимуществ использования ЦОР, обучения поиску и методам работы с современными коллекциями ЦОР, использования технологии педагогического проектирования учебных материалов в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, их апробации и методики применения в рамках конкретных учебных занятий.

Использование информационных и коммуникационных технологий в системе образования изменяет дидактические средства, методы и формы обучения, влияет на педагогические технологии, тем самым преобразуя традиционную образовательную среду в качественно новую – *ИКТ-насыщенную образовательную среду*.

Развивая понятие «*информационно-коммуникационная среда*», под которым И.В. Роберт понимает совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом) с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью [1], предложим трактовку понятия «ИКТ-насыщенная образовательная среда».

Под *ИКТ-насыщенной образовательной средой* будем понимать совокупность условий, реализуемых на базе информационных и коммуникационных технологий, направленных на осуществление образовательной деятельности, способствующей формированию профессионально значимых и социально важных качеств личности в условиях информатизации общества.

Характерными особенностями ИКТ-насыщенной среды, на наш взгляд, являются: интеграция различных информационных и коммуникационных технологий; всестороннее использование локальных, региональных и глобальных сетевых ресурсов; поддержка и развитие качественно новых технологий обработки информации, адаптированных для субъекта информационной среды; активное использование современных средств, методов и форм обучения в образовательном процессе.

Организация педагогической деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды предполагает соответствующие изменения во взаимодействии между субъектами образовательного процесса: учащимися, педагогами, администрацией образовательного учреждения, родителями. Изменяются цели, методы, средства, связанные с распространением новых способов работы с информацией, современными средствами коммуникации, совершенствуются традиционные дидактические средства и появляются новые, в частности *цифровые образовательные ресурсы*.

Тенденцией современного этапа информатизации образования является разработка технологии проектирования и целесообразное использование в образовательном процессе цифровых образовательных ресурсов.

*Цифровой образовательный ресурс* будем рассматривать как сложный объект и более того – как информационно-педагогическую систему, состоящую из простых и сложных элементов (подсистем).

*Простыми объектами* считаются объекты, обладающие содержательной и функциональной целостностью и осмысленностью. Простые объекты выражены в определенной форме (текст, изображение, звук) и часто имеют иллюстративный характер.

*Сложными объектами* считаются объекты, которые состоят из простых, обладают содержательной и функциональной целостностью более высокого уровня. Необходимо отметить, что эти объекты могут быть интерактивными [2].

Вследствие того, что цифровой образовательный ресурс мы понимаем как информационно-педагогическую систему, то, на наш взгляд, основной методологией построения подобных систем является педагогическое проектирование. Действительно, как отмечает Е.И. Машбиц, «в сфере образования функции проектирования не сводятся к разработке обучающих систем или отдельных компонентов этих систем, в этой сфере проектирование выполняет методологическую функцию, выступая как средство исследования закономерностей психического развития ребенка, особенностей формирования учебной деятельности и управления и т.д.» [3, с. 137].

При этом, в соответствии с определением Е.С. Заир-Бек, *педагогическое проектирование* мы будем понимать как «специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в действительности задуманного» [4, с. 45].

При описании структуры профессиональной компетентности выделяют *ключевые* компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, *базовые* компетентности, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности, и *специальные* компетентности, отражаю-

щие специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности [5, с. 9].

Выделив составляющие ключевых, базовых и специальных компетентностей, представим структуру профессиональной компетентности педагога в интересующей нас области – в области проектирования ЦОР:

– *ключевые компетентности*: информационная компетентность; аналитическая компетентность; проектировочная компетентность; компетентность в области психолого-педагогических технологий;

– *базовые компетентности*: компетентность в области разработки элементов ЦОР с использованием различного программного обеспечения; компетентность в области педагогического проектирования; компетентность в области педагогического дизайна;

– *специальные компетентности*: компетентность в области апробации разработанного ЦОР и оценки его учебной эффективности; компетентность в области методики использования ЦОР в учебном процессе.

Отметим, что профессиональная компетентность педагога в области проектирования ЦОР формируется посредством решения профессиональных задач в указанной области на соответствующих уровнях (ключевом, базовом и специальном).

Ключевой уровень:

- определение цели обучения в соответствии с требуемым уровнем подготовки учащихся, отбор средств, методов и организационных форм учебного процесса;

- изучение состояния психических функций учащихся, учёт учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;

- владение навыками планирования и организации педагогической деятельности;

- анализ целевой аудитории учащихся и ожидаемых результатов обучения;

- умение производить поиск, анализ и систематизацию необходимой информации;

- использование различных информационных источников и умение проводить анализ источника представленной информации;

- умение предвидеть, анализировать и разрешать возникающую педагогическую проблему;

- разработка учебных материалов в традиционной форме и их использование в учебном процессе;

- анализ и структурирование учебного материала, выделение основных тем и разделов;

- умение работать над проектом.

Базовый уровень:

- умение осуществлять решения педагогических задач с опорой на современные ИКТ;

- умение проектировать ЦОР по конкретной учебной теме;

- использование процедур педагогического дизайна при проектировании и разработке ЦОР;

- умение использовать необходимое программное обеспечение при разработке элементов ЦОР.

Специальный уровень:

- умение самостоятельно и творчески организовывать процесс обучения на уроках с использованием ИКТ.

- умение реализовывать ЦОР по собственным проектам и проектам других в рамках учебно-воспитательного процесса;

- формирование педагогического опыта применения в профессиональной деятельности комплекса современных ЦОР.

С учетом декомпозиции представленных выше уровней профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР определены структура и компоненты содержания обучения и выделены основные содержательные линии:

- *Цифровые образовательные ресурсы в системе современного образования.*

- *Технология педагогического проектирования ЦОР.*

- *Инструментальные средства разработки ЦОР.*

- *Педагогическое оценивание с использованием ЦОР.*

Таблица 1

Критерии компетентности педагога в области проектирования ЦОР

Уровень	Показатели
Высокий	Сформированность научно-методических основ педагогического проектирования. Четкое и осознанное выполнение всех этапов проектирования ЦОР, включая их цикличность. Целесообразность отражается в методически грамотном использовании ЦОР или в четком представлении использования ЦОР в учебно-воспитательном процессе. Направленность действий определяется общественно значимой мотивацией, общечеловеческими ценностями, пониманием общественных запросов к современной системе образования. Выбор тематики ЦОР, его разработка и дальнейшее использование в учебном процессе подкреплено внутренними мотивами. Проявление творческого подхода, оригинальность в выборе форм представления учебной информации в ЦОР. Использование разнообразные мультимедийные формы подачи информации (текст, графика, анимации, аудио, видео).
Достаточный	Научно-профессиональная осознанность деятельности. Умение целесообразно выделять тематику будущего ЦОР. Знание, четкое представление особенностей и выполнение этапов педагогического проектирования ЦОР. Умение проводить поиск необходимых элементов ЦОР, используя специализированные сайты, образовательные порталы, электронные библиотеки, электронные энциклопедии, словари, справочники. Использование оптимальных форм представления учебной информации в ЦОР.
Ограниченный	Слабая сформированность проектной культуры, проявляющаяся в недостаточности и непоследовательности выполнения этапов педагогического проектирования. Целесообразность выполнения некоторых этапов далеко не всегда реализуется успешно, имеют место ошибки в выборе цели, форм представления и содержания информации. Осознанность педагогической деятельности в педагогического проектирования ЦОР носит локальный характер на уровнях как обыденного, так и теоретического сознания. Отсутствие оригинальности в представлении учебной информации в ЦОР, происходит напрямую копирование информации из учебников и учебных пособий без попыток изменить форму подачи учебной информации.
Низкий	Ограниченное владение ключевыми понятиями. Использование ЦОР мотивируется лишь только внешними мотивами, педагог не видит целесообразности применения их в учебном процессе ЦОР или же применяются уже готовые ЦОР с существенными недостатками и методически неграмотно. Решения, принимаемые в процессе педагогической деятельности, противоречивы, часто нецелесообразны, несвоевременны, неточны, неоригинальны.

- Система оценки качества ЦОР.
- Методическое обеспечение использования ЦОР в учебном процессе.

Для построения логической структуры содержания обучения и выбора наиболее оптимального варианта учебного курса была использована топологическая сортировка учебных элементов.

Экспериментальная апробация проходила на базе Барнальского государственного педагогического университета в рамках изучения спецкурса «Основы проектирования ЦОР» при очной и дистанционной формах обучения. Цель эксперимента заключалась в исследовании эффективности разработанной методической системы обучения, направленной на формирование профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР.

В рамках формирующего эксперимента было проведено тестирование испытуемых, использовались методы самооценки, оценки знаний и умений независимыми экспертами, статистические методы обработки данных.

Наличие педагогических эталонов, норм, правил, которым должна удовлетворять профессиональная компетентность педагога в области проектирования ЦОР, делает возможным ее измерение. Оно может осуществляться как измерение качества деятельности, с помощью экспертных оценок, тестирования или других методов. При этом проблема измерения профессиональной компетентности связана с проблемой выбора критериев, показателей и уровней ее сформированности.

Выбор критериев и показателей, наиболее полно характе-

ризующих профессиональную компетентность педагога, позволил обосновать возможность использования четырех уровней ее сформированности: *низкого, ограниченного, достаточного, высокого*.

Использование обоснованных критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности в области проектирования ЦОР позволило оценить способности студентов разрабатывать качественные ЦОР.

Оценка результатов достижений обучаемых осуществлялась экспертами по разработанным критериям профессиональной компетентности педагога в области проектирования ЦОР на основе достижения показателей профессиональной компетентности в рассматриваемой области (табл. 1).

В рамках опытно-экспериментальной апробации была установлена динамика уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности в области проектирования ЦОР.

Научно-теоретический компонент оценивался по результатам входного и итогового тестирования, а операционно-технологический компонент – по результатам создания будущими учителями цифровых образовательных ресурсов до изучения спецкурса (на педагогической практике, в рамках дисциплин «Компьютерные сети и Интернет», «Теория и методика обучения информатики» и др.) и по окончании обучения, по результатам выполнения итоговых проектных работ.

Библиографический список

1. Роберт, И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования [Текст] / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2004. – №5; №6.
2. Муранов, А.А. Состав цифровых ресурсов, необходимых для активного использования в ИКТ образовании [Электронный ресурс] / А.А. Муранов, Т.А. Шумихина // Информационные технологии в образовании (ИТО-2004): XIV Международная конференция-выставка – Москва: 2004. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/VII/VII-0-4761.html>.
3. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988.
4. Заир-Бек, Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2004.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 002:378

О.Н. Козел, ас. АлтГПА, г. Барнаул

## ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ: СТРУКТУРА, СОСТАВЛЯЮЩИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ

Статья посвящена актуальным вопросам формирования вычислительной компетентности будущих учителей информатики (студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности «Информатика», «Информатика с дополнительной специальностью») как составляющей профессионально-педагогической компетентности учителя информатики.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, вычислительная компетентность, вычислительный эксперимент, структура профессиональной вычислительной компетентности учителя информатики, формирование профессиональной вычислительной компетентности учителя информатики.

Изменения современного общества требуют пересмотра основной парадигмы высшего профессионального образования, в том числе педагогического. С позиций компетентностного подхода, рассматриваемого как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования, результатом обучения студента в вузе должна стать его профессиональная компетентность, которая «определяется не через сумму знаний и умений, а характеризует умение чело-

века мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт» [7, с. 6].

Динамизм развития современного общества предполагает необходимость непрерывного образования специалиста, готовность к постоянному повышению своей профессиональной компетентности. Способность адаптироваться к часто меняющимся условиям и технологиям особенно актуальна для будущего специалиста, в том числе учителя информатики.

Интегральной характеристикой подготовки современного педагога может выступать его профессиональная компетентность, понимаемая как способность решать типичные профессиональные задачи в сфере его профессиональной деятельности, на основе его знаний и профессионального опыта.

Согласно В.А. Козыреву, Н.Ф. Радионовой (РГПУ) [6], профессиональная педагогическая компетентность обеспечивается сформированностью ряда ключевых, базовых и специальных компетентностей, причем специальные компетентности отражают специфику предметной сферы деятельности педагога.

В качестве одной из компетентностей, характеризующей профессиональные качества учителя информатики, выступает вычислительная компетентность, которая является специальной для него в данной предметной области.

Анализ научной и педагогической литературы показывает, что авторы видят важность её формирования и становления, но общепринятого определения этого понятия на сегодняшний день не существует. Большинство авторов в своих работах используют понятия «математическая компетентность» (Т.А. Долматова, Н.Г. Ходырева [13], И.Н. Аллагулова [1] и др.) или «вычислительная культура» (Ю.М. Калягин [5], Т.Н. Казакова [4], О.А. Ивашова [3], И.Ф. Соколовский и др.). При этом термин вычислительная культура определяется этими авторами только для учащихся школ. Отметим, что в этих работах под вычислительной культурой понимается «учебная вычислительная деятельность, ориентированная на развитие личности ученика в процессе осмысленного овладения ее содержанием (знаниями и умениями математического и общекультурного характера), организованная с учетом социальных условий и характеристик необходимой обществу культуры» [3]. Работы по вычислительной компетентности и вычислительной культуре учителя, в основном, связаны с обучением вычислительной математике или численным методам (Г.М. Федченко [12], И.Н. Пальчикова [9], В.В. Мокшина и др.).

Исходя из предложенных вышеперечисленными авторами подходов, сформулируем определение вычислительной компетентности специалиста, формируемой в рамках учебного процесса следующим образом.

*Вычислительная компетентность* специалиста в современных условиях представляет собой интегративное личностное качество, сущностью которого является готовность специалиста эффективно использовать приобретённые в процессе обучения знания и умения в области математики и информатики для решения вычислительных задач, возникающих при выполнении профессиональной деятельности.

В своей работе мы рассматриваем вычислительную компетентность учителя информатики как составную часть его профессиональной педагогической компетентности. В связи с этим важнейшим компонентом профессиональной деятельности учителя является не только решение, но и обучение решению вычислительных задач. Поэтому сформулируем определение вычислительной компетентности учителя информатики, формируемой в рамках учебного процесса следующим образом.

*Вычислительная компетентность* учителя информатики в современных условиях представляет собой интегративное личностное качество, сущностью которого является готовность учителя

для информатики эффективно использовать приобретённые в процессе обучения знания и умения в области математики и информатики для решения и обучения решению вычислительных задач, возникающих при выполнении профессиональной деятельности. При этом у педагога должны быть сформированы осознание социальной значимости этой деятельности, его личной ответственности за ее результаты, потребность в постоянном самосовершенствовании в указанном виде профессиональной деятельности.

Так как наша работа посвящена вопросам формирования вычислительной компетентности учителя информатики, то и сформулированное определение предназначается, в данном случае, для разъяснения смысла термина «вычислительная компетентность учителя информатики». Однако аналогичным образом может быть сформулировано определение вычислительной компетентности для учителя любой предметной области.

Говоря о вычислительной компетентности, можно видеть прямую связь между общепринятым подходом между структурой вычислительного эксперимента и компонентами, определяющими сущность вычислительной компетентности. Поэтому мы считаем целесообразным представить составляющие структуры вычислительной компетентности в профессиональной деятельности учителя информатики, опираясь на структуру вычислительного эксперимента, предложенную А.А. Самарским [11].

Под вычислительным экспериментом будем понимать ту деятельность, которая отражает основной метод познания в предметной области «Информатика» и является методологией решения задач с помощью компьютера (вычислительной системы), а его граф (рис. 1) описывает систему методов ин-

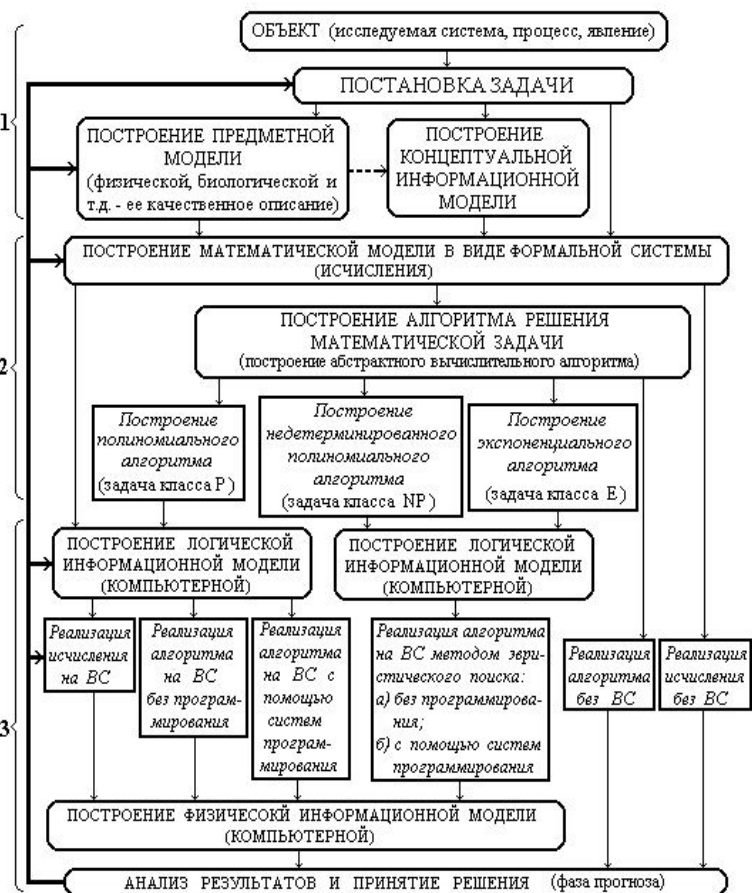


Рис. 1. Граф вычислительного эксперимента

форматики [8]. Сокращение ВС на схеме вычислительного эксперимента обозначает термин «вычислительная система», которая понимается как взаимосвязанная совокупность аппаратных средств ЭВМ и ее программного обеспечения.

Если исходить из подходов *А.А. Самарского* [11], то существенная часть вычислительного эксперимента, его ядро – триада «Модель-Алгоритм-Программа». Соответственно, при описании составляющих структуры вычислительной компетентности<sup>1</sup> важное место будут занимать компетентности в сфере составления и анализа модели, алгоритма, программы. При этом необходимо заметить, что вычислительная компетентность является составляющей более широкой компетентности в области вычислительного эксперимента.

Придерживаясь точки зрения В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой о структуре профессиональной компетентности [6], опишем структуру профессиональной вычислительной компетентности учителя информатики как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Специальные компетентности:

- компетентность в области определения типа конкретной задачи;
- компетентность в области выбора метода численного решения конкретной задачи;
- компетентность в области выбора среды для реализации выбранного метода;
- компетентность в области использования результатов, полученных в ходе численного решения задач, и переноса этих результатов на реальный объект;
- компетентность в области разработки собственных учебных материалов – вычислительных задач и внедрения их в школьный образовательный процесс.

Базовые компетентности:

- компетентность в области численного решения задач;
- компетентность в решении профессиональных задач, базирующихся на использовании информационных технологий и технических навыков взаимодействия со средствами автоматизации профессиональной деятельности;
- компетентность в области использования численных методов для решения задач;
- компетентность в области использования математического моделирования для решения задач (включая составление, проверку математической модели, а также её последующую корректировку);
- компетентность в области построения абстрактных вычислительных алгоритмов;
- компетентность в области применения языков программирования высшего уровня для решения задач;
- компетентность в области использования математических пакетов.

Ключевые компетентности, естественным образом, должны базироваться на ключевых компетентностях выпускников общеобразовательных учреждений и состоять из:

- компетенций в сфере познавательной деятельности;
- компетенций в сфере коммуникативной деятельности;
- технологических компетенций;
- компетенций в области техникосознания (техническая компетентность) [10];

- компетенций в области применения прикладных программ для решения задач и реализации алгоритмов.

Формирование вычислительной компетентности будущего учителя информатики должно осуществляться в процессе всего обучения в вузе, причём различные составляющие структуры вычислительной компетентности могут формироваться при изучении различных дисциплин предметных областей «Математика», «Информатика» как последовательно, так и параллельно, создавая единую структуру, необходимую для успешного выполнения профессиональной деятельности, основанной на реализации вычислительной компетентности. Помимо математических дисциплин наиболее значимыми дисциплинами можно назвать такие дисциплины предметной подготовки, как «Численные методы», «Компьютерное моделирование», «Программирование», «Теория алгоритмов», «Практикум по решению задач».

На завершающем этапе формирования вычислительной компетентности будущего учителя информатики необходимо изучение спецкурса «Вычислительная компетентность как составляющая профессиональной компетентности учителя информатики», выступающего в роли средства формирования специальной вычислительной компетентности будущих учителей информатики. Таким образом, развитие вычислительной компетентности студентов, обучающихся по специальностям «Информатика», «Информатика с дополнительной специальностью», в условиях обучения в вузе и формирование на ее основе профессиональной вычислительной компетентности будущего специалиста предполагает выделение следующих блоков учебного материала:

Общетеоретический блок, целью которого является формирование у студентов таких знаний, как знание понятий «культура», «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход»; знание понятия «профессиональная компетентность», её структуры, этапов формирования.

Методологический блок, призванный обеспечить формирование у будущих учителей информатики следующих знаний и умений:

- знание понятий «вычислительная культура», «вычислительная компетентность», значимости их наличия у учащихся;
- знание понятия «вычислительный эксперимент», его структуры, этапов проведения;
- знание структуры, составляющих и этапов формирования вычислительной компетентности учащихся;
- умения по формированию и оцениванию вычислительной компетентности школьников;
- умения по организации образовательной среды с целью формирования вычислительной культуры школьника.

При этом цели обучения, согласно компетентностному подходу, формулируются в виде совокупности компетентностей [6].

В качестве основного метода обучения выбирается метод целесообразно подобранных задач, соответствующих структурным компонентам профессиональной деятельности в деятельности учителя информатики.

Таким образом, концепция формирования вычислительной компетентности будущих учителей информатики заключается в поэтапном формировании ключевых, базовых и специальных компетентностей в решении целесообразно подобранных задач, соответствующих структурным компонентам профессиональной деятельности учителя информатики.

<sup>1</sup> Здесь и далее описываются структура и составляющие вычислительной компетентности применительно к профессии преподавателя информатики

## Библиографический список

1. Аллагулова, И.Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007.
2. Белоновская, И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста: предпосылки, тенденции, закономерности [Текст] / И.Д. Белоновская // Вестник ОГУ. – 2006. – №1.
3. Ивашова, О.А. ИКТ в становлении вычислительной культуры школьников [Электронный ресурс] // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании». – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow//1/1-1-6499.html>.
4. Казакова Т.Н. Методика формирования вычислительной культуры школьников пятых классов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Санкт-Петербург, 2004.
5. Калягин, Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика [Текст]: Учебное пособие для студентов физ.-мат. факультетов пед. институтов. / Ю.М. Калягин, В.А. Оганесян, В.Я. Саннинский, Г.Л. Луканкин. – М.: Просвещение, 1975.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография /Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионова. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
7. Козырев В.А. Направления модернизации педагогического образования [Текст] / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Ч.1: Сборник научных статей. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002.
8. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки. [Текст] / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий – СПб.: Изд-во С.–Петерб. ун-та, 2003.
9. Пальчикова, И.Н. Совершенствование подготовки будущих учителей информатики по вычислительной математике [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пальчикова Ирина Николаевна. – Санкт-Петербург, 1999.
10. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Москва, 2002.
11. Самарский, А.А. Математическое моделирование и вычислительный эксперимент [Текст] / А.А. Самарский // Вестн. АН СССР. – 1979. – № 5.
12. Федченко, Г.М. Методическая система обучения будущих учителей информатики дисциплине «Численные методы» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2006.
13. Ходырева, Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378

Г.А. Бакланова, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул

## СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В работе проведен анализ структуры профессиональной информационной компетентности учителя начальных классов как целостной совокупности ключевой, базовой, специальной компетентностей, определенных современной ИКТ-насыщенной образовательной средой.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональная компетентность учителя, информационная компетентность, профессиональные задачи учителя, структура информационной компетентности.

Важнейшим моментом в современном профессиональном образовании является не только и не столько предоставление обучаемым системы знаний и умений, сколько основанной на них готовности приобретать, применять на практике, преобразовывать и самостоятельно вырабатывать продуктивные способы решения профессиональных задач. В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина и другие исследователи [1] указывают, что основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в том, чтобы найти пути формирования у будущего специалиста деятельностной позиции в процессе обучения, способствующие становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач. Таким образом, сегодня стратегию высшего образования составляют развитие и становление профессиональной компетентности специалиста, готового и способного решать не только профессиональные задачи, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле.

В своем исследовании мы исходим из определения профессиональной компетентности учителя как интегральной характеристики, определяющей способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом профессиональную педагогическую компетентность можно представить как целостную совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей педагога. *Ключевые* компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. *Базовые* компетентности отражают специфику профессиональной деятельности. Для профессиональной педагогической деятельности базовыми будут компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на современном этапе развития общества. *Специальные* педагогические компетентности реализуют базовые и ключевые компетен-

тности применительно к специфике профессиональной педагогической деятельности учителя конкретного предмета или конкретной области профессиональной педагогической деятельности [1].

Согласно классификации, предложенной учеными РГПУ им. Л.И. Герцена, можно выделить *пять основных групп профессиональных задач*, которые отражают базовую компетентность современного учителя [1]. В контексте профессиональной деятельности учителя начальных классов их можно сформулировать следующим образом:

- видеть младшего школьника в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей начальной школы, в соответствии с их возрастными особенностями;
- устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса;
- *создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду;*
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Для эффективного решения указанных профессиональных задач современному педагогу необходимо уверенно ориентироваться в потоках информации, уметь оперативно находить нужные материалы, перерабатывать их в соответствии с решаемой задачей и представлять информационный продукт для определенной аудитории.

В понимании *общей информационной компетентности* мы придерживаемся определения, предложенного в диссертационном исследовании С.Д. Каракозова. *Информационная компетентность* – это возможность гражданина информационного общества обеспечить себе: *свободный доступ к информации, не являющейся тайной*, а также его способность опубликовать и разгласить собственную информацию в нецензурированном виде, обеспечить себе право свободного выбора источника, провайдера, формата, стандарта, программы и технологии работы с информацией, реализовать доступные в обществе возможности относительно производства, передачи, распространения, использования, копирования, уничтожения любой свободно распространяемой информации, включая и его собственную информацию [2]. В трактовке профессиональной информационной компетентности мы исходим из определения, предложенного Е.А. Ракитиной [3], которая считает, что компетентность в сфере информационных видов профессиональной деятельности специалиста включает в себя: понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов в профессиональной деятельности; знание свойств и характеристик профессионально важной информации; знание основных типов информационных систем, используемых в профессиональной деятельности, владение навыками работы с этими системами; сформированную потребность в использовании средств ИВТ при решении профессиональных задач, базирующуюся на осознанном владении информационными технологиями и техническими навыками взаимодействия со средствами автоматизации.

В условиях перехода к деятельности в ИКТ-насыщенной профессиональной среде мы полагаем, что в определение необходимо включить понятие целостности, т.е. речь должна идти не просто о применении средств ИВТ при решении профессиональных задач, а об их целостном, комплексном использовании в контексте профессиональной деятельности. Таким образом, в нашем понимании, речь идет о переходе на новый интегрированный уровень использования инфокоммуникационных и профессиональных технологий.

В соответствии с предметом нашего исследования определим профессиональную информационную компетентность учителя начальных классов. И.Б. Мылова считает, что профессиональная информационно-технологическая компетентность учителя начальной школы есть «интегральная характеристика, определяющая его способность (умение) решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием возможностей информационных и коммуникационных технологий» [4, с. 83]. В.В. Кюршунова определяет специальную информационную компетентность учителя начальных классов как профессионально-личностное качество педагога, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному использованию новых информационных технологий обучения в учебном процессе начальной школы [5].

Анализируя представленные определения, можно сделать вывод, что и И.Б. Мылова и В.В. Кюршунова сводят наличие профессиональной информационной компетентности учителя начальной школы к способности решать профессиональные задачи с использованием определенных информационных технологий. Как отмечено выше, в современных условиях перехода к распределенным ИКТ-насыщенным образовательным средам этого недостаточно. Решение профессиональных педагогических задач учителем начальных классов на современном этапе осуществляется в ИКТ-насыщенной образовательной среде, поэтому мы должны готовить будущего учителя к комплексному использованию средств инфокоммуникационных и педагогических технологий.

Мы полагаем, что в современной ситуации, под **профессиональной информационной компетентностью учителя начальных классов** следует понимать личностную характеристику, основанную на мотивации к эффективному решению профессиональных задач в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды и обусловленную теоретическими знаниями, технологическими навыками, используемыми для осуществления деятельности с образовательными информационными ресурсами при помощи средств ИКТ на основе педагогических технологий. Таким образом, учитель начальных классов должен быть готов полноценно реализовать основные идеи информационно-деятельностного подхода, заложенные в стандарте начального образования:

- понимать и осознавать сущность происходящих перемен в содержании обучения и способах деятельности младших школьников;
- владеть ключевыми компетентностями в области информатики и ИКТ;
- быть готовым использовать аппарат информатики и ИКТ в своей педагогической деятельности (обладать базовой профессиональной информационной компетентностью);
- быть готовым к формированию информационно-технологической компетентности младших школьников в процессе обучения различным предметам, в том числе и информатике (обладать специальной профессиональной информационной компетентностью).

Состав и структуру информационной компетентности учителя начальных классов мы будем определять как целостную совокупность ключевого, базового и специального компонентов.

Ключевая информационная компетентность учителя начальных классов характеризуется наличием у него знаний, умений и опыта работы с различными видами информации,



различными информационными источниками, представленными как в печатном, так и в электронном виде, а также информационными ресурсами сети Интернет. Поэтому учитель, обладающий ключевой информационной компетентностью, владеет знаниями и умениями как в области традиционных (бумажных) технологий, так и в области информационных и коммуникационных технологий.

Базовая информационная компетентность учителя начальных классов определяется наличием знаний и умений в области психологии и физиологии, педагогических технологий, дидактики, знания особенностей использования современных технических средств, информационных и коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности для решения

основных профессиональных задач, направленных на достижение образовательных целей, с учетом запросов общества.

Специальная информационная компетентность учителя начальных классов предполагает наличие у него методических знаний по использованию традиционных (бумажных) технологий, компьютерных средств, информационных и коммуникационных технологий в организации образовательного процесса в начальной школе. Специальная информационная компетентность реализует базовые и ключевые компетентности применительно к специфике профессиональной педагогической деятельности учителя начальных классов, а также готовность применять их в целостной интегрированной форме для достижения образовательных целей.

#### Библиографический список

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография [Текст] / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2004.
2. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: дис. ... докт. пед. наук [Текст] / С.Д. Каракозов. – Барнаул, 2005.
3. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: автореф. дис. ... докт. пед. наук [Текст] / Е.А. Ракитина. – М., 2002.
4. Мылова, И.Б. Подготовка специалистов в области информатизации начального образования [Текст] / И.Б. Мылова // Информатика и образование. – 2004. – № 9.
5. Кюршунова, В.В. Становление информационной компетентности будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.В. Кюршунова. – Петрозаводск, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.0309

УДК 681.3(07)

*Н. Ю. Королева, канд. пед. наук, доц. МГПУ, г. Мурманск*  
*Д. П. Теес, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул*  
*А. В. Замятина, ас. МГПУ, г. Мурманск*

## СОСТАВЛЯЮЩЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИКТ-НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЫ

Описывается подход к построению методической системы обучения будущих учителей информатики педагогическим технологиям информационно-образовательных систем обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды.

**Ключевые слова:** готовность к профессиональной деятельности, педагогические технологии на основе ИКТ, ИКТ-насыщенная среда.

Внедрение цифровой техники в повседневную жизнь учащихся ставит перед будущим учителем информатики задачи не только по ее использованию в обучающей деятельности, но и в области квалифицированного создания образовательных информационных ресурсов, призванных формировать для учащихся необходимую образовательную среду. В настоящее время возникла потребность в учителе, способном решать новые профессиональные задачи, и в готовности педагога использовать именно новые педагогические технологии в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Становление профессиональной компетентности будущего учителя предполагает развитие в нем способности и готовности решать профессиональные задачи средствами информационно-коммуникационных технологий как в предметной области обучения, так и области управления образовательным процессом.

Понятие «готовность» нельзя рассматривать отдельно от понятия «компетентность», составляющего основу профессионализма. На сегодняшний день существует достаточно мно-

го подходов к определению понятия «профессионализм» (В. А. Сластенин и др. [7], В. Бондаревский [2], В. Шувалова и О. Шиняева [11], Я. Турбовской [10], В. Я. Синенко [9] и др.). В отношении деятельности учителя, согласно работе М.В. Афонинной [1], мы понимаем готовность как органичный сплав высокого уровня выполнения профессиональной деятельности с определенными личностными качествами.

Профессиональная компетентность является основой профессиональных качеств личности и включает не только представление о квалификации, но и развитые социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности [8] и, согласно работе [5], понимается как интегральная характеристика, определяющая умение специалиста решать профессионально-педагогические проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях учебной и научной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Сущностные признаки компетентности позволяют говорить о том, что компетентный специалист (в частности, педагог) должен быть устремлен в будущее и предвидеть изменения, поскольку профессиональная деятельность учителя не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и требует постоянного и непрерывного (само)образования. Деятельность компетентного специалиста соответствует модели профессионального развития, в которой основной акцент переносится на становление умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию. Следовательно, подготовка будущего учителя должна быть ориентирована не на обучение передавать готовые знания, а на формирование готовности будущего учителя находить знания (и средства) и применять их для решения профессиональных задач.

Авторы работы [3] выделяют несколько значимых для работы учителя уровней подготовки, на основе которых можно выделить уровни готовности к профессиональной деятельности: (1) воспроизведения готовых знаний в предметной области; (2) передачи знаний; (3) самостоятельного исследования.

Согласно работе А.К. Марковой [6], можно определить следующие ключевые критерии и показатели готовности будущего учителя к деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды:

- направленность на эффективную профессиональную деятельность в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды;
- осознанность действий при решении профессиональных задач;
- сформированная научно-методическая основа действий (необходимая система знаний для решения основных профессиональных задач в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды);
- умение четко и правильно ставить цели своей деятельности, освоенность действий (умения, навыки и опыт в решении профессионально-педагогических задач);
- результативность.

Непосредственно сама готовность педагога к деятельности формируется в условиях решения профессиональных педагогических задач, среди которых наиболее важными выступают следующие виды его деятельности в условиях классно-урочной системы: изложение новых знаний; закрепление изучаемого материала; организация самостоятельной работы учащихся; применение знаний учащихся на практике; проверка и оценка достижений учащихся.

Очевидно, что формирование готовности будущего учителя к деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды должно производиться в рамках решения им профессионально-педагогических задач на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Формирование единого информационно-образовательного пространства, которое составляют информационно-образовательные среды отдельных образовательных заведений, обусловлено быстрым темпом накопления информации и развивается в следующих направлениях:

- модернизация сетевых технологий учебных заведений;
- создание информационно-образовательных серверов для распространения учебно-методической информации;
- создание баз и банков данных;
- внедрение программных средств автоматизации рабочих процессов, включая управление учебным процессом и подразделениями учебного заведения;

– максимальное использование ресурсов сети Интернет, создание образовательных порталов учебных заведений с последующим объединением ресурсов в регионах и странах.

Информатизация образования предполагает развитие существующих и создание новых средств обучения, способствующих повышению качества обучения и предназначенных для организации работы обучаемых в единой распределенной информационно-образовательной среде. Новые средства обучения ставят вопросы разработки методик обучения на их основе, что влечет за собой трансформацию форм «традиционного» и развитие дистанционных. Современное образование в настоящее время достаточно активно использует сформировавшуюся ИКТ-насыщенную среду: широко использует не только Интернет-технологии, включая мультисервисные возможности сетей, электронные библиотеки, учебно-методические мультимедиа материалы (цифровые образовательные ресурсы), но и в арсенале учителя появилось достаточно новых аппаратно-программных средств обучения, призванных помочь учителю быстро и качественно создавать и использовать дидактические материалы (интерактивные доски, документ-камеры и т.п.)

Подготовка будущего учителя информатики к деятельности в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды может быть осуществлена в рамках дисциплины «Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения», предложенной С.Д. Каракозовым и Н.И. Рыжовой [4] для специализированной подготовки будущих учителей информатики

Методическая система обучения созданию и использованию ресурсов информационно-образовательных систем обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды строится на основе современных педагогических подходов (компетентностного, деятельностного, модульного) согласно следующим положениям:

- а) содержание обучения выстраивается на основе модели деятельности современного учителя информатики;
- б) формы организации обучения отбираются на основе деятельностного подхода и основываются на модульной технологии.

Она может быть описана с использованием классической модели, в которой:

- цели и содержание обучения описываются как совокупность задач, определяющих готовность будущего учителя информатики к использованию педагогических технологий информационно-образовательных систем обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды;
- основным методом обучения выступает метод целесообразно подобранных задач, которые отражают основные этапы деятельности специалиста в области проектирования, организации и управления педагогическим процессом в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Содержание обучения имеет технологическую направленность, поскольку направлено на обучение педагогическому проектированию и созданию учебных ресурсов (по мнению А.Ю. Уварова [12], деятельности, основанной на технологии педагогического дизайна), а также эффективному использованию средств ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Примерное содержание обучения может быть представлено в следующих учебных модулях:

**Модуль 0.** Современные педагогические технологии ИКТ-насыщенной среды.

**Модуль 1.** Педагогические технологии изложения новых знаний на основе ИКТ.

**Модуль 2.** ИКТ как технологии закрепления изучаемого материала.

**Модуль 3.** Педагогические ИКТ организации самостоятельной работы учащихся.

**Модуль 4.** Технологии работы по применению знаний на практике на основе ИКТ.

**Модуль 5.** Педагогические ИКТ проверки и оценки знаний, умений, навыков.

Приведем предлагаемый нами подход к отбору возможного примерного содержания дисциплины «Педагогические технологии информационно-образовательных систем» специализации «Системный администратор учебных компью-

терных сетей» в виде табличной информационной модели, построенной на основе сравнительного анализа технологий традиционного и дистанционного обучения с выделением возможных типов уроков и видов деятельности учителя (табл. 1).

В заключение можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития образовательных информационных технологий сформировавшаяся ИКТ-насыщенная среда требует от современного учителя непрерывной готовности к эффективному использованию ее средств в профессиональной деятельности независимо от технологии реализации учебного процесса (традиционно или дистанционной).

Таблица 1

Примерное содержание дисциплины "Педагогические технологии информационно-образовательных систем"

Модуль		Традиционные технологии	Дистанционные технологии	Типы уроков	Деятельность учителя
<b>Модуль 0</b>	Современные педагогические технологии ИКТ-насыщенной среды.	Базовые понятия и теоретические основы педагогических технологий; распределенные информационно-образовательные системы обучения (информационно-образовательные среды); традиционные и дистанционные системы обучения; информационное обеспечение образования; управление образованием.			
<b>Модуль 1</b>	Педагогические технологии изложения новых знаний на основе ИКТ.	Использование проектора; интерактивной доски; документ-камеры; презентаций; создание и использование электронного наглядного материала; использование мультимедиа энциклопедий; виртуальные экскурсии и т.п.	Создание презентаций и «видео-презентаций» (Бьерн Биллер); видео-сюжетов и видеофильмов; масштабных телеконференций, «настолярных» видеоконференций, аудио-конференций; IP телефония.	Смешанные; изложения нового материала; интегрированные; учебные экскурсии.	Информационно-объяснительная; обучающая
<b>Модуль 2</b>	ИКТ как технологии закрепления изучаемого материала.	Создание и использование электронных учебных ресурсов (УМК, учебники и т.д.); работа с модулями (открытые электронные образовательные ресурсы нового поколения); работа с виртуальными лабораториями, виртуальные эксперименты	Создание и использование электронных лабораторных дистанционных практикумов; информационно-образовательных серверов школы.	Смешанные; уроки выработки практических умений и навыков.	Обучающая
<b>Модуль 3</b>	Педагогические ИКТ организации самостоятельной работы учащихся.	Создание и использование информационно-образовательных серверов школы; разработка Web-сайтов (личных страничек) школы, учителей, учащихся; электронные ресурсы для самостоятельной работы учащихся; образовательные ресурсы Интернет;	Создание и использование информационно-образовательных серверов школы; электронных библиотек; разработка сайтов (личных страничек); образовательные ресурсы Интернет; доски объявлений.	Смешанные; домашняя работа; индивидуальная работа на уроках.	Обучающая
<b>Модуль 4</b>	Технологии работы по применению знаний на практике на основе ИКТ.	Разработка и использование электронных сборников упражнений, задачник; работа с виртуальными лабораториями, виртуальные эксперименты; использование интерактивной доски.	Разработка и использование электронных сборников упражнений, задачник; обучающих и контролирующих программ.	Смешанные; повторения, систематизации и обобщения; семинары, конференции.	Обучающая
<b>Модуль 5</b>	Педагогические ИКТ проверки и оценки знаний, умений, навыков.	<i>Тестовые задания:</i> формы и требования к ним; <i>Программы тестирования:</i> анализ рынка программ; программирование тестов в языках программирования; создание тестов в офисных приложениях; <i>Обработка результатов тестирования:</i> формы отчетов; разработка и ведение БД успеваемости учащихся; балльно-рейтинговая система.	Использование чатов (Skype, ISQ и т.п.); работа на форумах; общение посредством электронной почты; использование теле- и видеоконференций.	Смешанные; уроки проверки и оценки знаний учащихся.	Аналитико-оценочная; диагностическая; корректирующая

## Библиографический список

1. Афонина, М. В. Формирование готовности учителя информатики к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения [Текст]: автореф. на соиск.уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика) / Афонина Марина Викторовна. Барнаул, 2007.
2. Бондаревский, В.О педагогическом творчестве и опасности дилетантизма [Текст] / В. Бондаревский // Народное образование. – 1988. – № 6.
3. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: ЛПК и ПРО, 2003.
4. Каракозов, С.Д. Информационно-образовательные системы. Учебно-методический комплект [Текст] / С.Д. Каракозов, Н.И. Рыжова. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография [Текст] / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: 1996.
7. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998.
8. Профессионально-педагогические понятия: Словарь [Текст] / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2005.
9. Синенко, В.Я. Профессионализм учителя [Текст] / В.Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5.
10. Турбовской, Я. Без профессионализма нет ответственности [Текст] / Я. Турбовской // Народное образование. – 1999. – № 10.
11. Шувалова, В. От неуверенности – к профессионализму [Текст] / В. Шувалова, О. Шиняева // Народное образование. – 1995. – № 1.
12. Уваров, А.Ю. Информатизация школы и педагогический дизайн [Текст] / А.Ю. Уваров. – М.: ВЦ РАН, 2005

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378

*Н.В. Медведевко, соискатель АлтГПА, г. Южно-Сахалинск*

## ОСНОВНЫЕ ПРИЕМАЕМЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описаны подходы к изучению подготовки личности к профессиональной деятельности с точки зрения научной литературы (функциональный и личностный), а также в соответствии с эволюцией подходов к менеджменту и развитием управления (классический, человеческих отношений и научный).

**Ключевые слова:** подход, подготовка, профессиональное образование, менеджер, менеджмент, модульно-рейтинговая система, профессиональная деятельность, теория управления.

Для того чтобы определить полное представление о подготовке менеджеров к профессиональной деятельности, необходимо определить основные подходы к изучению данного явления, а также выявить ее структуру.

В научной литературе существуют два подхода к изучению подготовки личности к профессиональной деятельности: функциональный и личностный.

Функциональный подход проявляется в выявлении процессуальных качеств, непосредственно значимых для деятельности. С точки зрения функционального подхода подготовки, это определенное функциональное состояние, психологическая и социальная установка отношения, которая характеризует поведение личности.

Личностный подход связан с изучением подготовки как комплекс интегрированных, но разнородных свойств, различающихся по их месту и функциям в регуляции деятельности. При этом, ведущую интегрирующую роль выполняют личностные качества, выражающие направленность на соответствующую должность.

Личностными качествами менеджера являются: тяга к знаниям; профессионализм; ориентация на экономичность; ориентация на производительность; умение создавать коалиции; умение распознавать рациональные концепции; творческий подход; упорство; трудолюбие; уверенность в своей правоте; преданность делу; нестандартное мышление; изобрета-

тельность, инициативность и способность генерировать идеи; способность давать указания и умение выслушивать мнение партнеров (подчиненных, коллег); способность влиять на людей; способность выражать свое собственное мнение; способность к логическому мышлению; способность стимулирования профессионального роста подчиненных (коллег); способность объективно оценивать чужое мнение; способность объективно оценивать профессиональные качества подчиненных (коллег); способность публичного выступления; коммуникабельность; уравновешенность; лидерство; саморазвитие и самоорганизация; самоконтроль; энергичность и жизнестойкость; ответственность; умение и потребность работать в коллективе; озабоченность престижем предприятия или организации.

Как отмечает В.А. Сластенин, подготовка к деятельности есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности осознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на модели вероятного поведения, определения социальных способов деятельности, оценки своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [1].

Высокая профессиональная подготовка является залогом успешной работы менеджера. Высококвалифицированный

специалист может и должен характеризоваться общекультурной компетентностью, ему свойственны нравственные нормы, принципы, взгляды, действия и поступки.

Профессиональная готовность, по мнению К.К. Платонова, есть не что иное, как субъективное состояние личности, которая осознает себя способной и подготовленной к той или иной профессиональной деятельности и которая стремится к ее выполнению. Он рассматривает готовность к профессиональной деятельности как результат трудового воспитания, профессионального обучения и психологической подготовки [2].

Современное состояние взаимодействия системы образования и рынка рабочих мест характеризуется тем, что разрушена эффективно работавшая в советское время управленческая вертикаль, регулировавшая номенклатуру специальностей и подготовку необходимого количества специалистов. Сложности и противоречия, с которыми мы сталкиваемся сегодня, во многом определены наследством старой системы подготовки кадров и соответствующей кадровой политики.

В современных условиях образовательные учреждения вынуждены учитывать такие характеристики рынка труда, как неопределенность, множественность форм, динамизм и другие. В связи с этим возникают новые требования к содержанию образования, в том числе и в области подготовки специалистов для системы управления.

Длительное время специалистами разных областей (образования, повышения квалификации, бизнеса и т.д.) обсуждается вопрос о том, что традиционные учебные предметы (экономика, политэкономика, теория экономических учений и другие) и формы обучения (лекции и семинары) не позволяют подготовить людей, способных быть организаторами и самостоятельно разрабатывать проекты, направленные на развитие финансовых и хозяйственных институтов.

В настоящее время стало понятно, что именно такие специалисты – организаторы, аналитики, проектировщики – необходимы для становления и развития экономической системы России в современной ситуации.

Сфера образования и подготовки должна стать местом, в котором будут «выращиваться» кадры, способные разрабатывать и реализовывать проекты и программы развития. Сегодняшняя система высшего образования воспроизводит, в основном, традиционные формы обучения, направленные на освоение знаний, а функция подготовки передается непосредственно на рабочие места.

Следовательно, основные усилия должны быть направлены на формирование новой системы образования и подготовки, прагматично ориентированной, гибкой, оперативной. Чтобы создание такой системы стало возможным, необходимо ответить на следующие вопросы: каких специалистов должна выпускать такая система? каким образом их нужно готовить? как учить (обучать)? чему учить (обучать)? в каких формах должна быть организована система образования и подготовки? Только такой подход обеспечит целенаправленные и целостные изменения в сложившейся практике подготовки специалистов, в частности, в области управления.

При разработке современного содержания образования и подготовки доминирующая роль принадлежит проектно-программному подходу. Этот подход предполагает организацию, в первую очередь, будущей деятельности и обеспечивает своего рода «выход в будущее» (в отличие от организации текущего функционирования и поддержания сложившегося положения дел). При таком подходе содержанием образования становится передача средств, методов и техник проектно-программной организации мышления и деятельности специалистов.

Для современной российской системы управления образованием интересны модели подготовки управленческих кадров системы образования стран Центральной, Восточной и Южной Европы в ситуации осуществления реформ, в частности:

- обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества;
- постоянное формирование, стимулирование и удовлетворение потребностей в подготовке управленческих кадров;
- насыщение рынка труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности;
- приведение кадрового потенциала специалистов к мировому уровню.

В соответствии с эволюцией подходов к менеджменту [Карпов А.В. Психология менеджмента] и развитием управления в исследованиях выделяются следующие подходы к подготовке кадров: классический подход, подход человеческих отношений и научный подход.

1. Самым значительным достижением классического подхода является признание менеджмента как важного феномена организованной деятельности. Чрезвычайно большое значение имеет определение главных функций управления. Основные управленческие функции (по А. Файолу) – циклически повторяющиеся процессы, которые обеспечивают достижения системы целей, эффективное функционирование, сохранение и развитие организации. Недостаток такого подхода заключается в игнорировании человеческого фактора.

В рамках подготовки кадров с точки зрения традиционного подхода важно сформировать организационную культуру управления – готовность специалиста реализовывать управленческие воздействия в логике выделенных функций управления.

2. В теории человеческих отношений менеджмент рассматривается как процесс взаимодействия людей. Исследователи полагают, что его задачи сводятся к изучению межличностных отношений: менеджеры выполняют свою работу, взаимодействуя с людьми, и поэтому должны использовать достижения психологии и социологии. Отсюда делается правильный вывод, что менеджер должен уметь работать с людьми, т.е. быть эффективным руководителем. В то же время игнорируются такие его основные функции, как планирование, организация и контроль.

В рамках указанного подхода развивается направление в подготовке кадров, связанное с обучением (научением) специалистов в процессе тренингов, упражнений, направленных на овладение конкретными практическими умениями и навыками.

Принципиальная переориентация исследований в направлении изучения человеческого фактора как основного элемента эффективной организации постепенно приводит к оформлению поведенческой школы в управлении. Работы показали, что не только межличностные отношения, но и мотивация, характер власти и авторитета, особенности лидерства, поддержание коммуникаций, субъективное восприятие человеком своего труда и места в организации — все это выступает мощными факторами эффективной работы и управления. Таким образом, главной целью этой школы становится повышение эффективности организаций на основе человеческого фактора.

3. В научном управлении склонны рассматривать менеджмент через призму процесса принятия управленческих решений, считая его основой теории менеджмента.

Принятие решений – важная составляющая менеджмента, необходимая при преобразовании исходных элементов в результаты деятельности. Это действие связано со всеми функциями менеджмента, но не исчерпывает их. Оно является лишь частью менеджмента. В функции менеджмента помимо

принятия решений входит воздействие принимающих решений на тех, кто их реализует.

В рамках данного направления в подготовке менеджера особое внимание уделяется его умениям организовывать процесс выработки и реализации управленческих решений, контролировать их исполнение посредством стимулирования и мотивации персонала (рис.1).

Классическая школа управления	Школа человеческих отношений и школа поведенческих наук	Школа науки управления
1. Развитие принципов управления. 2. Описание функций управления. 3. Систематизированный подход к управлению всей организацией.	1. Применение приемов управления межличностными отношениями для повышения степени удовлетворенности и производительности труда. 2. Применение наук о человеческом поведении к управлению и формированию организаций таким образом, чтобы каждый работник мог быть использован в соответствии с его потенциалом.	1. Углубление понимания сложных управленческих проблем благодаря разработке и применению моделей. 2. Развитие количественных методов в помощь руководителям, принимающим решения в сложных ситуациях.

Рис. 1. Вклад основных школ в развитие теории управления (карпов)

Анализ представленных подходов позволяет увидеть общие элементы в подготовке современных менеджеров:

- функциональность – готовность реализовывать функции управления;
- интерактивность – способность к взаимодействию и влиянию на других людей;
- оперативность и целеустремленность как способность решать практико-ориентированные и проблемные вопросы.

На наш взгляд, указанные черты совмещаются в полной мере в компетентностном подходе к подготовке кадров, который в современных условиях получает свое полноценное воплощение в вузовской практике. Идеи компетентностного подхода сформировались в ответ на требования работодателей к специалисту как компетентному работнику, способному к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ исследований дал основания для следующей структурно-функциональной схемы подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности на основе модульно-рейтинговой системы обучения. В данной структуре нами выделено два блока: личностный и операционный. Личностный блок включает в себя мотивационно-ценностный компонент и компонент профессионального самосознания. Операционный блок – содержательно-процессуальный компонент. Все вышеперечисленные компоненты, как и блоки, взаимодействуют друг с другом, причем взаимодействие профессионального самосознания мотивационно-ценностного и операционного (содержательно-процессуального) компонентов и составляет сущность подготовки будущих менеджеров. Заложенные функции, о которых речь пойдет ниже, также помогают раскрыть сущность подготовки будущих менеджеров.

Процесс формирования подготовки будущих специалистов – целенаправленное, разностороннее, творческое поведение личности, цель которого – овладение содержанием профессиональной подготовки.

Подготовка к профессиональной деятельности проявляется также в ин-

дивидуальных личностных характеристиках, структуре ценностного отношения будущего менеджера к профессиональной деятельности, в постановке целей, мотивационной подготовке к ней, в особенностях профессионально-управленческих установок, достижении определенных результатов, осознании социальной значимости своей деятельности и самоактуализации в данной профессии. Менеджер, который удовлетворен своей деятельностью и осознает свою профессиональную значимость, неминуемо становится выразителем общей идеи, он оказывает положительное воздействие на студентов и коллег.

В период обучения будущим специалистам-менеджерам необходимо сформировать следующие свойства и цели профессионально-управленческой подготовки будущего менеджера:

- систему мировоззренческих установок, нравственных и других свойств личности, личностную, профессиональную и жизненную позицию;

- индивидуально-типологические свойства менеджера, стиль общения и его ментальность, эмоциональность и ее динамику, способность к импровизации, интуицию и т.д.;

- умения и навыки будущего специалиста, система которых необходима и достаточна для организации целостного, личностного ориентированного процесса и реализации в управлении профессиональной и личностной позиции;

- систему знаний менеджера, представляющую целостную научную картину профессиональной деятельности [3].

А.Г. Ковалев выделяет четыре блока среди качеств, которыми должен обладать руководитель [4, с. 45] (рис.2).

Э.А. Уткин считает, что современному руководителю должны быть присущи следующие черты:

- наличие комплекса специальных знаний, высокая компетентность;
- предприимчивость, инициативность, способность к риску;
- гибкость и рациональность мышления и действий;
- логичность поступков, динамичность поведения;
- ориентация на конкуренцию;
- умение общаться с людьми, способность обеспечить хороший психологический климат в коллективе;
- и умения:
- принимать правильные управленческие решения;
- подбирать, отбирать и обучать работников;
- находить выход из конфликтной ситуации;
- вести деловые переговоры [5].

<p><b>1. Профессиональная подготовленность:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● знания, умения и навыки по профилю деятельности;</li> <li>● знание науки управления;</li> <li>● опыт работы</li> </ul>	<p><b>2. Психологическая подготовленность:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● интерес к деятельности;</li> <li>● чувство ответственности;</li> <li>● коллективизм</li> </ul>
<p><b>3. Организаторские способности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● способность к быстрой и четкой ориентировке в психологии людей;</li> <li>● практический склад ума;</li> <li>● сила воли</li> </ul>	<p><b>4. Педагогические способности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● специфическая наблюдательность;</li> <li>● педагогическая изобретательность;</li> <li>● любовь к людям, интерес к их психологии и духовному развитию</li> </ul>

Рис. 2. Система качеств руководителя

Р. Марр подразделяет все умения и качества на три блока:

1. Профессиональная компетентность, под которой понимается специфические знания, умения и навыки в определенной области.

2. Методическая компетентность, к которой относятся способность к восприятию и интерпретации информации, к системному мышлению.

3. Социальная компетентность, которая включает в себя способность к общению, сотрудничеству, разрешению конфликтов, то есть способность к руководству. При этом к социальной компетентности Марр относит также такие способности и качества, как контактность, умение вести переговоры, достигать поставленных целей, способность к адаптации, обучению, личной инициатива, готовность принимать на себя ответственность и т.п. [6].

Так как эту проблему давно изучают за рубежом, то уже накоплен достаточный опыт в подготовке менеджеров, который можно использовать в нашей стране. В связи с этим будем опираться на опыт зарубежных исследователей. Мы остановимся на классификации Р. Марра, наиболее адекватно отражающей все аспекты профессиональной деятельности менеджера. В условиях рыночной экономики происходит изменение профиля необходимых руководителю качеств. Если ранее ведущее место занимала профессиональная компетентность, то теперь в современных условиях наряду с ней такое же, если не большее значение имеют методическая и социальная компетентность.

Согласно проведенным Р. Марром исследованиям, чем выше положение руководителя, тем меньше значение профессиональной компетентности по сравнению с методической и социальной квалификацией. Наибольший интерес для нас представляет социальная компетентность. По Марру, 70 % своего времени руководители тратят на общение. Следователь-

но, успех предприятия или фирмы в значительной степени зависит от способности руководителя общаться с людьми внутри коллектива и вне его. Когда в 90-х годах прошлого века в США появились первые школы бизнеса, школы подготовки менеджеров, в программе обучения не было узкопрофессиональных предметов по экономике, праву, политике. Учебное время было посвящено развитию четырех главных умений управляющих и бизнесменов:

- умению слушать - полностью понимать собеседника, выбирать главное, ценное из его слов;
- умению говорить - кратко, ясно, вежливо, убедительно;
- умению читать - быстро, избирательно, внимательно, запоминая прочно и надолго;
- умению писать - грамотно, точно, соблюдая правила делового письма [6].

В процессе модульно-рейтингового обучения обеспечиваются условия для самостоятельной работы студентов, осуществляется актуализация их рефлексивного контроля за процессом и результатами своей учебной деятельности, гарантируется достижение внешне и внутренне заданных целей образования.

Модульно-рейтинговая система оценки знаний студента является качественно новым уровнем обучения в высшей школе, в основе ее лежит непрерывная индивидуальная работа с каждым студентом в течение всего семестра. Для внедрения рейтинговой системы требуется наличие стабильных программ и образовательных стандартов по предмету. Дидактическое оснащение должно быть полным. Переход на такую систему в российских вузах представляется довольно затруднительным, по крайней мере в настоящее время, так как требует больших финансовых затрат на разработку соответствующего программного обеспечения, его отладку и внедрение в учебный процесс.

#### Библиографический список

1. Слостенин, В.А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Слостенин. // Магистр. – 1991. – № 1.
2. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986.
3. Викторова, Л.Г. Роль коммуникативных качеств руководителя в его профессиональной деятельности и условия их формирования в вузе / Л.Г. Викторова, И.В. Дыгина // <http://res.krasu.ru/paradigma/1/10.htm>.
4. Ковалев, А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – М., 1978.
5. Уткин, Э.А. Профессия - менеджер / Э.А. Уткин. – М., 1992.
6. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / Под ред. Р. Марра. – М., 1997.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 378.02:372.8

*Е.В. Дудышева, ст. преп. БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск*

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА МЛАДШИХ КУРСАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрены условия организации междисциплинарной проектной деятельности будущих учителей информатики как средства совершенствования предметной подготовки, описан опыт межкурсового проектирования на младших курсах педагогического вуза.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, междисциплинарное проектирование, информатика, учебно-профессиональные проекты, обучение в сотрудничестве.

Среди множества задач, решаемых системой высшего педагогического образования, одной из приоритетных является обеспечение достаточного уровня предметной подготовки будущих специалистов. В условиях непрерывно возрастающей роли информационных технологий современная общеобразовательная школа особенно высокие требования предъявляет

к уровню квалификации учителей информатики, их способности обеспечить учебный процесс на всех ступенях школьного образования, в том числе в профильной школе.

Профессиональная подготовка учителей информатики реализуется на базе различных дисциплин предметной области, состав и содержание которых будут неизбежно меняться

по мере развития научных и технологических основ в области информатики. Однако совершенствование предметной подготовки, изменение ее структуры в сторону большей интегрированности и профессионально-практической ориентированности обеспечивается не только динамикой содержания учебных дисциплин, но и переходом к инновационному образованию, основанному на личностном, сущностном и акмеологическом подходах, профессионализме и фундаментальности образования. Реализация перечисленных подходов и принципов в сочетании с дидактикой проблемного обучения приводит к идее применения в предметной подготовке будущих учителей информатики междисциплинарного проектирования.

Проектирование как деятельность обладает высоким потенциалом в сфере развития самостоятельной творческой работы школьников и студентов, органично сочетается с групповым обучением [1]. Современный подход к пониманию метода проектов, получающему все большее распространение в отечественном образовании, характеризуется соблюдением баланса между академическими фундаментальными знаниями и прагматическими профессиональными умениями, в том числе на межпредметном уровне. Условия эффективной реализации групповой междисциплинарной проектной деятельности в вузе включают, по крайней мере, три важных составляющих: мотивацию студентов, их желание получить результат в ходе совместного проекта; методическое обеспечение поддержки процесса проектирования; нахождение организационной формы, сочетающейся с учебным процессом.

Проблема обеспечения как теоретической, так и практико-ориентированной предметной подготовки особенно актуальна для начального этапа профессионального образования. Педагогические вузы сталкиваются с несоответствием уровня профильных знаний, а особенно умений студентов младших курсов требованиям, необходимым для успешного освоения цикла дисциплин предметной подготовки. Среди множества причин прослеживается зачастую остаточный принцип выбора абитуриентами педагогической профессии на фоне общего падения престижа труда учителя в обществе, а также целый ряд социально-экономических факторов выбора выпускниками школ дальнейшего места учебы.

Так, ежегодный опрос студентов первого курса специальности «информатика» Бийского педагогического университета имени В.М. Шукшина в течение последних лет стабильно выявлял практически полное отсутствие у учащихся дисциплины «информатика» в базовой школе (до 100% в 2003-2005 гг.), отсутствие школьной подготовки по информатике в принципе (до 20% – в основном в сельских районах), из оставшихся – преимущественное изучение офисных информационных технологий (70-80%). Дополнительно методом экспертных оценок преподавателями, обеспечивающими предметные дисциплины на первом курсе, был выявлен в среднем очень низкий, в более чем половине случаев неудовлетворительный уровень профильной подготовки учащихся. Под профильной подготовкой здесь понимается не прохождение профильного обучения или курсов дополнительного образования, а систематическое и целенаправленное изучение образовательного предмета информатики и связанных с ним разделов математики (основ комбинаторики, теории графов, введения в булеву алгебру, теорию вероятностей) как минимум на базовом уровне школьной программы.

Между тем, анализ научно-методических основ содержания школьного образования в области информатики, на основе современных общедидактических принципов, выявляет важнейшую роль, которую играет информатика в системе школьных дисциплин. Недостаток профильной подготовки на базо-

вом школьном уровне приводит не только к отсутствию знаний и умений в определенных областях предметного содержания информатики, но и свидетельствует об отрывочности, несистематичности представления, несформированности определенных мыслительных особенностей и культурных качеств будущих специалистов. Критерием для выбора абитуриентами педагогической специальности «информатика» в таких условиях являются личные, во многом иллюзорные предпочтения, а мотивом служит будущая предметная подготовка в области информатики и информационных технологий.

К дисциплинам блока предметной подготовки государственного образовательного стандарта педагогической специальности «информатика», непосредственно опирающимся на материал школьной информатики, можно отнести следующие: «Программирование», «Программное обеспечение ЭВМ», «Архитектура компьютера», «Практикум решения задач на ЭВМ» и ряд других. При недостатке профильной подготовки нет никакой гарантии не только наличия устойчивой понятийной системы, но и необходимых для дальнейшего обучения базовых знаний и умений. В частности, начиная с первого набора на специальность «информатика» в БПГУ им. В.М. Шукшина в 2003 году, изучение хотя бы одного любого языка программирования на ознакомительном уровне выявлено у 30-60 % (в разные годы) студентов первого курса, практические умения решать школьные задачи по программированию демонстрировали порядка 10-15% контингента учащихся, применять технологии программирования для решения практических учебных задач на начало первого курса не был готов ни один студент (0%). Анализ процесса предметной подготовки будущих учителей информатики на основе предметного блока государственного образовательного стандарта выявил также иерархическую зависимость содержания дисциплин при различных способах проектирования учебного плана специальности, следовательно, проблема распространяется на весь период обучения в вузе.

В условиях повышения в учебной нагрузке доли самостоятельной работы и отсутствия ранее в общеобразовательной школе практики эффективной организации самообучения недостаточно подготовленные студенты младших курсов испытывают колоссальные физические и эмоциональные перегрузки и быстро теряют мотивацию к обучению в вузе. После выявления данной проблемы в Бийском педагогическом университете имени В.М. Шукшина были приняты меры по частичной компенсации недостатка профильной подготовки студентов первого курса специальности «информатика» путем разработки учебно-методического обеспечения и введения в учебный процесс факультативов «Основы информатики» и «Избранные вопросы программирования». Однако оказалось, что комплекс компенсационных мер в рамках традиционной системы обучения – увеличение объема аудиторной индивидуальной работы со студентами, резкое усиление воспитательной работы – сглаживает проблему, не решает ее, но переносит в плоскость психологических качеств каждого отдельного учащегося, проявляющихся в устойчивой способности на протяжении двух-трех лет проработать недостаточно изученный школьный материал. Акцент при изучении цикла предметных дисциплин резко сдвигается в сторону сугубо теоретических знаний, часто заученных, что приводит к снижению качества подготовки. Пути разрешения проблемы обеспечения качественной практико-ориентированной предметной подготовки подтолкнули в 2003-2004 учебном году автора статьи как преподавателя дисциплины «Программирование» к эксперименту по организации проектной деятельности студентов первого курса специальности «информатика».



Дисциплина «Программирование» относится к блоку дисциплин федерального компонента, содержание задано стандартом и включает, среди прочих, разделы: «Объектно-ориентированная парадигма программирования», «Объектно-ориентированное проектирование», «Конструирование программ на основе иерархии объектов». Исходя из того, что «системообразующим фактором в современном обучении становится не столько сама система знаний, сколько деятельность», при этом «оптимальным является вариант, когда структура учебной деятельности подобна обобщенной структуре деятельности человека в изучаемой области действительности» [2, с. 4], образовательные проекты могут нести не только исследовательский характер, но и отражать закономерности технологических процессов, то есть иметь черты профессиональных проектов. Проекты в профессиональной сфере, в отличие от образовательных, осуществляются в условиях ограниченных ресурсов и обязаны быть продуктивными. В таблице 1 приведен результат выполненного нами сравнительного анализа параметров проектов образовательной и профессиональной направленности, определен набор значений параметров учебно-профессиональных проектов, исходя из логики учебной деятельности и принципа выбора более ограниченного значения.

Таблица 1

Параметры учебных, профессиональных и учебно-профессиональных проектов

Параметр	Учебные проекты	Профессиональные проекты	Учебно-профессиональные проекты
Тип	Информационный, исследовательский	Практический	Практико-ориентированный исследовательский
Тематика	Может быть выбрана учащимся	Формулируется заказчиком	Выбирается участником из списка тем, предложенного преподавателем
Результат	Субъективный	Объективный	Определяется по заранее определенным критериям
Оценка	Преимущественно качественная	Преимущественно количественная	Критериальная
Методы	Выбираются учащимся	Обычно регламентированы	Выбираются преподавателем, исходя из специфики предмета
Средства	Рекомендуются преподавателем	Выбираются исполнителем	Выбираются преподавателем, исходя из методики преподавания
Временные рамки	Ограничены учебным процессом	Определяются профдеятельность, могут меняться	Ограничены учебным процессом, обычно не меняются

Существует опыт применения профессиональных практико-ориентированных проектов в учебном процессе вуза для инженерных, архитектурных специальностей, при подготовке программистов, специалистов в области информационных систем. Будущие учителя информатики не обязаны уметь разрабатывать программные проекты, но должны, по крайней мере, представлять технологический процесс разработки компьютерных программ для профильной подготовки в школе будущих инженеров, программистов, системных администраторов. Для дисциплины «Программирование» в качестве профессиональной проектной составляющей был выбран итерационный процесс объектно-ориентированного проектирования на языке UML с реализацией программных проектов в среде Delphi при использовании библиотек стандартных интерфейсных компонентов. Мощной мотивацией для участия студентов в проектах послужил стимул роста будущих практических «программистских» умений на фоне осознанной недостаточной профильной подготовки по информатике.

Основные результаты учебно-профессиональной проектной деятельности, которая проводилась за счет нагрузки, отводимой студентам на самостоятельную работу, следующие: опыт применения теоретического материала по объектно-ориентированной технологии разработки программных систем к реальным проектам; практика процедурного программирования; приобретение навыков самостоятельного поиска информации, применения методов исследовательской работы; опыт организации проектной деятельности и публичной защиты результатов; личностное развитие, повышение мотивации обучения в вузе.

При определении этапов проектной деятельности выделена последовательность выполнения проекта: выбор темы, заполнение проектной документации (категория пользователей, планируемая функциональность, набор тестов), составление графика работы; поиск информационных источников и программ-аналогов; составление словаря предметной области программной системы; выбор режимов функционирования, описание способов взаимодействия; составление диаграммы классов на ло-

гическом уровне; описание способов взаимодействия пользователя с системой с помощью стандартных элементов управления; разработка интерфейса системы на основе макета программы; программная реализация каждого режима работы в виде модуля; реализация встроенной подсказки, оформление документации; тестирование и отладка программы, доведение до уровня минимальной функциональности.

Критерии оценки программного продукта: степень функциональности, качество интерфейса, устойчивость к неверным действиям пользователя, наличие подсказки. К критериям организации процесса проектирования отнесены наличие проектной документации (паспорта проекта, словаря, модели), систематичность работы, степень самостоятельности, прохождение внешнего тестирования. Руководство проектами осуществлялось автором статьи как преподавателем дисциплины «Программирование» в виде групповых консультационных занятий с еженедельным индивидуальным контролем деятельности студентов. По итогам проектной деятельности была подготовлена и проведена открытая защита, оценка которой включалась в конкурсную оценку участников, выставляемую преподавателями кафедры информатики.

Анализ экспериментальной работы показал, что по результатам итоговой аттестации участники проектов продемонстрировали знания и умения по программированию на уровне требований стандарта, в том числе и по процедурному, и по объектно-ориентированному программированию. В процессе выполнения учебно-профессиональных проектов были также сделаны следующие наблюдения: качество программных продуктов оказалось выше ожидаемого. После собеседования выяснилось, что все без исключения студенты обращались друг к другу за помощью, стихийно организовывая малые группы, причем обращений за помощью вне группы не было, то есть наблюдался явный феномен социальной фасилитации в малых группах.

После констатации факта увеличения трудозатрат преподавателя по сопровождению индивидуальных самостоятельно выполняемых проектов (в размере, сопоставимом с двойной аудиторной нагрузкой) было принято решение в дальнейшем продолжить проектную деятельность на основе взаимодействия студентов первого и второго курсов. Межкурсовое групповое проектное обучение применяется, например, в Томском

государственном университете систем управления и радиоэлектроники с целью «формирования устойчивых групп ... студентов вуза, которые бы не только совместно обучались и развивались в профессиональном плане, но и ... учились создавать наукоемкие продукты, востребованные современным рынком» [3, с. 27]. Как отмечают авторы статьи, «первые результаты, наряду с уверенностью в необходимости продолжения начатого дела, вызвали и некоторую обеспокоенность» [3, с. 28], там же выявился ряд проблем, в том числе при формировании разнородных по специальностям групп.

Целью проводимой нами экспериментальной работы была разработка методики совершенствования предметных знаний всего контингента студентов специальности «информатика» без анализа практической применимости продуктов деятельности, поэтому был организован и проведен эксперимент междисциплинарного учебно-профессионального проектирования вновь в рамках традиционного учебного процесса. При анализе учебного плана специальности и стандарта были выявлены межкурсовые связи ряда дисциплин блока предметной подготовки с образованием новых системных умений. Выделились направления параллельного внутрикурсового и межкурсового изучения дисциплин (системные умения выделены курсивом): Программирование + Практикум по решению задач на ЭВМ (*Проектирование проблемно-ориентированного программного обеспечения*); Дискретная математика + Алгоритмы и структуры данных (*Построение эффективных алгоритмов для решения олимпиадных задач по программированию*); Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа технологии + Информационные системы (*Проектирование и реализация распределенных информационных систем*) и ряд других.

На данном этапе экспериментальной работы было принято решение исследовать потенциал проектной деятельности в качестве «средства развития и саморазвития как специфических проектировочных способностей, так и личности в целом», выступающего «универсальным источником обучения, воспитания, творческого взаимодействия участников проекта» [4, с. 32]. Проектная деятельность, как показал анализ научной психолого-педагогической литературы, способствует формированию профессиональных качеств мышления будущего педагога. Специфические черты проектной деятельности, подчиненной педагогическим целям, согласно авторам [4], заключаются в том, что при работе над проектом у участников развиваются творческое воображение и критическое мышление, у них формируются основы коммуникативной и проектировочной компетенций. При воплощении идеи междисциплинарного проектирования на основе принципов «обучения в сотрудничестве» выбор был сделан в пользу межкурсовых проектов так, чтобы студенты, уже участвовавшие в проектах, не только обучались сами, но и обучали первокурсников, в том числе приемам проектной деятельности и программированию. Такая точка зрения позволила осуществить на практике идею педагогического проектирования, непосредственно связанного с профессиональной деятельностью будущих учителей информатики.

Для межкурсового проектирования подходящим оказался тандем дисциплин «Программирование» (1 курс) и «Практикум по решению задач на ЭВМ» (2 курс), что расширило тематику

проектов за счет усложнения алгоритмической составляющей. При организации проектной деятельности формировались статические (не изменяемые в течение семестра) группы по 2-5 человек с ролевыми функциями «управленца» (2 курс) или «программиста» (1 курс). Подбор участников групп осуществлялся вначале в директивном порядке, затем на основе презентации проекта и возможности выбора будущих «руководителей». Цель работы группы формулировалась следующим образом: разработать, реализовать и защитить проект: проектную документацию и работоспособную программную систему, реализованную с помощью системы программирования Delphi. Роль руководителя («управленца»): определение темы, объема, графика работы, ответственность за построение словаря, объектной модели, функционирования системы в целом, а также алгоритмическое обеспечение проекта. Роль «программистов»: поиск и анализ информации, относящейся к проекту, самостоятельная реализация программных модулей.

В социальной психологии известны условия оптимизации количества участников для организации продуктивной работы в группе. В нашем случае основной критерий подбора групп – определение приблизительно равных суммарных возможностей участников в предметной подготовке, сознательно не делая акцент на создании психологического комфорта, а проецируя мотивационную деятельность студентов на получение качественной компьютерной программы в условиях конкурентной оценки. Компенсацией в опытно-экспериментальной работе участников являлась роль преподавателя – фасилитатора и фактического руководителя каждого проекта, который в спорных случаях принимал участие в групповом решении вопросов. При получении коллективной конкурсной оценки стал наблюдаться эффект «социального лодыря», который нивелировался выяснением в ходе защиты индивидуальной роли в проекте и выставлением оценки каждому участнику. Тематика проектов оказалась очень разнообразной и включала, например, сетевые шахматы, менеджер ресурсов, справочники, мультимедиа проигрыватели. Каждый студент, по крайней мере, дважды участвовал в процессе совместной разработки пусть несложного, но функционирующего программного продукта, но не менее важным являлся опыт группового взаимодействия и педагогического проектирования.

Экспериментальная работа проводилась в 2004-2008 уч. гг. на базе физико-математического факультета БПГУ имени В.М. Шукшина. Результаты эксперимента показали повышение мотивации обучения студентов по дисциплинам предметной подготовки при дальнейшем обучении [5]. Данному обстоятельству способствует, на наш взгляд, участие во «внешнем» тестировании и проведении конкурсной защиты программных проектов студентами старших курсов. Также отмечено полное усвоение материала предметных дисциплин с компенсацией недостатка довузовской профильной подготовки, что было выявлено в ходе аттестации по дисциплинам, курсовому и дипломному проектированию. Наблюдается мотивация профессионального роста, увеличивается число студентов старших курсов, совмещающих учебу с работой в образовательных учреждениях. Методика междисциплинарного проектирования показала свою эффективность и внедрена в учебный процесс.

#### Библиографический список

1. Метод проектов [Текст]: научно-методический сборник /Под ред. М.А. Гусаковского; Белорусский гос. ун-т; Центр проблем развития образования; Республиканский ин-т высш. шк. БГУ. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – Сер. Современные технологии университетского образования. Вып. 2.
2. Рагулина, М.И. Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико-математического направления [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М.И. Рагулина, Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2008.

3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Тимченко, С. Групповое проектное обучение [Текст] / С. Тимченко, А. Лазичев, А. Гураков // Высшее образование в России. – 2007. – № 4.
5. Дудышева, Е.В. Межкурсовая учебно-воспитательная работа на младших курсах специальности «Информатика» [Текст] / Е.В. Дудышева, Н.А. Чупин // Фундаментальные науки и образование: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006.

Статья поступила в редакцию 4.02.09

УДК 378.02

*А.М. Родионов, аспирант АлтГПА, г. Барнаул*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье поднимается проблема взаимодействия ценностно-смысловой сферы писателя и читателя в процессе художественной коммуникации. Условием самоактуализации читателя является диалог с писателем, в результате которого читатель усваивает гуманистические ценности, в том числе и ценности самореализации, необходимые для формирования ценностных ориентаций будущего педагога-психолога.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера, художественная коммуникация, самоактуализация, самореализация, гуманистические ценности, ценностные ориентации.

Проблема понимания сущностной роли ценностей в жизни человека достаточно актуальна и, как пишет Д.А. Леонтьев, ещё ищет своего решения [1, с. 25]. Актуальность исследования системы ценностей современного молодого человека – будущего педагога – в контексте художественной коммуникации обусловлена социально-психологической и психолого-педагогической важностью проблематики. В последние годы проблема ценностей и ценностных ориентаций широко обсуждается в психологической, педагогической и философской литературе и становится центром теоретико-экспериментальных исследований.

Проблема ценностных ориентаций в образовании отражена в трудах философов, педагогов, психологов, социологов (М.В. Богуславский (1995, 1997), В.И. Гинецинский (1989, 1992), А.Г. Здравомыслов (1987), Н.С. Кузнецов (1992), Н.Д. Никандров (1997), В.Г. Прясникова (1995, 1996), З.И. Равкин (1993, 1994, 1996, 1997), Н.С. Розов (1987, 1989), А.А. Ручка (1976, 1987), В.А. Сластенин (1997), В.С. Собкин (1994), П.Г. Щедровицкий (1993).

В.А. Сластенин считает, что поддержание образовательного импульса заключается не только в создании комфортных условий, но и в поддержании творческого воображения, стремления человека к образовательному идеалу, способности к самоопределению, самотрансценденции, самоприсутствию» [2] «Поддержание образовательного импульса» во многом, на наш взгляд, определяется стремлением будущего педагога к чтению и огромным значением роли художественной книги в жизни человека: она не просто носитель информации, а носитель ценностей человеческой культуры. Приоритетные ориентации – одна из основ стратегии развития образования.

Особый интерес представляет взаимодействие ценностей, представленных в художественной литературе, и ценностно-смысловой сферы читателя-будущего педагога в аспекте самоактуализации личности, поскольку именно самоактуализация посредством творческой реализации переводит человека в другой способ бытия, на другой уровень ценностных ориентаций. «Проблема утверждения общечеловеческих ценностей в индивидуальном сознании относится к числу фундаментальных проблем человеческой экзистенции, поэтому поиск путей

и способов ее решения находится в центре внимания психологов, философов, литературоведов [3, с. 45]. Гуманитарные знания являются знаниями об экзистенциальных ценностях. Развитие и совершенствование современного образования в условиях глобализации информатизации не представляется возможным без участия творческой личности, а ее формирование является одним из главных аспектов гуманитаризации образования. Интеграция педагогики, литературоведческих дисциплин и психологии в процессе художественной коммуникации становится знаковой приметой нашего времени.

В работах Д.А. Леонтьева, И.С. Кона, А.А. Мелик-Пашаева и других ценностные ориентации рассматриваются как необходимые и важные ориентиры для формирования личности в юношеском возрасте, обретения ею опыта духовного созидания. Психолого-педагогический аспект проблемы ценностных ориентаций юношества нашел отражение в исследованиях Ш.А. Амонашвили, психологов А.А. Деркача, И.В. Дубровиной, в работах специалистов вузовской педагогики Н.В. Кузьминой, А.А. Вербицкого, В.А. Токаревой. В этих исследованиях указывается на необходимость целенаправленного формирования ценностных ориентаций в юношеском возрасте в условиях гуманистических преобразований социальной среды, создания условий для развития культурных и нравственных ценностей в молодежной среде. Условием эффективного развития личности человека является удовлетворение ее базовых потребностей. Формой развития является самоактуализация, а важнейшим критерием развития человека является степень его активности и способность изменять социум, развитие его творческого потенциала.

Художественное произведение как квинтэссенция опыта человеческого и художественного помогает осмыслить способ бытия человека, который пролегает через освоение себя, постижение своей самости, осознание идентичности себя.

Д.А. Леонтьев понимает творческую самореализацию, стремление к ней как одну из ведущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее деятельность. Поэтому он связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека. Эта проблема нашла свое концентрированное выражение

в четырех вопросах, сформулированных Кантом: «Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться? Что такое человек?»

В концепции человека, развиваемой русскими философиями Н.А. Бердяевым, Н.О. Лосским, П.Ф. Флоренским, человек предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Он обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. «Из этих положений, – считает Е.В. Бондаревская, – естественно вытекает вывод о том, что культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности» [4, с. 45].

Поэтому так важно формировать у будущих педагогов «ценность творчества» – потребность и способность к творческой самореализации, самовыражению посредством педагогической деятельности. Сам процесс самореализации не имеет никакого смысла (самореализация ради самореализации), но продукты самореализации, которые остаются и закрепляются в культуре, делают осмысленной жизнь самореализующейся личности. Иначе бессмысленной будет не только самореализация ради самореализации, но и смысл жизни, подчиненный поиску смысла жизни. Как отмечают В. Ключко и Э. Галажинский, «в самореализации стал замечаться момент вечности, бессмертия, сохранения себя в продуктах самореализации» [5, с. 89]. Относится это положение в большей мере к творцам, создателям произведений искусства. Постоянное стремление к творчеству К. Юнг назвал демоном творчества.

В процессе художественной коммуникации происходит трансформация глубинных смысловых структур: «в результате взаимодействия, контакта с кем-то или с кем-то значимым происходит глубинная перестройка смысловых структур» [4, с. 47]. Возникшее в результате взаимодействия напряжение приводит к трансформации смысловой сферы. По словам Д.С. Лихачева, «...восприятие высших художественных ценностей – это одновременно и восприятие высших нравственных категорий, воспитание души. Мы вступили в эпоху, когда для общей культуры отдельного человека, общества нужна деятельная творческая память всего человечества» [6, с. 83].

Художественная литература во все времена являлась важнейшим фактором нравственного воспитания личности, фактором формирования ее ценностных ориентаций. По мнению А.Г. Асмолова, «ценности воспитания – это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры» [7, с. 38]. Каждый феномен духовной культуры обладает особым набором ценностей и культурогенными функциями. По содержанию ценностей и характеру деятельности они существенно отличаются друг от друга, хотя представляют собой лишь различающиеся способы духовного освоения мира, способы производства различных духовных ценностей. Произведения художественной литературы, в первую очередь классической, являются носителями абсолютных, вечных ценностей. «Исключительные коммуникативные возможности художественной литературы заложены в ее эстетической природе», – считает Н.Б. Берхин [8, с. 98]. Произведения художественной литературы, в первую очередь классической, являются носителями абсолютных, вечных ценностей и призваны, по словам Н.Д. Никандрова, «воспитывать «доброделателей» и человеческие добродетели» [9, с. 164].

Проблема художественной коммуникации связана с соотношением аксиологической и гносеологической сторон чтения. Художественная литература способна обогащать читателя как новыми объективными знаниями о мире, так и новым «вчувствованием» в него, принципиально не переводимым на язык понятий. Художественное произведение, имея гносеоло-

гическое содержание, несет в себе ценностную информацию о мире, способную существенно обогатить его эмоциональное постижение читателем.

Аксиологический подход отражается в качественных характеристиках полноценного чтения художественного произведения.

Почти общепринятым является мнение о том, что самореализация личности наиболее выпукло представлена ее способностью к творчеству. Так, З.И. Равкин считает способность к творчеству (как процессу, имеющему определенную специфику и приводящему к созданию нового) одним из наиболее важных условий для успешного самовыражения, всесторонней самореализации и адаптации личности в современном мире» [10, с. 123].

Взаимодействие автора и читателя, протекающее по принципу общения, диалога, формирует сам онтологический статус произведения и приводит к разным трактовкам текста. Инвариантность понимания происходит вокруг одного «стержня», поэтому нет релятивности смысла произведения.

Читатель посредством читательской деятельности вступает в непосредственный контакт с «текстом» и «автором» произведения через «книгу». Позиция педагога заключается при этом не просто в трансляции культуры и поддержке студента при взаимодействии с ней, а в том, что он организует акт встречи ученика с культурой, обеспечивая избранные элементы культуры личностно-значимыми для него, имеющими смысл и ценность мотивами. В.Е. Ключко называет эту позицию развивающей, реализуемой средствами смысловой педагогики, так как все техники смысловой педагогики – это техники смыслообразования. «Центральный момент в этих техниках – умение соединить значение (живущее в культуре с чувственным опытом воспитуемого, соединить ценности, (живущие в культуре как общечеловеческие ценности) с личностными смыслами, с опытом объективных переживаний». Таким образом, в этой позиции – медиативной – педагог выступает посредником между культурой и воспитанником и строит педагогическую деятельность как свободный, внутренне мотивируемый процесс [11, с.110].

При чтении перед человеком всякий раз возникает необходимость заново воссоздавать то, что уже известно, что М.К. Мамардашвили называет «законом непрерывного творения мира». Согласно этому закону, «вся цивилизация, вся культура, все христианство – это сказки, выдумки, ерунда в той мере, в какой это не вырастает из души каждого... не порождено каждым изнутри себя» [12, с. 89].

Восприятие заложенных в произведении ценностей – это сотворчество. Своим опытом читатель обогащает смысл произведения, создает свой ценностно-смысловой мир, при этом творчество автора переходит в творчество читателя, тем самым оказывая влияние на его ценностные ориентации. Именно в этом, на наш взгляд, и заключается механизм воздействия литературы на читателя, поскольку книга – это актуализация потенциальной ценности произведения. Книга выполняет роль проводника в пространстве, существующем между духом и материей, объективным и субъективным, являясь тем средством, с помощью которого читатель, проникая в мир культуры, формирует свои ценностные ориентации.

Восприятие ценностей художественного произведения – это и процесс его понимания. Крупнейший литературовед и философ М.М. Бахтин считал, что понимание – это онтологический аспект познания, отражающий «встроенность» интерпретатора в мир природы и культуры [13, с. 25].

Иначе говоря, надо стать сопричастным тексту, вовлечься в него. Высшие, вечные смыслы, которые в нем сокрыты, от-

ражают не столько актуальные жизненные отношения субъекта, сколько непреходящие аспекты бытия. Поэтому и порождение их осуществляется, скорее, не потребностями субъекта, а «автономными смыслообразующими структурами» [1, с. 300]. Эти автономные структуры Д.А. Леонтьев называет личностными ценностями. Личностные ценности вырабатываются в процессе воспитания, а в философском осмыслении воспитание понимается как «целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда объективное становится содержанием субъективного, т.е. переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях, поведении, чувствах» [14, с. 153].

Автобиографический материал спецкурса «Ценности самореализации творческой личности», который преподается у студентов (специальность – «педагог-психолог»), позволяет проследить этот целенаправленный процесс перехода культуры человечества в личную культуру, исследовать жизненные процессы в их динамике – формирование, самоопределение, самореализацию личности. Изучение автобиографических текстов дает возможность выявить особенности становления личности, факторы, влияющие на личность, значимые сферы, увидеть, как индивид сам воспроизводит и в известных пределах «предопределяет» логику своей жизни. Поэтому можно утверждать, что самореализация предполагает самоопределение, опирающееся на личностную рефлексию. В этом случае понятие сближается с представлениями о порождении человеком собственного многомерного мира, своей субъективной реальности. Произведения классической литературы (автобиографические тексты) позволяют будущему педагогу ее создавать. На примере автобиографической повести о детстве мы рассматриваем формирование ценностей у тех творческих личностей, «которые шли не по большой дороге, а следовали за своей тоской», процесс превращения ребенка во взрослого. Творческая личность не утрачивает в себе ребенка. Анализируя тексты «Детство. Отрочество. Юность» Л. Толстого, «Жизнь Арсеньева» И. Бунина, «Детство. В людях. Мои университеты» М. Горького» и др., студенты приходят к выводу, что для писателей автобиографические произведения – это «путешествие в колодезь души, вглубь себя, на край возможности человека» [15, с. 138]. Анализ текстов показывает, что у всех будущих писателей уже в детстве выявляется способность и тенденция, если не явная, то потенциальная, двигаться вперед к зрелости. В подходящем психологическом климате эта тенденция высвобождается и становится не потенциальной, а актуальной. Высвобождение тенденции к зрелости заключается в стремлении перестроить свою личность и свое отношение к жизни, сделав его более зрелым. Такое побуждение к самоактуализации – главная движущая сила жизни.

В процессе преподавания необходимо создать педагогические условия для того, чтобы художественное произведение вступило во взаимодействие с читателем и при этом обрело новый, онтологический статус – статус объекта художественной рецепции. Педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования ценностей самореализации будущего педагога, реализуются на всех этапах художественной коммуникации и осуществляются с помощью специально разработанных методик по усвоению ценностного содержания художественного текста.

На каждом этапе формирования ценностных ориентаций осуществляется подготовка будущего педагога к ведению диалога. Поскольку книга – посредник в ценностной взаимосвязи человека с миром культуры и продукт самореализации творческой личности, то результат усвоения ценностей худо-

жественного произведения – продукт творческой самоактуализации читателя. Формирование ценностей самореализации происходит в результате его диалога с автором, тем самым осуществляется диалогическая подготовленность педагога.

Этапы обретения нового онтологического статуса, этапы конструирования новых слоев смысла и ценности – это переход изменений ценностно-смысловой определенности художественного произведения. Каждый из писателей имеет свой особый жизненный опыт, духовный мир каждого из них определяется своей индивидуальной системой ценностных ориентаций, не вполне совпадающей с другой, а всегда чем-то от нее отличающейся. На такой, в какой-то степени ограниченной, ступени понимания читателем поэтического произведения зиждется процесс восприятия творений художественной литературы.

Изучение автобиографических текстов позволяет проследить диалектику изменения и сохранения самого себя, верность человека себе.

А.Н. Леонтьев доказывал, что искусство имеет дело не со значениями, а со смыслом, выступающим как психологический эквивалент ценности. Эту особенность художественного творчества психолог считает основной [5, с. 90]. Ценности, представленные художественными произведениями, совершенно особые. Их своеобразие заключается в обязательном присутствии эмоциональной оценки. «Ценности не передаются тем же путем, что и знания, умения, навыки. Путь их освоения лежит, прежде всего, через переживания» [5, с. 98]. Влияние художественной литературы на личность читателя может состояться только в том случае, когда совпадают ценностные миры художественного произведения и читателя. А это произойдет только при создании на занятии эмоциональной атмосферы.

Эмоциональный характер оценки в искусстве обусловлен наличием конкретно-образной формы ее обозначения. Эмоциональную оценку вызывает наличие в искусстве прекрасной, доставляющей наслаждение формы. Наличие как бы «теневого «процесса» является характерной особенностью художественного общения вообще [7, с. 75]. Иными словами, обнаруживая в воображаемом герое сходство с самим собой, «разговаривая» с ним, автор (реципиент) начинает вести воображаемый диалог и с самим собой: он «обсуждает» свои сомнения, сходные с теми, которые имеются у героя, свои затруднения, сходные с теми, которые решает герой. Своеобразие такого художественного общения с самим собой заключается прежде всего в том, что, в отличие от обычного житейского общения и от общения с воображаемым героем, оно возникает не само по себе, не самостоятельно, а принудительно, как обязательное и притом автоматически возникающее следствие устанавливаемого по воле самого человека общения с воображаемым героем.

Результаты общения с самим собой как бы накладываются на процесс общения с воображаемым героем и обогащают его, включая в него элементы общения с собой, делая его лично значимым, эмоционально окрашенным. Процессы общения и самообщения, познания и самопознания приобретают совершенно особую окраску, поскольку они протекают в рамках искусства, внутренним стержнем которого является эмоция. Художественная же эмоция, по мнению С.Х. Рапопорта, сопереживание вызывает процесс актуализации сходной с ним эмоции [16, с. 56].

Возникнув, житейская эмоция, житейское сопереживание самому себе начинает взаимодействовать с художественной эмоцией, художественным сопереживанием воображаемому герою. В эмоциональную оценку воображаемых ценностей включается, становясь его органической частью, эмоциональ-

ная оценка собственных, реальных, то есть лично значимых житейских ценностей, и благодаря этому возникает новое чувство – художественное сопереживание воображаемому художественному образу, переживаемое одновременно как сопереживание себе, то есть как глубоко личное чувство, как лично значимая эмоциональная оценка художественной ценности. Именно с этим связана та необычайная сила, которая характерна для сопереживания не реальным, а воображаемым явлениям, изображенным в художественных произведениях, читатели переживают их даже сильнее, чем реальные.

Если возникает актуализация сопереживания себе, обогащающая сопереживание воображаемому герою художественного произведения, оно начинает носить вполне полноценный, глубоко личный характер. Еще более существенен процесс обратного влияния: включение элементов художественного сопереживания воображаемому герою в эмоцию сопереживания себе, своим глубоко личным, насущным житейским ценностям. Это и есть катарсис Аристотеля, учение, которое позднее развивал Л.С. Выготский.

Поэтому художественная эмоция является своеобразной основой творческого роста читателя. Благодаря нырянию «в

колодец души» писателя, читатель попадает в другой мир. Обретение образа идентичности связано с осознанием этого образа, его принятием как своего собственного, т.е. включения значимого для читателя образа Другого в мир его воображаемого. Осознание себя и другого в процессе художественной коммуникации и является значимым внутренним опытом, который не может быть преодолен или сообщен, он может быть только пережит.

По мнению Л.С. Выготского, в искусстве знания о других одновременно выступает как знание о самом себе. Переживать – значит изменяться, становиться, быть другим. При чтении книги во взаимодействие вступает ценностный мир художественного произведения и читателя, в результате чего возникает новая реальность, выявляется система тех жизненных ценностей, формированию которых способствовало чтение книг, так как чтение развивает рефлексию – способность человека объективировать в сознании свою жизнь, собственное существование в самом собой созданной среде, жизненных обстоятельствах. Чтение книг побуждает личность к всесторонней самореализации и адаптации в современном мире.

#### Библиографический список

1. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
2. Сластенин, В.А., Чижаква, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
3. Буякас, Т.М., Зевина, О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии.– 1997. – № 5.
4. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Вестник высшей школы.– 1995. – № 10.
5. Леонтьев, А.П. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
6. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Детская литература, 1989.
7. Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Вопросы психологии.– 1997. – № 5.
8. Берхин, Н.Б. Специфика искусства. – М.: Знание, 1984.
9. Никандров, Н.Д. Ценности как основа социализации воспитания / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
10. Равкин, З.И. Приоритетные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
11. Ключко, В.Е., Галажинский, Э.В. – Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во Томского университета, 2000.
12. Мамардашвили, М.К. – Лекции о Прусте. М.: Знание, 1995.
13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
14. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерово. – Лондон, Минск, 1998.
15. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология. – Пер. с англ. М.: Тривола, 1996.
16. Рапопорт, С.Х. Искусство и эмоции. – М.: Знание, 1987.

Статья поступила в редакцию 7.02.09

УДК: 378:74.58

*С.В. Шамина, аспирант УГАВМ, г. Троицк, Челябинская область*

## МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ БИОФИЗИКУ

В статье дается представление о необходимости оценки не только учебных знаний, но и естественнонаучного мышления. Оценку уровня развития естественнонаучного мышления необходимо осуществлять в рамках конкретного учебного предмета. Основным инструментом для определения уровня развития естественнонаучного мышления является критериально-ориентированный тест.

**Ключевые слова:** учебное знание, мышление, теоретическое обобщение, тестирование, критериально-ориентированный тест.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме диагностики достигнутого студентами уровня обученности показал, что в массовой практике преобладает репродуктивный контроль знаний. При таком подходе основным показателем успешности образования является успешность воспро-

изведения предметных знаний. Знания же в высшей школе являются лишь средством для выполнения той или иной профессиональной деятельности. Поэтому необходимо формировать не только знаниевые показатели, но и развивать психические новообразования, которые необходимы студентам в про-

фессиональной деятельности. Мы придерживаемся взглядов М.К. Акимовой, Г.А. Берулава, Л.С. Выготского, К.М. Гуревича, С.А. Старченко, С.А. Суворикиной и др. и в качестве основного психического новообразования выделяем мышление.

Мышление является высшей степенью человеческого познания и представляет собой процесс отражения объективной действительности в форме понятий, суждений, умозаключений. Мышление выступает как техническое, лингвистическое, математическое, естественнонаучное, если осуществляется на соответствующем предметном материале [1].

В базовой подготовке врача доминирующее место занимают естественнонаучные предметы, при их изучении у студентов развивается естественнонаучное мышление. Естественнонаучные предметы обеспечивают уровень профессиональной подготовки, раскрывают способы и механизмы устойчивого взаимодействия человека с окружающей средой, обеспечивают фундаментальную основу профессиональной деятельности.

В работе С.А. Старченко отмечается, что естественнонаучные предметы раскрывают логику познания естественнонаучного знания, обеспечивают развитие теоретического уровня мышления обучаемых, рассматривают практические аспекты использования научных знаний в раскрытии сущности жизни живых организмов, в том числе и человека [2].

Отличительной особенностью естественнонаучных предметов является то, что в них в качестве основного структурного компонента выступают предметные научные знания [1]. Дидактической формой представления научного знания является знание учебное. По определению В.И. Гинецинского, оно представляет собой «...особым образом преобразованное, трансформированное знание об определенной сфере деятельности» [3].

Предметные знания, соединяясь в образовательную область, могут быть представлены на различных уровнях целостности, которые задают тип мышления студентов. Рассматривая тенденции содержания естественнонаучного образования в ветеринарном вузе, можно выделить несколько моделей, в соответствии с которыми осуществляется соединение физических и биологических знаний, реализуется целостное представление этих знаний.

*Первая модель.* Студенты получают сумму основных физических знаний, биологические же знания формируются как знания относительно независимые от знаний физических. Роль физических теорий заключается в том, чтобы обеспечить знание определенных физических понятий для общенаучной подготовки студентов. При этом содержание образования строится на физических знаниях, а биологические знания включаются в содержание образования в виде отдельных фактов, примеров. Содержание образования реализуется на уровне внутрипредметного синтеза.

*Вторая модель.* Содержание образования реализуется на уровне межпредметных связей и характеризуется взаимосвязью знаний различных предметов. Целостность образования осуществляется через выделение направлений взаимосвязи, через определение научных фактов, понятий, законов, объектов и методов познания, общих для двух или нескольких наук.

*Третья модель.* Содержание образования реализуется через изучение учебного предмета «Физика и биофизика». Целью этого предмета является фундаментализация биологического образования в сельскохозяйственном вузе, повышение его теоретического уровня за счет обобщения основных положений современной физики, физической интерпретации ряда биологических явлений, а также рассмотрения теоретических основ применения физических методов используемых в прак-

тике животноводства и научных исследованиях. Целостность знаний на данном уровне достигается построением предметных линий содержания внутри отрасли научного познания, синтеза предметов, объединения элементов знаний предмета, рассмотрения общенаучных проблем на основе соединения научных знаний в комплексной поисково-исследовательской деятельности.

Наиболее высоким уровнем целостности представления содержания естественнонаучного образования обладает учебный предмет «Биофизика», который является основой *четвертой модели*. В биофизике возможно представление содержания образования через объединение, соединение, упорядочение, взаимосвязь, взаимообусловленность знаний. Целостность содержания образования реализуется через объединение образовательных областей, соединение профессионального и универсального образования, через определение общей естественнонаучной картины мира.

В работах О.Е. Акулича, С.В. Бабина, А.В. Балахонова, А.С. Белановского, А.И. Гурьева, С.А. Старченко, Ю.С. Царева, О.А. Широной и др. отмечено, что повышение целостности физического и биологического содержания образования положительным образом сказывается на качестве усвоения знаний, развитии естественнонаучного мышления, развитии познавательного интереса к профессиональной деятельности, профессиональной направленности поведения студентов, их профессиональной адаптации.

Одним из компонентов образовательного процесса является диагностика результатов образования. При выборе диагностического метода мы исходили из того, что он будет определять способность студентов к теоретическим обобщениям на предметном материале учебного предмета «Биофизика». Давыдов В.В. считает, что «произвести содержательное обобщение – это значит открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления внутреннего единого целого» [4, с.127]. В работе Г.А. Берулава [1] теоретическое обобщение понимается как обобщение, которое обеспечивает обнаружение взаимосвязей всеобщего с особенным и единичным.

Из всех существующих методик на сегодняшний момент наиболее распространенным является тестирование. Оно используется как на государственном уровне (Единый государственный экзамен, централизованное тестирование, различные интернет-тестирования), так и в качестве методов текущего и промежуточного контроля знаний, умений и уровня развития мышления на различных занятиях. Особенность всех существующих тестовых методик состоит в том, что основная их цель - контроль качества усвоения конкретных знаний. Но количество усвоенных студентами знаний не позволяет судить об уровне развития их мышления.

Исторически сложилось так, что первыми диагностическими методиками по определению развития мышления явились психометрические тесты интеллекта. Но специальный анализ, проведенный российскими психологами (К.М. Гуревичем, Д.Б. Элькониним, Н.Ф. Талызиной и др.) по проблеме диагностики интеллекта, привел к формированию важного вывода о том, что тесты интеллекта измеряют главным образом степень приобщенности испытуемого к той культуре, которая представлена в тесте, уровень усвоения достижений этой культуры. При этом сам тест не показывает, почему один сумел это сделать лучше, чем другой. Как отметила Е.И. Горбачева, содержание заданий в тестах интеллекта, как правило, не связано с содержанием учебных заданий и, может быть, лишь опосредованно соотнесено с ним [5].

Своеобразным откликом на критику традиционных диагностических методов за их ориентированность на статистическую норму и малую содержательную валидность стала разработка критериально-ориентированных тестов [6]. Коллективом сотрудников Психологического института РАО был разработан Школьный тест умственного развития (ШТУР). Отличие этих тестов от традиционных тестов заключается, во-первых, в особом содержании, которое представлено в заданиях (не житейские, а школьные понятия, которые являются обязательными). Во-вторых, иные способы репрезентации и обработки диагностических результатов (отказ от статистической нормы и использование в качестве критерия оценки индивидуальных результатов, которые отражают степень приближения индивида к социально-психологическому нормативу). В-третьих, коррекционная направленность методики, то есть возможность предусматривать на ее основе специальные способы исправления замеченных дефектов развития [5].

Для нас наибольший интерес представляют именно критериально-ориентированные тесты, так как они позволяют не только оценить уровень знаний и умений, но и определить умение студентов синтезировать знания отдельных предметов. Использование этих тестов дает возможность студентам применить уже полученные знания для решения проблемных ситуаций, имеющих профессиональную направленность. Кроме того, критериальная диагностика позволяет увидеть динамику развития естественнонаучного мышления каждого испытуемого, постепенный переход его мышления от эмпирического типа к теоретическому, от эмпирически-бытовой стадии к синтетической.

Анализ литературы показал, что имеется определенный практический опыт по использованию критериально-ориентированных тестов для оценки уровня развития отдельных мыслительных операций, уровня развития естественнонаучного мышления при изучении учебных предметов естественнонаучного цикла. Однако средств, позволяющих оценить развитие естественнонаучного мышления студентов в условиях соединения физических и биологических знаний, не выявлено. Поэтому мы предприняли попытку разработать методику составления критериально-ориентированных тестов для оценки развития естественнонаучного мышления студентов, изучающих учебный предмет «Биофизика».

В основе составления критериально-ориентированных тестов нами используется технология, разработанная Г.А. Борулава [1], которая в качестве вопросов теста предложила использовать систему качественных задач естественнонаучного содержания. Для их решения не требуется никаких вычислений и предполагается применение естественнонаучных знаний и закономерностей к анализу явлений, о которых говорится в задаче.

В качестве вопросов теста мы предлагаем использовать качественные биофизические задачи, так как для их решения необходимо применять биофизические знания, которые обладают высокой теоретической целостностью и позволяют оценить способность студентов к теоретическим обобщениям. По нашему мнению работа, по созданию критериально-ориентированного теста для учебного предмета должна состоять из следующих этапов:

1. Выделение задач и задачных ситуаций по выбранному разделу учебного предмета. Для каждого раздела учебного предмета мы выделяем 30-35 качественных задач с биофизическим содержанием.

2. Распределение задач в тесте в соответствии с логикой изучаемого материала выбранного раздела. С учетом этого составляем тесты открытого типа.

3. Формирование групп экспертов. Проведение опроса экспертов и получение трех типов суждений (бытовых, предметных, синтезированных):

- выделение бытовых суждений. Для этого определяем группу экспертов, не владеющих научными знаниями, а имеющих социально-бытовое представление о процессах и явлениях, протекающих в реальном мире. Суждения, полученные от этой группы экспертов, мы относим к бытовым суждениям;

- выделение предметных суждений. Для этого определяем группу экспертов изучающих естественнонаучные предметы, физику и биологию в системе общего и среднего образования. Суждения, полученные от этой группы экспертов, мы относим к предметным суждениям;

- выделение синтезированных суждений. Для этого определяем третью группу экспертов, которая владеет системными естественнонаучными знаниями, профессионально решает задачи производства. От них получаем синтезированные суждения.

4. Моделирование критериев различных суждений по каждой задачной ситуации. На основе отбора типичных ответов первой, второй и третьей экспертной групп составляем пробные тесты по конкретному разделу учебного предмета. В итоге каждый тест содержит по 30 задач, а каждая задача имеет по три варианта суждений.

5. Апробирование разработанного теста в условиях образовательного процесса. Апробация проводится на студентах, для которых разрабатываются данные тесты.

6. Корректировка задач и суждений. Предварительно добиваемся, чтобы сложность подбираемых задач была в интервале от  $P=0,3$  до  $P=0,7$ , где  $P$  – это отношение количества респондентов, решивших задачу правильно, к количеству ее решавших. Если сложность задачи меньше или больше предложенного интервала, то задачу необходимо заменить.

7. Определение достоверности разработанного теста. Для этого подсчитываем коэффициенты надежности и валидности с использованием методов математической статистики.

8. Проведение эксперимента по оценке уровня, стадии и типа мышления студентов. Перед тестированием проводим инструктаж и объясняем процедуру тестирования.

9. Обработка результатов эксперимента. Ответы, полученные от студентов, проверяем по ключу, определяем индивидуальный коэффициент по каждому суждению и определяем уровень, стадию и тип мышления каждого студента.

Приведем для примера несколько задач из тестов.

Задача из теста по биомеханике. Почему после тяжелой физической нагрузки, спустя некоторое время, у нас начинают болеть мышцы и при совершении движения ощущается боль?

1. Человек не привык к постоянной физической нагрузке, поэтому, когда он долгое время работает или занимается спортом, его мышцы быстро устают и начинают болеть.

2. Потенциальная энергия мышц переходит в механическую энергию, при энергетических потерях активизируются обменные процессы, которые по инерции продолжают и после прекращения работы, при этом в мышцах накапливается большое количество энергии, которая не расходуется, и возникает болевое ощущение.

3. *Взаимодействие актина и миозина при совершении работы приводит к активизации физико-химических процессов, в результате которых образуется молочная кислота, которая накапливается в мышцах после завершения работы, что впоследствии приводит к болевым ощущениям.*

Задача из теста по гемодинамике. Почему у курящих людей кровеносные сосуды утолщаются и часто наблюдается атеросклероз?



- Вещества, входящие в состав табачного дыма, оседают на стенках сосудов, из-за чего просвет сосуда уменьшается, поэтому количество крови, поступающей в орган, тоже уменьшается.

- Так как объемный расход жидкости прямо пропорционален четвертой степени радиуса трубы, давление на стенки сосудов возрастает, это приводит к утолщению стенок сосуда,

- У курящих людей на внутренних стенках артерии происходит отложение холестериновых бляшек, что ведет к сужению просвета артерии и потере их эластичности и разрастанию соединительной ткани, это может привести к тромбозу.

Задача из теста по биоакустике. Каким образом при перкуссии по характеру звука, врач судит о состоянии внутренних органов?

- Акустическое сопротивление у здоровых и больных частей одного и того же органа разное, поэтому звук, поступающий в ухо врача, тоже разный. По характеру звука врач судит о функциональном состоянии органа.

- Здоровые и больные органы издают разные звуки, врач старается услышать эти звуки и сделать выводы о состоянии органа.

- При постукивании по поверхности тела звук многократно отражается от внутренних органов и вызывает явление резонанса, поэтому врач может услышать этот звук и сделать заключение о состоянии того или иного органа.

Согласно предлагаемой методике, нами были составлены критериально-ориентированные тесты по отдельным разделам учебного предмета «Биофизика», а также итоговый тест, включающий вопросы из всего учебного материала предмета. Данные тесты были внедрены в образовательный процесс ветеринарного вуза. Результаты тестирования по итоговому тесту представлены в таблице и на рисунке.

Таблица

Распределение студентов по уровням развития естественнонаучного мышления по результатам итогового тестирования

факультет	уровень естественнонаучного мышления								всего, человек
	I		II		III		IV		
	человек	%	человек	%	человек	%	человек	%	
биотехнологии	3	10,3	14	48,3	10	34,5	2	6,9	29
товароведения	-	-	19	47,5	16	40	5	12,5	40
ветеринарной медицины	14	27,7	27	55,3	8	17	-	-	49

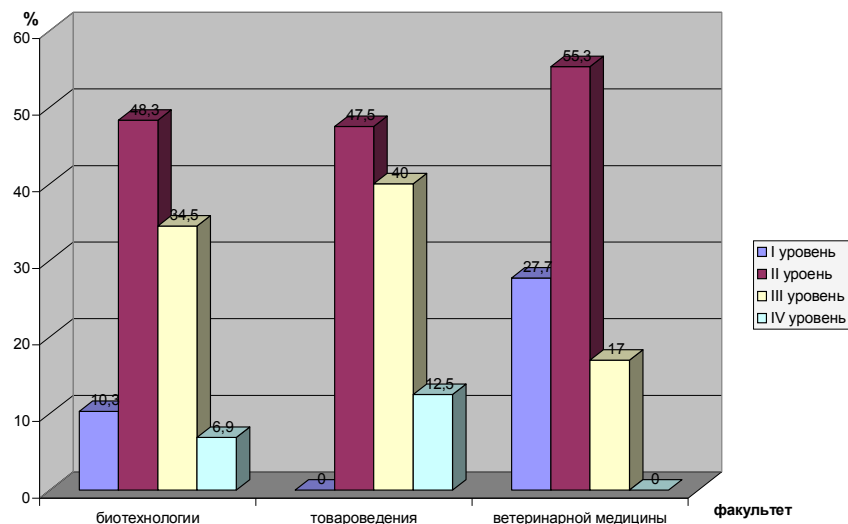


Рис. Распределение студентов по уровням развития естественнонаучного мышления по результатам итогового тестирования

Из таблицы и диаграммы видно, что изучение студентами биофизики приводит к формированию у многих из них синтетического мышления (I уровень), в то время как изучение студентами общей физики способствует формированию у них мышления только до дифференциально-синтетической стадии (II уровень). Некоторые студенты факультета товароведения, изучающие общую физику, и факультета биотехнологии, изучающие физику с основами биофизики, обладают эмпирически-бытовой стадией (IV уровень), чего нет у студентов ветеринарного факультета.

Таким образом, результаты тестирования показали, что чем выше уровень целостности представления содержания естественнонаучного образования, тем выше уровень развития естественнонаучного мышления студентов. Развитие естественнонаучного мышления необходимо осуществлять в процессе преподавания естественнонаучных предметов на основе межпредметного обобщения, соединения и объединения знаний и способов деятельности. В процессе освоения предметных естественнонаучных знаний у студентов формируются синтезированные понятия, законы, теории, интегрированные способы деятельности, осуществляется обобщение и конкретизация знаний. При этом идет процесс становления естественнонаучного мышления от эмпирического к теоретическому. Формирование и развитие естественнонаучного мышления, и доведение его до теоретического обеспечивает становление врачебного мышления.

Рассматривая тенденции содержания естественнонаучного образования в ветеринарном вузе, можно выделить несколько моделей, в соответствии с которыми осуществляется соединение физических и биологических знаний. Самый высокий уровень представления содержания учебного материала характерен для учебного предмета «Биофизика». Изучение биофизики способствует развитию естественнонаучного мышления студентов до теоретического типа. Это возможно вследствие того, что в учебном предмете «Биофизика» осуществляется обобщение знаний и способов познавательной деятельности на теоретическом уровне. При изучении этого предмета у студентов формируется представление о познаваемости явлений и процессов окружающего мира, умение объяснять процессы, происходящие в организме животных, используя знания по физике, умение применять теоретические знания в практической деятельности.

Для диагностики развития естественнонаучного мышления студентов, изучающих учебный предмет «Биофизика», необходимо использовать критериально-ориентированные тесты, содержание которых определяется с учетом содержания биофизического образования и требований к специальности. Использование этих тестов позволяет определять уровень, стадию и тип естественнонаучного мышления каждого студента, а также проследить динамику изменения этого показателя при изучении конкретного учебного предмета.

## Библиографический список

1. Берулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков / Г.А. Берулава. - Бийск: НИЦ БИГПИ, 1993.
2. Старченко, С.А. Методика обучения биофизике в профильном образовательном учреждении / С.А. Старченко. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005.
3. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. - Л.: Изд-во ленинградского университета, 1989.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986.
5. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики / А.Г. Шмелев и коллектив: Учебное пособие для студентов педвузов. - М., Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.
6. Психологическая диагностика / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. - 3-е изд. перераб. и доп. - СПб.: «Питер», 2005.

Статья поступила в редакцию 10.03.09

УДК 159.923

**С.Е. Соколов**, аспирант НГПУ, преподаватель Восточно-Европейского Института Психоанализа, г. Санкт-Петербурга

**О.А. Шамшикова**, канд. псих. наук Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

## ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ДИАПАЗОНЕ ЕЕ НАРЦИССИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ

В данной статье авторы рассматривают вопрос о ценностях (нормативах и идеалах) и ценностных ориентациях (индивидуальных приоритетах) личностей в диапазоне нарциссических проявлений личности, обозначая нарциссический профиль личности и выделяя нарциссическое состояние как защитно-компенсаторное состояние личности. Также подчеркивается важность взаимосвязи ценностей, ценностных ориентаций и уровня самооценки личности.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, нарциссизм, самооценка, представление личности о себе, саморегуляция.

Вопрос о ценностях (нормативах и идеалах) и ценностных ориентациях (индивидуальных приоритетах) личностей с выраженными нарциссическими признаками (чертами) в психологической литературе на сегодня является малоизученным. Поднимая эту проблему, нам остается лишь опираться на той информации, которая позволяет понять, что лежит у подобных лиц в основе конструирования их жизненных стратегий (планов) и обуславливает выбор способов достижения поставленных ими целей.

Опираясь на работы зарубежных и отечественных исследователей (В. Райх, 1999; Б. Берстен, 1986; В. Мейснер, 1986; Н. Браун, 1998; Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, 2005; Е.Т. Соколова, Е.П. Чечельницкая, 2001; О.А. Шамшикова, 2006-2007 и др.), мы в своем исследовании рассматриваем диапазон нарциссических проявлений личности в таких областях, как собственный имидж (грандиозное чувство самозначимости), межличностные отношения (эксплуатация окружающих и манипуляции в межличностных отношениях), когнитивные и поведенческие паттерны (фантазии неограниченного успеха, чувство всемогущества и ожидание особого к себе отношения без каких-либо на то оснований). Критерием для дифференциации нарциссических признаков в данном случае могут служить доминирующие потребности личности и механизмы регуляции ее представления о себе, отражающие специфический, во многом защитно-компенсаторный набор ее ценностных ориентаций (индивидуальных приоритетов) и разделяемых ею ценностей (нормативов, идеалов).

В рамках современных подходов к исследованию переходных форм нарциссизма Н. Браун предлагает выделять такой формат как *деструктивный нарциссизм* [28]. Термин «деструктивный нарциссизм» отражает структуру поведения

и межличностных отношений, ментальность и чувства тех людей, психическое здоровье которых находится в широких пределах психической нормы. Личность с деструктивной формой нарциссизма обычно все-таки может достаточно продуктивно функционировать в социуме, но, как правило, имеет нестабильное представление о себе [28].

Следует учитывать, что термин «деструктивный нарциссизм» впервые в научный оборот ввел Г. Розенфельд при описании патологической формы нарциссизма [33, р.169-178], однако он вкладывал в данный конструкт совершенно иное содержание. Н. Браун предполагает, что предел, до которого простирается деструктивный нарциссизм, выражен не так явно, как в случае злокачественного патологического нарциссизма. Деструктивный формат нарциссизма, по Н.Браун, в целом отражает континуум нарциссических состояний личности в широких пределах контингента психической нормы [28].

Нарциссические состояния – это, главным образом, те защитно-компенсаторные состояния личности, «при которых отчетливо выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции внутреннего напряжения» [16, с. 36]. Во-первых, они отражают неспособность человека поддерживать уровень адекватной самооценки и, во-вторых, могут свидетельствовать о неудачных попытках формирования стабильного представления личности о себе. Это предполагает устойчивые нарциссические проявления личности, которая имеет дескриптивные характеристики, входящие в структуру нарциссического расстройства, но не достигающие уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма по DSM APA [31]. Второе в большей степени соотносится с ее неспособностью устанавливать глубокие межличностные отношения и получать удовольствие от общения с людьми [22, с.167-184].

Многочисленные исследования клиницистов позволяют предположить, что все типы личностной организации содержат те или иные нарциссические элементы, обуславливающие систему ценностных ориентаций человека (его индивидуальных идеалов и норм) [8; 18; 19; 29]. М.И. Бобнева особо подчеркивает, что «личностные нормы являются интегративной характеристикой субъективного мира личности» [1, С.94]. И поскольку «личностные нормы всегда соотносятся с представлением человека о самом себе» [там же, с. 95], то весь спектр характерологических проявлений личности можно представить как континуум переходных форм нарциссизма, отражающий широкий диапазон различных конфигураций ценностей и ценностных ориентаций личности.

«Следование личностной норме всегда связано с <...> самооценкой» [1; курсив – наш], а также с такими характеристиками, как «практичность – мечтательность и в целом со степенью адекватности представления личности о себе» [4, с. 63].

Б. Берстен предлагает дифференцировать нарциссические типы по способу восстановления позитивно-аффективной окраски представления личности о себе [29]. Вслед за В. Райхом, он исходно описывает тип личности, обозначенный им как «фалло-нарциссический» [13; 29; 32]. Как отмечает В. Райх, ярко выраженные типы с фалло-нарциссической личностной организацией имеют тенденцию занимать устойчивое положение в жизни и часто действительно становятся лидерами, поскольку плохо переносят положение подчиненного члена группы [13]. Быть успешным, неотразимым – вот к чему стремятся подобные лица и выбирают для себя такое поле деятельности, которое содержит в себе потенциальную возможность успеха. Однако они лишены возможности по-настоящему радоваться успеху, так как любой успех блекнет в сравнении с их фантазиями (о величии и славе, красоте, силе и пр.). Заметим, что фалло-нарциссические личности не чураются и откровенной лести, которая подпитывает их самооценку и эффективно укрепляет и поддерживает имидж грандиозности [24].

Они не выносят рутинной однообразной работы и, как правило, выбирают для себя творческие профессии [7]. Но отнюдь не творчество и не интересная работа выступают для них основными ценностями – главное для них быть в центре событий и всеобщего внимания и восхищения. И хотя часто они ведут активную общественную жизнь, но, в конечном итоге, отрезаны от настоящего контакта с реальной человеческой общностью. Активная жизнь выступает для подобных личностей не как ценность, а как специфический способ выживания. Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева отмечают, что их истинная активность направлена исключительно на создание и поддержание имиджа, причем не на словах, а на деле [7].

В.С. Мухина утверждает, что потребность соответствовать положительному эталону поведения как основа формирования ценностной сферы личности возникает в онтогенезе лишь в том случае, когда тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают для ребенка определенную ценность и личностный смысл [12]. Формирование ценностных ориентаций личности на основе эмоционального освоения ребенком социальных нормативов в процессе совместной деятельности описывает и А.В. Запорожец. По его мнению, любые групповые требования исходно воспринимаются ребенком как чуждые. На втором этапе формирования личностных нормативов соблюдение норм основывается преимущественно на возможном наказании или похвале. И только на третьем – нормы и ценности приобретают для ребенка ценностную составляющую и личностный смысл [5, с. 63 – 78].

Представляется, что для того, чтобы вписаться в социально принятые нормы и стереотипы поведения, личностям фалло-

нарциссического типа приходится прибегать к имитации активной деятельности (поскольку удовольствие от самой работы им не доступно). По этому поводу С. Баш (Bach S., 1985) отмечает: их поведение ощущается как странное, нереальное, бессвязное, не имеющее смысла. Можно было бы сказать, что они научились *методам* того, как *жить*, вместо того, чтобы научиться, как быть человеком [27]. Видимо, они ориентируются на чужие цели и копируют пути их достижения, стремясь получить признание и восхищение (в контексте созданного ими имиджа грандиозности) [26].

Ярко выраженный эгоцентризм фалло-нарциссических личностей требует непрерывной поддержки и восхищения со стороны других людей. Потребность поддерживать значимый имидж выражается у них в открытой демонстративности, гордости от собственной доблести, внешней беспристрастности и надменности, контрфобической соревновательности, готовности к риску. На глубинном уровне речь здесь идет о лицах с выраженной тенденцией подчеркивания полороловой принадлежности, за которой скрываются псевдомаскулинность или псевдофеминность. Вместе с тем, отношение подобных лиц к окружающим отличается надменностью и презрением [32]. Подобные отношения маскируют глубинное, часто неосознаваемое чувство неполноценности и не сформированную полороловую идентичность, что и обуславливает функционирование их *защитно-компенсаторных механизмов регуляции представления о себе*.

В самом широком смысле защитные механизмы представления личности о себе можно рассматривать как вспомогательные или аварийные меры, используемые в критической ситуации для стабилизации и поддержания позитивно-аффективной окраски представления личности о себе. Это легитимные способы или совокупность специфических ментальных действий, имеющих непосредственное отношение к внутренним нормативам и идеальным стандартам личности, ее системе ценностей и ценностных ориентаций. Вместе с тем, здесь всегда присутствует и компенсаторный компонент, который отражает бессознательный (а на более поздних этапах онтогенеза уже все более осознанный) поиск подходящей *замены* и немедленного *восполнения* несостоятельности представления личности о себе.

Одной из функций нарциссической активности является нивелирование субъективной значимости того фактора, который может травмировать личность, и защищает ее от возможной физической и/или психической боли. В ситуации угрозы представлению о себе нарциссическая активность (как совокупность защитно-компенсаторных функций «Я»), в первую очередь, направлена на то, чтобы *скрыть* недостаточность или несостоятельность личности [23].

Можно сказать, что нарциссическая активность отражает два взаимообусловленных аспекта – социальный и субъективный, разделить которые между собой можно только теоретически. Такой подход не противоречит отечественной психологической традиции (которая не противопоставляет объекта и субъекта), а только дополняет его. По этому поводу можно привести множество общеизвестных цитат. Например, А.Н. Леонтьев пишет, что человек «находится изначально не перед миром, а в самом мире, <...> составляет часть его и вне этого мира вообще не существует» [цит. по: 9, с.115]. Л.С. Рубинштейн отмечает, что человек – это «не изолированное, замкнутое существо, которое живет и развивается из самого себя» [13, с.117], поскольку цель и результат любой деятельности всегда раскрываются в «жизненной реальности».

Клинические наблюдения (в диапазоне от нарциссической акцентуации и легкого личностного расстройств личнос-

ти до ярко выраженных злокачественных форм) подтверждают экстраординарную чувствительность лиц с нарциссическим типом личностной организации к случаям, когда они переживают стыд или унижение. Субъективно это проявляется как желание «провалиться сквозь землю», спрятать от мира то, что представляется неадекватным относительно себя. Здесь важно, что в ситуации переживания стыда внешний объект (а тем более значимый объект) является не только свидетелем позора, но одновременно и *зеркалом*, многократно усиливающим это неприятное переживание [23].

Чувство стыда как функция оценивания берет свои истоки в детско-родительских отношениях. Как отмечает А. Купер, «переживание стыда может происходить уже в первые полтора года жизни ребенка, еще задолго до того, как в целом появляется его самосознание. Переживание стыда происходит в контексте интереса, удовольствия и возбуждения, когда неоперативность подобных переживаний или неожиданные события приводят к внезапным ослаблениям их позитивных аффектов. Кажется, что стыд всегда вызывает элемент когнитивного шока – разрыв (разрыв) между ожидаемым и реальным. <...> Стыд всегда подрывает спокойное функционирование «Я» [30, с. 67].

На более поздних этапах онтогенеза стыд является не чем иным, как следствием процесса самооценки, но вместе с тем и заключением о *неадекватности* представления личности о себе. И, наоборот, конструктивное, по своей сути, чувство вины можно рассматривать как следствие процесса адекватной самооценки, когда человек приходит к заключению, что его поведение было плохим, неприемлемым или нестандартным, но оно совсем необязательно подразумевает дефект представления личности о себе, который рассматривается другими людьми как неисправимый или явный [25].

Как подчеркивает В.Г. Морозин, процесс образования личностных ценностей есть во многом процесс интериоризации ценностей социальных [11]. Ценностные ориентации личности складываются в онтогенезе «в конкретном общении, в живой совместной деятельности, в виде образцов поведения других людей, их стремлений и отношений между собой, их действий; они существуют также в фильмах, книгах, других формах культуры. Приобщаясь в конкретных отношениях к конкретным людям и уподобляясь им, человек (ребенок) в то же время приобщается к культуре вообще» [20, с. 7].

Уровень ожиданий, определяемый как цель, на достижение которой направлен человек, напрямую зависит от его веры в свои способности и себя и может находиться в различных соотношениях к уровню притязаний, отражающему представление личности о себе. Исследователи выделяют следующие позиции: случай, когда уровень ожиданий при оптимальном отношении к ребенку в семье высокий, а уровень притязаний – умеренный. Случай, когда гиперопека приводит к понижению уровня ожиданий, а гиперконтроль и недостаток принятия – к компенсаторному завышению как уровня ожиданий, так и уровня притязаний; отмечается, что фрустрация потребностей ребенка способствует формированию низкого уровня ожиданий и высокого уровня притязаний [20].

Н.А. Журавлева особо подчеркивает взаимосвязь ценностей, ценностных ориентаций и уровня самооценки личности. Она пишет: «Возрастание самооценки личности положительно связано с повышением значимости совокупности ценностей, так или иначе связанных с другими людьми и отношениями с ними <...> С низким уровнем самооценки <...> связана ценностная ориентация на деловую активность и рациональное достижение тех или иных целей, что в целом выполняет для личности компенсаторные функции» [4, с. 201-202].

В.В. Столин отмечает, что родители и другие взрослые, воздействуя на формирование представления ребенка о себе, «не только транслируют ему свой собственный образ ребенка и его отношение к нему, но и «вооружают» ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными и более общими целями, к которым стоит стремиться, образцами и идеалами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовывать. Если эти цели, планы, стандарты и оценки реалистичны, то, достигая цели, реализуя планы, удовлетворяя стандарты, ребенок или подросток так же, как впоследствии и взрослый, повышает самоуважение и формирует позитивный «Я-образ»; если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, т.е. если и то, и другое превышает возможности и силы субъекта, то неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения» [20], сопровождаясь переживанием непереносимого стыда.

У личностей фалло-нарциссического типа чувство стыда и необходимость его гиперкомпенсации всегда сопровождаются чувством всемогущества и собственной неуязвимости, которые защищают надежду на удачу и объясняют их неоправданные риски. Они имеют относительно стабильное и связанное представление о себе и внешнем мире, хотя и с некоторой тенденцией к регрессии либо к частичной фрагментации переживания опыта себя.

Подвергаясь разрушительному воздействию времени (уменьшающему человеческие способности – физические, сексуальные, интеллектуальные), фалло-нарциссические лица начинают испытывать депрессивные состояния, апатию, скуку и переживание пустоты. И хотя такие личности обычно не демонстрируют драматических кризисов, но при серьезных стрессах уровень их регрессии может быть достаточно глубоким. Это обусловлено, видимо, тем, что сформированная в раннем детстве иерархия ценностей у «фаллических нарциссов» практически не изменяется сообразно их возрасту и социальному положению, а ценностные ориентации остаются преимущественно на уровне доминирующих потребностей, направленных исключительно на защиту представления личности о себе.

Регрессия и фрагментация опыта себя у таких лиц проявляется особенно ярко в близких отношениях, которые для них всегда являются фрустрирующими, поскольку эти отношения предполагают относительную непредсказуемость ситуации. В любых близких отношениях «фаллических нарциссов» пугает необходимость принятия ответственности, которую они воспринимают как непереносимую зависимость. Самораскрытие не позволяет поддерживать сформированный имидж и ретушировать реальное ему несоответствие.

Вместе с тем, клиницистами отмечается, что на более выраженном уровне нарциссические проявления личности проявляются не только в демонстрации грандиозного имиджа, стремлении к признанию и восхищению, но и в потребности (часто отчетливо осознанной) манипулировать, эксплуатировать, использовать других людей с целью самовозвышения и удержания позитивной самооценки [6; 7; 21]. Б. Берстен, описывая лиц, у которых эти паттерны поведения выходят на первый план (становятся ведущими), выделяет два типа нарциссических личностей – «*манипулятивный*» и «*параноидный*» [29].

Б. Берстен отмечает, что в структуре манипулятивной нарциссической личности проявляются четыре психологических момента. Первый представляет собой конфликт целей, базирующийся на внутреннем убеждении, что собственные цели этой личности и цели других людей кардинально не совпадают. Второй и третий, безусловно, связаны с первым – это про-

является как желание *контролировать* и *оказывать влияние* на окружающих, сохраняя и отстаивая свои интересы, *принуждать* людей выполнять определенные функции. Четвертый момент является общим для всего спектра личностей нарциссического типа. Речь здесь идет о необоснованном чувстве превосходства как проявлении собственной грандиозности, механизмом подтверждения которого становится часто вполне осознанный обман [32].

Эксплуататорский аспект в межличностных отношениях по отношению к окружающим у личностей манипулятивно-нарциссического типа проявляется следующим образом. Подобная личность как бы выступает в роли режиссера, согласно заранее подготовленному сценарию о максимально эффективном использовании людей распределяя и расписывая нужных ей лиц по ролям. «Другие» облегчают ей доступ к жизненным ресурсам. К людям, представляющим особый интерес, относятся те, кто может способствовать профессиональному успеху. В их число входят те из окружающих, кто облегчает или обеспечивает установление нужных контактов, создает профессионально благоприятную обстановку. Иначе говоря, другие люди становятся нарциссическим расширением подобных лиц.

Как отмечают Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, термин «нарциссическое расширение» не случайно ассоциируется с эксплуатацией, поскольку «носители» подобного расширения не воспринимаются манипулятивной нарциссической личностью как самостоятельно действующие люди, а рассматриваются исключительно как продолжение себя. При этом возникает ощущение «большого Я», которое состоит из «Я» нескольких людей. Подобное «объединение» предполагает приписывание себе достижений и достоинств носителей нарциссического расширения – так личность нарциссического типа «достраивает» себя до «целого» [7]. Но если по каким-либо причинам этого не происходит в действительности, то для укрепления представления о себе и удержания позитивной самооценки манипулятивные нарциссические личности фантазийно «объединяют» себя со значимой фигурой, которая идеализируется. В этом случае ценностью становятся уже сами фантазии.

Кажется, что именно стремление к власти и материально обеспеченной жизни заряжает имидж подобной личности, придает ей ощущение самодостаточности и внутренней силы, которых на самом деле нет. Однако, имея достаточно денег и власти, можно эффективно создавать желаемый образ особой значимости. Имея подобную силу, демонстрируя самодостаточность и успешность, они тем самым могут эффективно насыщать потребность в восхищении и признании, так необходимые им для поддержания представления о себе. Это нивелирует внутренний дискомфорт, дает возможность интенсивно осуществлять внешний контроль, который, как полагают лица с манипулятивно-нарциссическими проявлениями, позволяет установить связи с миром без опасения быть использованными. Контроль в данном случае выполняет защитную функцию, избавляет подобных лиц от болезненной уязвимости, бессилия и предотвращает возможные унижения и обиды [24].

Примечательно, что Н.А. Журавлева, рассматривая динамику ценностных ориентаций личности в российском обществе, выделяет личностный тип с завышенным представлением о себе, который отличается «нетерпимостью к критике, потребностью руководить другими, властностью, <...> строгостью в оценке окружающих, недружелюбием, прямолинейностью, несдержанностью, вспыльчивостью» [4, с. 218]. Это достаточно близко соотносится с описанием манипулятивного типа нарциссической личности по Б. Берстену [29].

«Параноидный» тип нарциссических личностей в типологии Б. Берстена характеризуется повышенной сентиментальностью, косностью и конфликтностью, необоснованными подозрениями, патологической завистью, тенденцией обвинять окружающих и приписывать им агрессивные мотивы. Подобные лица ведут активную и продуктивную жизнь часто в тех сферах деятельности, где скептицизм, подозрительность и критика являются залогом успешности. Их конфликтность проявляется в том, что они склонны к судебным тяжбам, любят склоки, ссоры и споры [32]. В многочисленной литературе отмечается поверхностность таких лиц в эмоциональном отношении. Указывается, что они постоянно переживают чувство собственной неполноценности и некомпетентности, имеют специфические (субъект-объектные) межличностные отношения, которые, по своей сути, всегда являются функциональными. Они обычно всем завидуют и громко возмущаются, (или в тайне от других) считают, что их несправедливо обвиняют и критикуют, но при этом они всегда обесценивают окружающих и в целом им не хватает эмпатии [7].

Основными отличиями параноидной и манипулятивной нарциссических личностей в типологии Б. Берстена является то, что для манипулятивной личности ведущими психологическими паттернами являются обман и манипуляции, а параноидная личность более склонна контролировать и применять силу, вплоть до проявления антисоциальных тенденций [2; 6]. Эти теоретические положения достаточно близко соотносятся с описанием антисоциальных личностей (по О.Ф. Кернбергу) [6].

И для манипулятивных, и для параноидных личностей одинаково характерно презрение к другим. Успешные в деловых отношениях, они имеют большие сложности в установлении близких, интимно-личностных отношений. Различные аспекты человеческих отношений часто принимаются ими за необоснованные претензии и атаку на их свободу [35]. В связи с высокой самооценкой самосознание таких людей переполнено ожиданиями, согласно которым окружающие люди должны оценивать их как особых личностей.

У манипулятивного типа нарциссических личностей нередко происходит превращение психологических ситуаций «наоборот». Следует отметить, что присущее всем нарциссическим типам личности чувство стыда, уязвимости и никчемности у них проецируется исключительно на «жертву» их эксплуатации. «Жертва» для манипулятивного типа нарциссических личностей является важнейшим средством восстановления представления о себе. Поэтому она постоянно удерживается в поле зрения, что обуславливает их состояние подозрительности, обесценивания и презрения, сопровождается непрерывным манипулированием, направленным в сторону «жертвы». С помощью механизма психологической защиты «проекция» подобные лица стремятся избежать встречи с реальностью несостоятельного собственного «Я». Клиницисты такой паттерн поведения соотносят с защитным механизмом «проективная идентификация» [6; 15; 34].

Следующий нарциссический профиль личности, который Берстен называет «зависимым» или «ожаждущим», оставаясь в пределах психической нормы, по своей психологической организации приближается уже к пограничному уровню развития [10]. На поведенческом уровне этот личностный тип проявляется как все более нуждающийся, навязчивый и требовательный: потребность получать поддержку и заботу, подпитывая чувство настойчивого и неограниченного самовозвеличивания, усиливается и становится настолько глубокой, что принимает форму симбиотических проявлений [3]. Часто навязчивость в отношениях у подобных лиц отличается высоким амбива-

лентным, враждебно-зависимым качеством, поскольку окружающие никогда не способны удовлетворить предъявляемые требования и ожидания таких личностей.

Подобно всем нарциссическим типам, «зависимые» личности также обладают способностью очаровывать других, льстить им и влиять на них. Но качество этой активности отличается от таковой у фалло-нарциссических личностей, для которых целью является получение восхищения, или от манипулятивной и параноидной нарциссических личностей с их потребностью обигрывать других ради достижения своих целей. Главной целью нарциссических личностей «зависимого типа» является стремление поставить других людей в позицию заботящихся, дающих, поддерживающих или иным образом удовлетворяющих их интенсивные потребности. В конечном счете, эта активность направлена на нивелирование переживания пустоты, связанной с их непреодолимой изолированностью от общечеловеческих ценностей [19; 25] и одиночества, обусловленного неразделенностью своего внутреннего мира с другими людьми [17].

«Жаждающие» или «зависимые» нарциссические личности находятся в постоянном ожидании разочарования, которое действительно часто приходит к ним, поскольку основа их чрезмерных потребностей существует преимущественно в мире фантазий, образуя специфику их ценностных ориентаций [18]. Иногда кажется, что им не хватает энергии для жизни. Однако в социальных контактах они проявляют себя по-разному. Часть из них в глазах окружающих выглядят живыми и обаятельными. Но их очарование маскирует определенную степень отчаяния, поскольку их жизненность является вынужденной, искусственной – их ценности не интегрируются с социокультурными ценностями мира, в котором они живут. Другие из них менее склонны к социальному общению; они могут «цепляться» за одного человека или малую группу людей (например, свою семью), причем описанные черты этих личностей, как правило, ярко проявляются в их брачных отно-

шениях, где представление личности о себе подвергается большим испытаниям [29; 32].

По мнению Д.А. Леонтьева, за потребностями и мотивами человека, когда он проживает свои отношения с миром «один на один», неизбежно встают его ценности как момент принадлежности к социальному целому, как направленность его самосознания [9]. Однако у личностей нарциссического типа ценности как таковые утрачивают свое истинное значение (поскольку принадлежность к социальному целому как таковая у них отсутствует – мотивирующее действие общественных ценностей ограничивается лишь конкретной деятельностью и конкретной ситуацией), а ценностные ориентации, видимо, существуют только на уровне динамических тенденций самосознания, отражающих доминирующие потребности подобных лиц. Эти доминирующие потребности имеют императивное качество и переживаются как требования удовлетворения (любой ценой) собственной грандиозности.

Иначе говоря, ценностные ориентации личностей нарциссического типа имеют значение потребностей, обеспечивающих поддержание гомеостаза на биологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях. Они направлены преимущественно на стабилизацию и удержание позитивного представления личности о себе.

Видимо, у всех лиц нарциссического типа происходит лишь интуитивное схватывание тех видов или форм деятельности, где они могут быть потенциально успешными. Но схватывается здесь только внешний антураж, так как внутренняя ценность и смысл какой-либо деятельности остается для них недоступными. Похоже, что это тот самый случай, когда общественные ценности (нормативы и идеалы) не интегрируются в общую структуру личности, не образуют ее ценностные ориентации, а выступают лишь внешними категориями, лишеными какого-либо смысла и субъективной значимости, маскируя высокую уязвимость самооценки и нестабильность представления личности о себе.

#### Библиографический список

1. Бобнева, М.И. Нормы общения и внутренний мир личности / М.И. Бобнева // Проблема общения в психологии. – М., 1981.
2. Гриценко, В.В. Ценностные ориентации и склонность к девиантному поведению / В.В.Гриценко // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №3.
3. Джонсон, С.М. Психотерапия характера (Практическое руководство) / С.М. Джонсон. – М.: Центр психологической культуры. – 2001.
4. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н.А. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
5. Запорожец, А.В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6.
6. Кернберг, О. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии / О. Кернберг. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
7. Короленко, Ц.П. Психоанализ и психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003.
8. Кохут, Х. Восстановление самости / Х. Кохут. – М.: Когито-Центр, 2002.
9. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.
10. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
11. Морогин, В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности / В.Г. Морогин. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2003.
12. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985.
13. Райх, В. Некоторые проблемы психоаналитической техники / В. Райх // Зарубежный психоанализ / Под ред. В. Лейбин. – СПб.: Питер, 2001.
14. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.
15. Соколова, Е.Т. Изучение личностных особенностей и самосознания при пограничноличностных расстройствах / Е.Т. Соколова // Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных личностных расстройствах и соматических заболеваниях. – М.: – 1995.
16. Соколова, Е.Т. Психология нарциссизма. / Е.Т. Соколова, Е.П. Чельницкая – М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001.
17. Соколов, С. Е. Язык одиночества / С.Е. Соколов // Вестник психоанализа. – СПб., 2002. – № 2.
18. Соколов, С.Е. Нарушение рефлексивной функции и образование защитной фантазии у пациентов с нарциссическим расстройством личности / С.Е. Соколов // Вестник психоанализа. – СПб – 2000. №1.
19. Соколов, С.Е. Человек в пустоте, пустота в человеке / С.Е. Соколов // Вестник психотерапии. – СПб., 2006. №16 (21)..
20. Столин, В.В. Самосознание личности./ В.В. Столин., М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

21. Хайл-Эверс, А. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер. – СПб: ВЕИП совместно с изд-вом «Речь», 2001.
22. Шамшикова, О.А., Клепикова Н.М. О конструировании диагностического инструментария для оценки нарциссических черт личности / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
23. Шамшикова, О.А., Клепикова Н.М. Функциональное определение нарциссизма: защитно-компенсаторные механизмы самопредставления личности / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Социокультурные проблемы современной молодежи / Материалы II Международной научно-практической конференции 18-22 апреля 2007 г. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007.
24. Шамшикова, Е.О. Некоторые аспекты нарциссического характера: потребность во власти и контроле / Е.О. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
25. Шамшикова, О.А. О некоторых аспектах аффективной и нарциссической регуляции, психической травмы и переживании пустоты / О.А. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи. Материалы Международной научно-практической конференции. – Ч. 1. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
26. Шамшикова, О.А. Прошлое и будущее в структуре субъективного времени личности нарциссического типа / О.А. Шамшикова, А.Н. Гришанов // Развитие человека в современном мире материалы международной научно-практической конференции / Под ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
27. Bach, S. Narcissistic States and the Therapeutic Process / S. Bach. – New Jersey, 1985.
28. Brown, N.W. The destructive narcissistic pattern. / Nina W. Brown. Westport, Connecticut London, 1998.
29. Bursten, B. Some Narcissistic Personality Types / B. Bursten // JAP, vol. 54, 1973.
30. Cooper, A.M. Further Developments in the Clinical Diagnosis of Narcissistic Personality Disorder / Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications. Edited by Elsa F. Ronningstam, Ph. D., American Psychiatric Press, Inc., Washington, DC. – 1997.
31. Diagnostic criteria from DSM-IV-TR APA. Published by the American Psychiatric Association. Washington, DC. 2000.
32. Meissner, W.W. Narcissism Personalities and Borderline Conditions/ W.W. Meissner// Essential papers on narcissism. NY, 1986.
33. Rosenfeld, H.A. Clinical Approach of the Psychoanalytic Theory of the Life and Death Instincts. An Investigation into the Aggressive Aspects of Narcissism / H.A. Rosenfeld // Int. J. Psychoanal. 1971. Vol. 52.
34. Rothstein, A. The Theory of Narcissism: An Object-Relations Perspective / A. Rothstein // Essential papers on narcissism. NY, 1986.
35. White, M.T. Self Relations, Object Relations, and Pathological Narcissism / T.M. White // Essential papers on narcissism. NY, International Universities Press, – 1986.

Статья поступила в редакцию 16.03.09

УДК 371.351.851

*Л.В. Колченко, соискатель АлтГПА, г. Барнаул*

## **МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА**

В статье описана модель организации и подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса в школе на основе мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ). Базой модели является технологический алгоритм МПЦУ, который включает в себя три составляющие:

- дерево целей;
- исполняющую программу;
- управляющую программу.

**Ключевые слова:** организация, подготовка, информатизация, учебно-воспитательный процесс, модель, мотивационный программно-целевой подход.

Мир вступил в информационный век. В настоящее время информационные технологии стали неотъемлемым компонентом системы образования. Достижение качественно нового уровня образования во всем мире связывается с повсеместным внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Интенсивное развитие процесса информатизации образования оказывает значительное влияние на изменение структуры профессиональной деятельности современного человека, в результате чего формируются новые требования к уровню знаний в области владения постоянно совершенствующимися информационными технологиями [1].

Важными отличительными чертами современного этапа информатизации образования являются: активное использование информационно-коммуникационных технологий педагогом; тенденции изменения классно-урочной системы при

применении информационно-коммуникационных технологий; внедрение новых педагогических технологий; создание и функционирование информационного пространства на уровне школы, региона, страны [2].

Проведенный анализ исследований по проблеме подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса, выявление препятствующих факторов в их работе, изучение концептуальных основ педагогического моделирования [3] позволили нам разработать модель специальной подготовки педагогов в условиях образовательного учреждения. Данная модель, представляющая собой схематичное выражение фрагмента образовательного процесса, используется нами для конструирования, преобразования и управления процессом подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса. Основой разработанной модели подготовки педагогов является технологический алгоритм мотиваци-

онного программно-целевого управления, включающий в себя три основные составляющие: разработку дерева целей, исполняющей и управляющей программ [4]. В соответствии с данным алгоритмом процесс подготовки начинается с анализа состояния готовности педагогов к осуществлению их профессиональной деятельности (мотивационного, содержательного и рационального компонентов готовности). Кроме того, в анализ входит также определение причинно-следственных связей между содержанием специальной подготовки и ее конечными результатами.

Результаты анализа актуализируются в построении дерева целей, на основе которого была разработана исполняющая программа. Построение дерева целей предполагает:

- определение генеральной цели подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса в школе / ГЦ /;
- выявление препятствующих факторов для достижения генеральной цели, формирование проблемного поля;
- систематизация проблем и иерархизация целей в логике «хочу-могу-делаю-получаю».

Построение дерева целей в соответствии с данной логикой предусматривает:

- формирование мотивационной готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (**уровень «Хочу»**), предполагающей обоснование органи-затором подготовки и принятие педагогами социальной и личностной значимости предстоящей профессиональной деятельности;
- формирование содержательного и операционального аспектов готовности педагогов к осуществляемому виду деятельности в процессе специальной подготовки (**уровень «Могу»**);
- реализация мотивационной, содержательной и операциональной готовности педагогов к информатизации УВП в ходе выполнения практических заданий и решения конкретных учебно-познавательных задач (**уровень «Делаю»**);
- соотнесение полученных результатов обучения с разработанными нами критериями результативности организуемой подготовки (**уровень «Получаю»**).

Адекватная дереву целей исполняющая программа представляет собой разработанные качественно-количественные характеристики (**«нормы-образцы»**) готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (УВП) школы оптимального уровня.

Разработанные нами нормы-образцы содержат качественно-количественные характеристики выделенных компонентов готовности педагогов к информатизации УВП: **мотивационный**, а также **содержательный и операциональный** составляющие технологическую готовность.

Так, «норма-образец» мотивационной готовности педагогов содержит следующие измеряемые параметры: цели профессиональной и учебно-познавательной деятельности; мотивы познавательного характера и потребность в применении информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе; удовлетворенность организованным процессом обучения; своим участием в данном процессе; чувство собственной успешности в осуществлении учебно-познавательной деятельности; удовлетворенность результатами своего труда; уверенность в своих возможностях успешно осуществлять предстоящую работу по информатизации учебно-воспитательного процесса.

«Норма-образец» технологической готовности состоит из системы определенных знаний и умений, включающих в себя:

- знание понятийного аппарата информационно-коммуникационных технологий;

- знание возможных причин возникновения трудностей при применении информа-ционно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе;

- знание содержания, методов, форм работы, связанных с применением инфор-мационно-коммуникационных технологий.

Разработка и реализация мотивационно-управляющей программы направлена на создание условий, необходимых для обеспечения мотивационной и технологической готовности педагога к применению ИКТ в учебно-воспитательном процессе:

- выявление посредством осуществления многоуровневого системного анализа (**са**) препятствующих факторов в достижении оптимального уровня мотивационной и технологической готовности;
- создание на основании данных факторов стимульных ситуаций, направленных на перестройку мотивационной сферы педагогов и побуждающих их к активному включению в процесс информатизации, т. е. осуществление планирования стратегического (**нс**);

- установление обратной связи между уровнями готовности педагогов к инфор-матизации учебно-воспитательного процесса по мере достижения ведущих и генеральной цели.

Таким образом, на основе выделенного технологического алгоритма МПЦУ мы определили модель подготовки педагогов к информатизации УВП. Системный анализ состояния проблемы готовности педагогов к исследуемому виду деятельности позволил нам построить дерево целей подготовки педагогов к информатизации УВП в логике последовательного преодоления факторов, препятствующих достижению генеральной цели: недостаточного уровня использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе; отсутствия учебно-методических пособий и др. В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие основные трудности в подготовке педагогов к информатизации УВП: недостаточная разработанность целенаправленной подготовки педагогов к информатизации УВП и, в связи с этим, низкая мотивационная готовность педагогов, неудовлетворительная технологическая готовность педагогов к информатизации УВП.

На основе этого мы определили генеральную цель /ГЦ/ модели подготовки педагогов к информатизации УВП - *обучить педагогов использованию средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе* и сформулировали ведущие цели подготовки (ВЦ1, ВЦ2, ВЦ3):

ВЦ1 - обеспечить мотивационный компонент готовности педагогов к информатизации УВП;

ВЦ2 - обеспечить содержательный компонент готовности педагогов к рассматриваемому виду деятельности;

ВЦ3 - обеспечить операциональный компонент готовности педагогов.

Определение всего поля проблем, связанных с организацией подготовки педагогов к информатизации УВП, позволило нам сформулировать подцели (ПЦ) выделенных ранее ведущих целей (ВЦ) и их иерархизацию в логике «хочу-могу-делаю-получаю».

Раскрывая сущность мотивации учения, мы включали в нее такие компоненты, как цель, мотив, эмоции. Кроме того, организация подготовки педагогов к информатизации УВП является коммуникативно-направленным процессом, в котором осуществляется своеобразное дидактическое коммуникативное воздействие на педагогов, имеющее свою структуру, функции. В связи с этим, нами выделены следующие подцели ВЦ1:

ПЦ1 - иметь представление о цели предстоящей учебно-познавательной деятельности;



ПЦ2 - осознать социальную значимость предстоящей учебной деятельности;  
 ПЦ3 - перевести социально значимую цель в личный мотив педагогов (интериоризация цели);

ПЦ4 - совершенствовать личностные качества педагогов;

ПЦ5 - развивать познавательный интерес педагогов к использованию ИКТ в учебно-воспитательном процессе;

ПЦ6 - способствовать осознанию педагогами потребности в овладении информационно-коммуникационными технологиями;

ПЦ7 - способствовать возникновению у педагогов чувства удовлетворения процессом их обучения и уверенности их в своей способности успешно осуществлять информатизацию УВП.

Обеспечение содержательного компонента готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (ВЦ2) предполагает:

ПЦ8 - знание цели и задач информатизации учебно-воспитательного процесса;

ПЦ9 - знание возможных причин и факторов, вызывающих трудности в использовании ИКТ на уроках;

ПЦ10 - получение представления о характере возможных барьеров при подготовке к информатизации УВП и планирование работы по их преодолению;

ПЦ11 - знание методов, приемов и форм работы по организации подготовки к информатизации УВП;

ПЦ12 - знание методик, используемых в процессе работы с ИКТ;

ПЦ13 - знание сущности основных понятий ИКТ;

ПЦ14 - знание требований, методов использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе.

Обеспечение операционального компонента готовности педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса (ВЦ3) включает в себя систему умений, которыми должны овладеть педагоги в процессе обучения. Данный компонент представлен следующими подцелями:

ПЦ15 - использовать информационно-коммуникационные средства как средство развития личности, расширение общей культуры и кругозора;

ПЦ16 - проводить диагностику своей успешности по использованию средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе;

ПЦ17 - уметь отразить собственные действия и приемы работы по использованию ИКТ;

ПЦ18 - уметь использовать познавательные (внимание, восприятие, память, воображение, речь) и мыслительные (анализ, синтез, обобщение) процессы;

ПЦ19 - развивать умение активного включения в коллективное взаимодействие и индивидуальную работу;

ПЦ20 - уметь строить диалог с учащимися, включать собственную деятельность в контекст деятельности других;

ПЦ21 - уметь реализовывать коммуникативные функции;

ПЦ22 - сформировать умение по использованию информационно-коммуникационных технологий;

ПЦ23 - уметь использовать полученные знания.

На основе выделенных целей подготовки педагогов к информатизации УВП мы выстроили дерево целей данной подготовки, которое представлено на рис.1.

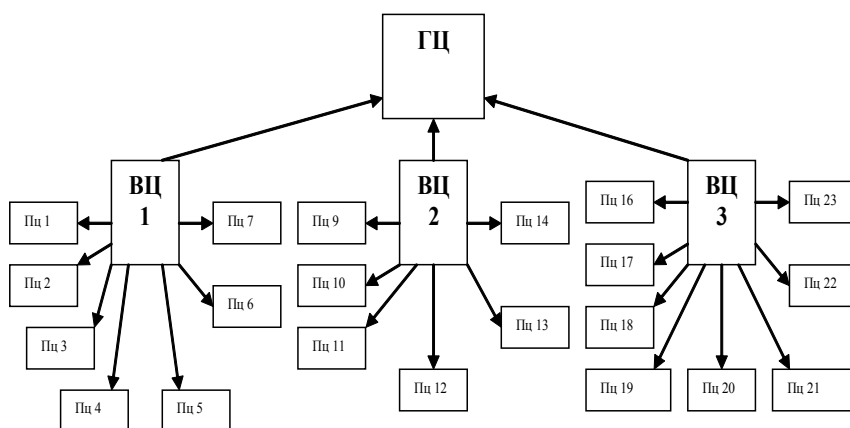


Рис.1. Дерево целей подготовки педагогов к информатизации УВП.

Таким образом, ведущая цель психологической готовности педагогов к информатизации (ВЦ1) включает в себя подцели ПЦ1–ПЦ7. Ведущая цель содержательной готовности (ВЦ2) представлена ПЦ8–ПЦ14. Ведущая цель операциональной готовности (ВЦ3) объединяет в себе подцели ПЦ15–ПЦ243.

Алгоритм построения дерева целей подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса определил адекватную данной логике исполняющую программу, представленную в нашем исследовании в виде качественно-количественных характеристик (норм-образцов). В исследовании мы опирались на предположение о том, что упорядоченная в логике дерева целей исполняющая программа позволит повысить эффективность процесса подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса. В разработанных нормах-образцах исполняющей программы нашли отражение исследуемые нами уровни мотивационной и технологической (содержательной и операциональной) готовности педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Критериями оценки уровня технологической готовности педагогов выступили: полнота и осознанность знаний, действенность и системность, проявляющиеся в умении использовать информационно-коммуникационные технологии в учебно-воспитательном процессе.

**Полнота знаний** включает в себя: объем и качество знаний основных понятий по информатизации УВП, знание причин и сущности барьеров при использовании информационно-коммуникационных технологий.

**Осознанность** предполагает самостоятельность суждений, обоснованность выводов, четкость практических действий, способность выявить и проследить связи между отдельными понятиями.

**Системность** знаний и умений предусматривает глубину осмысления их теоретических аспектов по исследуемой проблеме, определение связи между конкретными знаниями и отдельными умениями, а также системой умений использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в учебно-воспитательном процессе.

**Действенность** выражается в актуализации знаний и умений в деятельности педагога, их адаптивность к измененным условиям.

Этапы реализации модели подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса школы.

1. Организационный
  - Создание творческого межпредметного методического объединения учителей.
  - Составление личных творческих планов участников программы на организационный период.
  - Организация занятий по освоению компьютерных технологий с педагогами.
  - Составление плана реализации программы на учебный год.
  - Выявление возможностей и желания педагогов в применении ИКТ.
  - Методическое и программное обеспечение деятельности педагогов.
  - Проведение открытых уроков с применением ИКТ.
  - Оформление конспектов открытых уроков.
2. Основной
  - Отработка образовательных программ с применением современных информационных технологий.
  - Отработка рационального сочетания традиционных и современных инновационных методик обучения и воспитания.
  - Включение педагогов школы в систему подготовки уроков с применением ИКТ.
  - Обеспечение компьютерного документооборота.
  - Отработка системы компьютерного мониторинга.
  - Оформление методических пособий с использованием компьютерных технологий по отдельным учебным предметам.
3. Обобщающий
  - Мониторинг по результатам выполнения программы.

#### Библиографический список

1. Максапетян А.Г. Языки описания и модели мира (постановка вопроса) // Вопросы философии. - 2003. - №2.
2. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика. - 2004. - №8.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. - 2003. - №4.
4. Шалаев И.К. Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности: Учебное пособие. – Барнаул, БГПУ, 2004.

Статья поступила в редакцию 4.02.09

УДК 378.02:372.8

**А.В. Петров**, д-р. пед. наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск  
**А.И. Гурьев**, д-р. пед. наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск  
**В.Г. Жданов**, канд. пед. наук, директор с/х колледжа ГАГУ, г. Горно-Алтайск

## РОЛЬ ПРИНЦИПА ПОЛИТЕХНИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается место и роль принципа политехнизма в современной системе образования. Авторы предлагают рассматривать политехнизм как основополагающий принцип с его нормативными, процессуальными и сущностными функциями.

**Ключевые слова:** политехническое образование, развивающее образование, дидактический принцип, содержательные функции принципа политехнизма, нормативные функции принципа политехнизма, процессуальные функции принципа политехнизма, системный подход.

Общее политехническое образование является базой для профессиональной ориентации и получения специального (профессионального) образования. В настоящее время перед отечественной общеобразовательной средней школой не стоит задача специального профессионального образования, так как для этих целей существует широкая сеть профессиональных учебных заведений, дающих начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Поэтому задача школы заключается лишь в проведении планомерной и целе-направ-

- Издание методических пособий.
  - Подведение итогов и обобщение результатов.
- Ожидаемые результаты подготовки педагогов к информатизации учебно-воспитательного процесса:
- Создание предпосылок для повышения информационной культуры педагогов.
  - Повышение конкурентоспособности педагогов.
  - Обмен опытом педагогической деятельности, представление методических разработок.
  - Создание информационных ресурсов.
  - Приобщение педагогов школы к современным формам культурной и деловой активности через знакомство с информационными технологиями.

Ключевая проблема информатизации школы - изменение позиции учителей, освоение ими новых педагогических технологий, новых методов работы, поддержанных информационно-коммуникационными технологиями, путей эффективного использования ИКТ в учебном процессе [2]. Для выполнения этой работы необходима целостная система, которая эффективно стимулирует и поддерживает процессы информатизации в рамках каждой отдельной школы; позволяет работникам школы своевременно, по мере поступления новых средств ИКТ и методических разработок, проходить соответствующую переподготовку; помогает каждому учителю ежедневно, непосредственно на рабочем месте, совершенствовать свою работу, добиваясь качественно новых образовательных результатов.

ленной профориентационной работы, которая должна включать в себя: прогноз потребностей в рабочих кадрах в регионе; систему знаний о профессиях и динамику их развития; методику изучения интересов, склонностей и способностей учащихся; технологии формирования и развития интересов, склонностей и способностей в системе политехнического образования, трудового обучения и воспитания, носящих политехнический характер, производственного обучения (в тех школах, где для этого имеются необходимые условия, т.е. кадры

преподавателей-специалистов, материальная база), внеклассной и внешкольной работы.

Учитывая, что само образование в целом является политехническим, вызывает удивление тот факт, что эта базовая дидактическая категория оказывается в современной педагогике по существу неопределенной. Ни одна педагогика не берется за решение этого вопроса, предпочитая лишь указывать задачи, которые такое образование должно решать. Такая неопределенность дидактики лишает учителя и методиста конкретного средства управления политехническим образованием. И если в социалистическом обществе при традиционном обучении с этим можно было еще мириться, то при радикальном изменении социального строя, когда профессиональное будущее индивидуума является неопределенным и имеется большой риск получить специальность, которая окажется не востребованной в быстро меняющейся неплановой экономике, роль политехнического образования резко возрастает и оно уже не может и не должно быть формальным. В рыночной экономике высшие учебные заведения должны готовить студентов к возможному многократным изменениям специальности, учить их быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции. И в этой ситуации общеобразовательная школа действительно должна стать политехнической, с соответствующим дидактическим обеспечением.

В условиях перехода к рыночной экономике возникла необходимость коренных преобразований не только в системе школьного образования, но и в системе подготовки специалистов среднего и высшего звена. Стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться не только на специализированную подготовку специалистов, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности, но и на формирование личности, обладающей не только социальной активностью, но и современным научным уровнем знаний, научным мировоззрением и диалектическим мышлением. Для осуществления такой задачи необходимо дидактические принципы в обучении использовать в их методически целесообразном взаимодействии. При этом большое внимание следует уделять при обучении студентов оптимальному взаимодействию дидактических принципов политехнизма, межпредметности и профессиональной направленности. Как подчеркивается в решении Международной конференции «данная проблема до настоящего времени слабо разработана в теоретическом, методологическом и методическом плане и участники конференции считают, что для ее решения требуются серьезные диссертационные исследования» [1, с. 4].

*(Продолжение в следующем номере.)*

## Алфавитный указатель

- |  |  |
|--|--|
| <p><b>А</b><br/>Алексеева, Л.Ю. 87</p> <p><b>Б</b><br/>Бабошкина, С.В. 13<br/>Бакланова, Г.А. 207<br/>Балыкин, Д.Н. 13<br/>Безматерных, Д.М. 20<br/>Белецкая, Н.П. 13<br/>Бобровнический, И.Н. 155</p> <p><b>В</b><br/>Ведухина, В.Г. 23<br/>Волк, П.Л. 122</p> <p><b>Г</b><br/>Гармажапова, Л.А. 56<br/>Головина, О.В. 139<br/>Горбачев, И.В. 11<br/>Григорьева, Е.И. 107<br/>Григорьева, И.В. 158<br/>Гуменюк, А.Н. 81<br/>Гурьев, А.И. 234</p> <p><b>Д</b><br/>Долматова, Л.А. 20<br/>Дудин, А.А. 143<br/>Дудышева, Е.В. 215</p> <p><b>Ж</b><br/>Жданов, В.Г. 234<br/>Жукова, О.Н. 20</p> <p><b>З</b><br/>Закирова, Л.А. 185<br/>Замятина, А.В. 209<br/>Зиновьев, А.Т. 33<br/>Зорилова, Л.С. 106</p> <p><b>И</b><br/>Иванова, Л.А. 158<br/>Ивченко, Е. В. 181<br/>Исенбаева, Г.И. 60</p> <p><b>К</b><br/>Казакова, И.Б. 74<br/>Казанцева, Ю.В. 148<br/>Кениспаев, Ж.К. 125<br/>Ключников, М.В. 9<br/>Козел, О.Н. 204<br/>Козлякова, Н.В. 151<br/>Колченко, Л.В. 231<br/>Королева, Н.Ю. 196, 209<br/>Кошелев, К.Б. 33<br/>Кузнецова, О.Н. 84</p> <p><b>Л</b><br/>Лажинцева, А.В. 165<br/>Лиходумова, И.Н. 13</p> <p><b>М</b><br/>Малахова, А.В. 43<br/>Мартынкевич, Д.А. 45<br/>Маточкин, Е.П. 90<br/>Медведенко, Н.В. 212<br/>Мелихов, В.Ю. 195<br/>Милашина, О.Г. 145<br/>Михайлова, Е.В. 93</p> | <p><b>Н</b><br/>Наванзоч, Х. Цэдэв 112<br/>Напцок, Б.Р. 36</p> <p><b>О</b><br/>Опарин, Р.В. 133, 192<br/>Осьмухина, О.Ю. 49</p> <p><b>П</b><br/>Папина, Т.С. 17<br/>Первушина, О.В. 118<br/>Петров, А.В. 234<br/>Печатнова, Н.Б. 200<br/>Подковырова, В.Н. 202<br/>Пузанов, А.В. 11<br/>Пурдик, Л.Н. 29</p> <p><b>Р</b><br/>Решетникова, Н.В. 136<br/>Родионов, А.М. 219<br/>Рождественская, Т.А. 11<br/>Ротанова, И.Н. 23<br/>Рыбкина, И.Д. 26<br/>Рыжова, Н.И. 196</p> <p><b>С</b><br/>Самойлова, Г.С. 4<br/>Сайкова, Н.В. 39<br/>Секретова, Л.В. 171<br/>Скулов, П.В. 168<br/>Смелякова, А.В. 102<br/>Смолина, Н.Ю. 71<br/>Соколов, С.Е. 226<br/>Статирова, О.И. 188<br/>Стоящева, Н.В. 29</p> <p><b>Т</b><br/>Тевс, Д.П. 209<br/>Темербекова, А.А. 128<br/>Тетерина, Т.А. 155<br/>Толмашов, И.А. 65<br/>Трапезникова, А.А. 68<br/>Третьякова, Е.И. 17</p> <p><b>У</b><br/>Усанова, О.Г. 178</p> <p><b>Х</b><br/>Хилько, Н.Ф. 114</p> <p><b>Ц</b><br/>Цимбалец, Ю.М. 23</p> <p><b>Ч</b><br/>Чертыкова, А.А. 96</p> <p><b>Ш</b><br/>Шамина, С.В. 222<br/>Шамшикова, О.А. 226</p> <p><b>Э</b><br/>Эйрих, А.Н. 17</p> <p><b>Ю</b><br/>Юхмина, Е.А. 53</p> <p><b>Я</b><br/>Языкова, И.Н. 148<br/>Якупов, А.М. 174</p> |
|--|--|

## SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

*Samoilova G.S.* **LANDSCAPES OF "UCH-ENMEK" ETHNONATURAL PARK** Ethnonatural parks belong to special protected territories and are widely spread in the mountains of South Siberia. The landscape map (1:100000) representing the spatial organization of natural-territorial complexes was constructed for further management of "Uch-Enmek" ethnonatural park. The legend is given in the description of complexes of different range.

Key words: **landscape, structure of natural-territorial complexes, spatial differentiation.**

*Klyuchnikov M.V.* **MOUNTAIN-FOREST CHERNOZEM-LIKE SOILS OF PARK LARCH FORESTS IN CENTRAL ALTAI.** The park larch forests, as a factor of soil formation, favor the sod processes and the formation of neutral soil with high content of humus in which humic acids prevail.

Key words: **park forests, light forest, chernozem-like soil.**

*Puzanov A.V., Rozhdestvenskaya T.A., Gorbachev I.V.* **HEAVY METALS IN COMPONENTS OF TECHNOGENEOUS LAKES WITHIN ALTAI ORE-DRESSING AND PROCESSING ENTERPRISE.** The concentration of heavy metals and arsenic in the substrates and water of technogene lakes within Altai ore-dressing and processing enterprise was studied. The extremely high concentrations of Cd, Cu, Zn, As were found in sediments of AODPE tailing dump, and high content of these metals was observed in technogene lakes.

Key words: **technogene lakes, tailing dumps, heavy metals, arsenic, pollution.**

*Beletskaya N.P., Puzanov A.V., Likhodumova I.N., Baboshkina S.V., Gorbachev I.V., Balykin D.N.* **SOME SPECIAL FEATURES OF CHEMICAL COMPOSITION OF DRINKING WATER IN THE NORTH-KAZAKHSTAN OBLAST.** Water from R.Ishim and drinking water from the North-Kazakhstan oblast were tested for the presence of basic macroions ( $\text{CO}_3^{2-}$ ,  $\text{HCO}_3^-$ ,  $\text{Cl}^-$ ,  $\text{SO}_4^{2-}$ ,  $\text{Ca}^{2+}$ ,  $\text{Mg}^{2+}$ ) and microelements (As, Cd, Pb, Zn, Cu, Mo, Fe, Mn, Se). The increased level of total mineralization and iron content in drinking water as compared to the river one was revealed. It was caused by secondary water pollution in water-pipe. For human health the water from decentralized water supply sources has more unfavorable chemical water composition (i.e. increased content of chlorides, nitrates, sulfates, iron and arsenic) than the piped water.

Key words: **drinking water, total mineralization, microelements, water pipeline, decentralized water supply, secondary water pollution, health.**

*Tretyakova E.I., Eirich A.N., Papina T.S.* **ORGANIC MATTER IN ABIOTIC COMPONENTS OF OB RIVER.** The paper deals with distribution by various abiotic components of the Ob river in different hydrological periods. Using of the correlation method no influence of organic matter on heavy metals forms in water and particular matter was found. Organic matter's influence on heavy metals content in pore water and sediments express in indirectly form.

Key words: **organic matter, heavy metals, abiotic components, correlation method.**

*Bezmaternykh D.M., Zhukova O.N., Dolmatova L.A.* **ZOOBENTHOS COMPOSITION AND STRUCTURE IN DIFFERENT-TYPE LAKES OF ALTAI KRAI STEPPE AND FOREST-STEPPE ZONE INCLUDING FACTORS OF ZOOBENTHOS FORMATION. PART 1. GENERAL INFORMATION.** The first paper presents the data on major hydrochemical characteristics, zoobenthos composition and structure in eight different-type lakes of steppe and forest-steppe zone of Altai Krai. The influence of crucial abiotic factors on zoobenthos formation will be analyzed in the second paper.

Key word: **zoobenthos, hydrochemistry, Altai Krai, Kulunda, Kasmala.**

*Rotanova I.N., Vedukhina V.G., Cimbalei Y.M.* **WATER-ECOLOGICAL MAPPING BASED ON GIS-TECHNOLOGY.** Main principals and approaches of water-ecological mapping using geoinformational technology are discussing in this article. The basic approbation results of proposed methodic are presented.

Key word: **GIS-technology, Water-ecological mapping, subsystems of water-ecological GIS.**

*Rybikina I.D.* **THE ROLE OF THE CITIES IN THE ECOLOGICAL STATE OF ALTAI KRAI: ORIENTATIONS AND TASKS OF URBOECOLOGICAL POLICY.** The paper presents analysis of ecological problems in cities and industrial centres of Altai Krai. The statistic data allow in full volume present role of largest settlements of Krai in organization of its ecological situation identify of key industries and enterprises – main pollutants of environment. The authors planed all available directions of municipal ecological policy.

Key words: **ecological problems, industrial centres, pollutants of environment, ecological situation, municipal ecological policy.**

*Stoyashcheva N.V., Purdik L.N.* **PECULIARITIES OF ECOLOGICAL FRAMEWORK FORMATION IN MARGINAL ZONE (CHARYSH RIVER BASIN AS A CASE STUDY)** The peculiarities of the formation of ecological framework of different level of the mid Charysh river basin as a representative one for the Upper Ob basin is considered. It is distinguished by landscape-structural diversity due to its transitional (marginal) character – from valley to high mountains.

Key words: **landscape-geomorphological layering, landscape structure, special protected natural territories, ecological framework of territory, natural framework of territory**

*Zinoviev A.T., Koshelev K.B.* **NUMERICAL PROGNOSIS OF WATER QUALITY IN THE EVENK RESERVOIR.** In this paper the numerical methods for assessment of large-scale hydro technical construction impact on the water quality in regulated reaches of river are developed. The computer modeling of the hydro thermal and hydro chemical processes in the planned Evenk reservoir was carried out. Here have been considered the impact of formed vertical density stratification on water quality as in reservoir and outflow water quality.

Key words: **reservoir, vertical density stratification, water quality, oxygen regime, mineralization, mathematical modeling.**

*Napsok B.R.* **THE TYPOLOGY OF "GOTHIC" IMAGES IN ROMANCE "THE OLD ENGLISH BARON" OF CLARA REEVE.** Article purpose was research of typology of "Gothic" images in Clara Reeve's romance "The Old English Baron". Continuing traditions of the "Gothic" novel of Horace Walpole, not breaking canons of "gothic style", C. Reeve, supplements the maintenance of typology of images with a high moral: condemns in the name of "Gothic" heroes-villains human defects and confirms in the name of positive characters virtue, morals and human advantages.

Key words: **romance, novel, the "Gothic" romance, "Gothic" tradition, typology of "Gothic" images, «The Old English Baron», Clara Reeve.**

*Saikova N.V.* **NATIVE SPEAKERS' METATEXTUAL ACTIVITY: LINGUISTIC PERSONOLOGY OUTLOOK.** The paper below describes parameters of differences between linguistic persons, presenting data of native speakers' metatextual activity analysis.

Key words: **Linguistic Personology, Person-reflecting Text, Linguistic Person, Metatext**

*Malakhova A.V.* **PRONOUNS AS A MEAN OF ACTUALISATION THE CATEGORICAL MEANING OF DETERMINATION.** Pronouns are one of the means of actualizing the categorical meaning of determination in German. The degree of the expression of this categorical meaning is shown clearly by communication. Outside the communication these pronouns are directed to the sphere of non-determination.

Key words: **actualization, pronouns, the categorical meaning of determination, communication**

*Martynkevich D.A.* **CHILDREN'S WORLD VIEW: THE MEDIA COMPONENT**

The article formulates the problem of studying the children's media-text as the basis for the formation of the media world view.

Key words: **children's world view, the media component, age-specific cognitive structure, media text, media environment, media reality, cognitive development.**

*Osmukhina O.Yu.* **«NABOKOV AS WILL AND AS REPRESENTATION...»: NABOKOV'S REMINISCENTIAL LAYER IN RUSSIAN PROSE OF LAST YEARS.** In the article is the first time revealing the reminiscences Nabokov's prose in A. Bitov's («The Teacher of Simmetry») and V. Pelevin's («The sacred book of werewolf», «Empire V») novels. Comes to light, that Bitov reproduces and develops narrative the device Nabokov's text, based on a game identification of the author-storyteller-hero, whereas Pelevin subversion style and subjects of the writer.

Key words: **narrator, author mask, mystification, allusion, device, literary game, parody, postmodernism, novel.**

*Yukhmina E.A.* **COMPUTER TERMS IN THE MODERN RUSSIAN ASSOCIATIVE DISCOURSE.** The author of the article defines the notion "associative discourse" via an associative and verbal chain being a result of the free associative experiment. The article describes key characteristics of the associative discourse and peculiarities of its structure. The author analyzes the results of the associative experiment and determines core communicative tactics of the informants.

Key words: **associative discourse, verbal communication, associative and verbal chain, communicative tactics.**

*Garmazhapova L.* **Referential and non-referential usage of the pronouns in Russian and Buryat languages.** The work is devoted to the problem of referential and non-referential usage of the pronouns in Russian and Buryat languages various types of discourses, which is differential by means of presence or absence of deictic function for the pronoun. Some variants of these kinds of usage are considered depending on the type of speech situation and denotative status of communicants.

Key words: **speech situation, communicative pragmatic space, deictic sign, reference, nomination.**

*Issenbaeva G.I.* **HEURISTICS OF THE SOLUTION OF THE SEMANTIC PROBLEM USING THE SYSTEM OF "ASCENSION" («alive» contemplation and sensual cognition).** The article is devoted to representation of some

creative cognitive processes, allowing to formulate generalizations and to develop the model of understanding in the block of sensual cognition of the text using the method of «ascension» which allows the subject to design a gnosiological image as consistently developing from initial «section» - sema (attribute sign) integrity in a certain completeness of the realization.

**Key words:** research direction, concept, representation, an attribute sign, construction by (attributive) signs, primary and secondary synthesis

*Tolmashov I.A.* **A.S. Pushkin in the artistic mind of A. Bitov.** There in this article we consider the works of Andrey Bitov, one of the members of the postmodernism trend. He pays our attention to Pushkin's individuality and creative works and their importance in the author's artistic mind. At the same time Bitov's texts are as an eternal dialogue between the writer and the preceding culture.

**Key words:** intertext, dialogue of cultures, perception.

*Trapeznikova A. A.* **REVIEWING THE PROBLEM OF BUSINESS NAMES CLASSIFICATION (BUSINESS NAMES OF KRASNOYARSK).** The article is primarily concerned with the problem of business names classification (proper names of companies, firms and organizations). The problem touches upon a considerable part of the vocabulary of any language. The article analyzes some existing classifications and makes an attempt to offer a more comprehensive one.

**Key words:** business names, classification, motivational markers

*Smolina N. Yu.* **The Chronotop of the city in poem "Vengeance" by A.A. Bloch.** Given article is the part of material dissertation-investigation work on specialty 10.01.01 (Russian literature). One of the local cronotops of artistic world of Bloks poem "Vengeance", which is firstly formed in the frame Petersburg's text, expanding the borders petersburg's myth is represented in the article.

**Key words:** The way of life, state, artistic world, petersburgs myth

*Kazakova I.B.* **THE NEOPLATONIST WILLIAM BLAKE.** In the article are considered Blake's Neo-platonic views of the interrelation the man and nature, of the problem of creative cognition of the world. Much prominence is given by the Blake's conception of the eternal imagination which unites the notions about God, the world and the man.

**Key words:** William Blake, Neo-Platonism, Neo-Platonic philosophy, English romanticism, imagination

*Gumenyuk A.N.* **"BRICK STYLE" AND "GOTHIC-Styled PRE-MODERN STYLE" OF OMSK ARCHITECTURE IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY.** The article envisages a national direction of Omsk eclectic architecture in the beginning of the XX century, expressed in "brick style" buildings and "gothic-styled pre-modern" ones. It notices some local features marked in "brick style" that differ it from the "capital style", recognized by its permanent features and received characteristics. There are some examples in the article, that jet one state some style modification, reflecting the distinction of provincial architecture.

**Key words:** "rational architecture", eclectics, "out-of-style architecture", "brick style", "Russian style", "gothic-styled pre-modern" architecture

*Kuznetsova O. N.* **"POSTART" AND THE PROBLEM OF ESTRANGEMENT.** In the article "Postart" and the problem of estrangement" a number of actual problems of modern culture and art is formulated: estrangement as a global problem of nowadays, degree of estrangement in traditional and avanguard art, problem of quality criteria and artistry in post-modern art; artistic method as measure of spirituality. The article has a polemic character; it clearly defines the author's position in this and other questions giving the ways of their further research.

**Key words:** "postart", traditional and avanguard art, estrangement

*Alekseeva L.Yu.* **FEATURES OF THE ALTAY GLASS MANUFACTURE IN THE SECOND HALF OF XVIII – THE FIRST HALF OF XIX THE CENTURIES.** The article is devoted the problem of the creation of the Barnaul glass factory. It is the first glass factory in Siberia which has existed almost hundred years. The author comes to the conclusion, that activity of the glass factory has influenced the external shape of a city so in XVIII century inhabitants of Barnaul already started to insert into windows glass instead of mica, and began to use glass ware.

*Matochkin Ye. P.* **THE ART OF THE ALTAY SHEPHERDS.** During dispatch exploration of the Alpine sites of shepherds in the area of Ust-Koksa and Kosh-Agach Regions of the Altai Republic, modern drawings and wooden sculptures were discovered. The stylistics of drawings allows one to note the continuity of ancient Turkic graphic depictions (graffiti). In the stylistics of the wooden sculptures the traditional traits of ancient Turkic art objects of such kind, as well as shaman art of forming designs by cutting (engraving) are traced.

**Key words:** drawings, continuity, graffiti, sculptures, traditions, stylistics

*Mikhailova E.V.* **The forming of sacred space in prosaic genres of the folklore.** The article is about the specific character of forming of the sacred space in prosaic of the Russian folklore. The symbols and the semantics of the elements of the world model in the texts of a fairy-tale. Magic as an important mechanism of sacralization of space.

**Key words:** sacred space, magic, model of the world.

*Chertykova A.A.* **TYPOLGY OF THE ART WORLD OF POETS – CONTEMPORARIES M. BAINOVA AND B. UKACHINA.** In clause(article)

the art originality of the poetic world of bright representatives of Khakass and Altay literatures of second half XX century, poets - contemporaries M.R. Bainova (1937-2001) and by B.U. Ukachina (1936-2003) is typologically considered (examined). The generality that, images, receptions pulls together poets, at the same time emphasizes originality and originality of everyone.

**Key words:** verses, national poets, interrelation, points of crossing.

*Smelyakova A.V.* **ETHNO-CULTURAL HERITAGE AS VALUE: AXIOLOGICAL APPROACH.** It's proved in the article the value status of ethno-cultural heritage in compliance with determination its importance in modern society. The article contains the analysis of the essence of ethno-cultural heritage. They are revealed here its basic social and cultural functions, its role in maintenance of peace, stability, dialogue of cultures and cultural diversity. On the basis of carried research ethno-cultural heritage is determined by the author as the final and instrumental value.

**Key words:** ethno-cultural heritage, value, axiological approach, globalization, ethnographic collections.

*Zorilova L.S.* **FORMATION OF THE SPIRITUAL SPACE OF PERSONALITY IN THE MODERN RUSSIA.** It's analyzed in the article the specificity of the spiritual life in the modern Russia. The negative aspects in the sphere of culture and education are revealed. Special attention is paid to the problem of formation of the individual's spirituality.

**Key words:** spiritual culture, personality, spirituality, asocial phenomena, anti-culture.

*Grigorjeva E.I.* **THE REVIVLE OF FOLK CULTURE – MYTH OR REALITY?** It's presented in the article the author's point of view on the process of revival of artistic culture. The dynamics of the folk artistic creativity is researched, the appropriateness connected with economic, social, and other factors is revealed. The author substantiates the necessity of the state support of folk masters as keepers and translators of the ethnic values and norms.

**Key words:** folk artistic culture, folk creativity, decorative and applied arts, creativity, aesthetic upbringing.

*Navaanzoch H. Tsedev* **THE CONSTANTS «GOD» AND «PARENTS» IN RUSSIAN AND MONGOLIAN CULTURES ON EXAMPLE OF PROVERBS.** They are analyzed in the article two cultural constants «God» and «Parents» in context of the traditional Mongolian and Russian cultures. The common principles of using these constants are revealed.

**Key words:** constant, concept, traditional culture, world outlook

*Hilko N.F.* **FORMATION OF TOLERANCE IN CONTEXT OF THE HOLIDAY CULTURE IN SIBERIA.** It's considered in the article the whole set of preconditions of formation of tolerant aims, tolerant consciousness and tolerant relations as system characteristics of the holiday culture, influencing on formation of national self-consciousness, of the holiday participants. On the basis of author's system of the aims of the tolerant consciousness in the multi-cultural environment the theoretical foundations of the technology of multilevel formation of tolerance in the holiday culture are considered.

**Key words:** tolerance, tolerant relations, holiday culture, ethno-cultural environment.

*Pervushina O.V.* **THE «CULTURAL WORLD VIEW» AND THE «VITAL WORLD» IN THE E. GUSSELL'S PHENOMENOLOGY.** It's analyzed in the article the concept of philosophical and cultural world view in the E. Gussell's phenomenology. Within the comparative research paradigm it's realized here the interpretation of the main ideas of this philosopher.

**Keywords:** world view, image of world, model of world, culture.

*Volk P.L.* **MEGATRENDS IN RUSSIAN CULTURE.** They are analyzed in the article the actual processes of the modern Russian culture. Megatrends – the general tendencies, defining the character of dynamics of culture, are revealed. Two regimes (LS and HS) of displaying the processes in the open non-linear area are researched.

**Key words:** dynamics of culture, cultural tendencies, cultural processes, chaotic condition of culture.

*Kenispayev G.K.* **PIGMALION AND GALATEA: THE CONSCIOUSNESS AND THE WORLD.** The article is devoted to the problem of mutual relations of the person and the world. The author considers that the human consciousness thanks to the creative essence in a special way designs the world. The important role in creative activity of consciousness is played by classical antique myths.

**Key words:** consciousness, world, symbols, myth.

*Temerbekova A.A.* **THE CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPING TEACHERS' INFORMATIONAL COMPETENCE.** The article presents the conceptual model of developing teachers' informational competence in the regional system of specialist's further development, principles and regulations, stages and technology of its realization in the educational practice.

**Key words:** technology, informational competence, conceptual model, professional competence.

*Oparin R.V.* **CONTINUOUS ECOLOGICAL EDUCATION AS PEDAGOGICAL SYSTEM.** In this work a new methodological approach to the prob-

lem of continuous ecological education is offered. Ecological education is considered as a leading principle of common education, which determines its character, guides process of forming a systems of knowledges and beliefs. It's all leads to upbringing a person who are feeling a responsibility for a state of environment, who are aware about necessity of constant care about environment in all kind of activities.

**Key words:** continuous ecological education, pedagogical system, principles.

*Reshetnikova N.V.* **THE METHODIC SYSTEM OF SUCCESSION IN REALISATION OF APPLIED TREND IN MATHEMATICS EDUCATION AT SCHOOL.** The article is devoted to the problem of succession in realization of applied trend in mathematics education (SATME) at school. Methodic system of SATME realization is presented in the publication. The basic ideas are problem-posing and developmental teaching, technologies information. The authors original methodic system is based on seven didactic propositions.

**Key words:** succession, applied trend in mathematics education, succession in realization of applied trend in mathematics education, the technologies of teaching, the methodic system of teaching.

*Golovina O.V.* **STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF HISTORICAL – MATHEMATICAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** In the article the definition of historic-mathematical competence is formulated; there is defined its structure and the content of historic-mathematical competence; functions, criteria and levels of its formation are singled out.

**Key words:** competence method, historic-mathematical competence, functions, criteria and levels of the formation historical-mathematical competence, history of mathematic.

*Dudin A. A.* **PROBLEMS OF OPTIMIZATION OF WORK OF RECREATION PARKS IN CONDITIONS OF THE MARKET.** In aspect of the modern validity problems with which collides Recreation Park are examined and analyzed and the ways of their sanction are searched, with the subsequent positioning Recreation Park in system of city are undertaken.

**Key words:** Recreation Park, problems and tasks, the market of entertainments, marketing, cultural-entertaining services.

*Milashina O.G.* **COMPLEX OF THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PERSONAL CHARACTERISTICS ASSOCIATED WITH ANXIETY BY THE EXAMPLE OF THE HUMANITIES STUDENTS LEARNED AT THE FOURTH YEAR OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION.** At this article will be reviewed social and psychological personal characteristics associated with anxiety by the example of the humanities students learned at the fourth year of the institute of higher education.

*Kazantseva J.V., Yazykova I.N.* **PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALIST IN HIGHER SCHOOL (USING THE MATERIAL OF FOREIGN LANGUAGE).** Personal and professional development of future specialist is one of the most important problems of modern system of higher education. At present the training of highly skilled specialist for whom the subject knowledge and skills, the spiritual and personal development, the mastering of foreign language viewed as both the means of vocational training perfection and the means of development and self-development of his personality are necessary.

**Key words:** personal and professional development, I-concept, specialist training, pedagogical process in higher school, mastering foreign language, modern pedagogical know-hows, method of projects.

*Kozliakova N.V.* **CONDITIONS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF IS ART-CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS ON EMPLOYMENT BY ARTS AND CRAFTS. (ON AN EXAMPLE OF AN EMBROIDERY).** Article is about pedagogical conditions for increase of efficiency of art-creative activity of students on the lessons of arts and crafts. As example, we take the art embroidery, in particular, an old Russian embroidery by gold strings.

**Key words:** art-creative activity, height level of activity, arts and crafts, embroidery with gold strings.

*Bobrovnich I.N., Teterina T.A.* **THE IMPACT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE TO ADAPT THE PROFESSIONAL INVESTIGATORS.** The meaning of communicative culture in the professional adaptation of investigators is analysed in the article. The process and the results of the forming experiment, carried out to determine the possibility of formation of communicative culture of investigators and development of adaptation potential of a person in the process of their professional training is shown in the article. The experiment was carried out on the basis of Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. At the same time the efficiency of psychological and pedagogical means and methods of training of the investigators in the limits of the official training in divisions of the organs of internal affairs was examined. On the basis of the research carried out some conclusions and suggestions are made in the article.

**Key words:** professional adaptation of investigators, communicative culture, communicative competence, experiment, study process.

*Ivanova L.A., Grigorieva I.V.* **PROBLEM OF ORDERING OF SCIENTIFIC TERMINOLOGY OF PEDAGOGICS (ON AN EXAMPLE MEDIA**

**EDUCATIONAL SPACE).** In article the system analysis in relation to poorly investigated is lead to concepts «space», «educational space», «information space», «virtual space», «with the purpose of their data in uniform system of scientific terminology of pedagogies. In work it is undertaken new the approach to consideration media and educational space as additional, on the basis of integration of education and information of the world.

**Key words:** «educational space», «informational space», « virtual space», «media space».

*Lajntseva A. V.* **FORMING OF PROFESSIONAL ATTITUDE OF UNDERGRADUATES OF INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION TO THE STUDY OF INFORMATION SCIENCE.** In the article we discover the readiness level of the undergraduates of uneconomic specialties of the institutes of higher education to the professional activity using computer-based technologies, we study the undergraduates' professional attitude to the subject "the information science", we share out and analyze structural components of the forming process of the professional attitude, as a result of our research we propose a method of computer modeling of some proper objects when accomplishing professional tasks.

**Key words:** professional activity, professional relation (attitude), using of computer-based technologies, structural components of forming process, modeling of educational process, professional-substantial problem.

*Skulov P.V.* **THE FORMING OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS OF PHYSICS LESSONS PLANNING ABILITY WITH ALLOWANCE FOR THE DYNAMIC BALANCE PRINCIPLE** The necessity of teaching students of pedagogical university bases of systematic approach and the theory of dynamic balance is substantiated. The methods of forming skills and abilities of planning lessons with the balanced combination of all the elements are shown here.

**Key words:** dynamic balance, principle, physics, lessons, pedagogical university, students.

*Sekretova L.V.* **SOCIOCULTURAL MODEL OF MODERN ELITE'S CLUB.** Urgency of a researched problem is caused by a specific role which elite's clubs play on process of forming elite and society as a whole. Studying of the theory of clubs and practice of clubbing has allowed create sociocultural model of modern elite's club. The model includes basis elements, structure, development stages, organization and pedagogical conditions for integration elite's clubs in sociocultural environment.

**Keywords:** elite's club, sociocultural model, organization and pedagogical conditions.

*A.M. Yakupov.* **SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF SCHOOL STUDENTS' TRANSPORT CULTURE FORMATION.** The article reveals with the theoretical aspects of problem of school students' transport culture formation: the notional device of the problem, which includes devices of "transport area", "transport culture", "school student's transport culture" and others, is well founded; the correlation between systems, anthropological and cultural science approaches is reveal, and also the peculiarities of their realization in refraction to the process of transport culture formation.

**Key words:** transport area, transport culture, school student's transport culture, the process of school student's transport culture formation, systems, anthropological and cultural science approaches to the school students' transport culture formation.

*Usanova O.G.* **THE MODEL OF FOUNDATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL INTERCOURSE.** In the article the question of formation of future specialist's communicative competence in the process of pedagogical intercourse as a social and psychological mechanism of correlation in professional activity is considered, the structure and content of pedagogical intercourse and it's communicative component is revealed in detail, the attempt of foundation of the model of pedagogical higher educational institution students' communicative competence formation is making.

**Key words:** intercourse, communication, interactive side of an intercourse, perception, pedagogical intercourse, pedagogical intercourse in the aspect of communication, communicative competence, the model of students' communicative competence in the process of pedagogical intercourse.

*Ivchenko E.V.* **RESULTS OF THE PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' OF DECORATIVELY-APPLIED CREATIVITY DEPARTMENT CREATIVE POTENTIAL.** In work the results of the development of creative potential of student's personality – the future specialists in the decoratively-applied creativity sphere are represented; the stages of pedagogical organization of experimental work are described, characteristic of creative potential significant changing is given; the level of manifestation of creative potential's separate components on the each stage of the research is analyzed.

**Key words:** students' creative potential, creative self-realization, imitative activity, productive and imitative activity, creative and searching activity, creative potential's diagnostics and criteria.

*Zakirova L.A.* **CONFORMITY TO NATURAL LAWS OF VOCATIONAL AND ECOLOGICAL EDUCATION SYSTEM.** In this article the point of the notion "reflexive management" is determined, contradictions of reflexive man-

agement of vocational and ecological education system are revealed, and its conformities to natural laws are revealed and well founded.

**Key words:** reflexive management, system, vocational and ecological education, conformities to natural laws of reflexive management of vocational and ecological education system.

*Statirova O.I. MODEL-MAKING OF TEACHER'S SELF-EDUCATION BY MEANS OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN THE RAISING THE SKILL'S LEVEL SYSTEM.* In the article the model of teacher's self-education in the system of raising the skill's level is considered, this model accounts the opportunities and peculiarities of informational and communicational technologies application in the quality of self-education mean.

**Key words:** self-education, methodological approaches to the self-education problem decision, raising the skill's level system, informational and communicational technologies in the raising the skill's level system.

*Oparin R.V. ASPECT OF ART CRITICISM IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS ENVIRONMENTAL EDUCATION.* In this work we are discuss aspect of art criticism on the example of school education environmental component optimization. This subject is reviewed in the context of continuous environmental education arrangement.

**Key words:** continuous ecological education, pedagogical system, principles.

*Melikhov V.J. THE REGISTRATION POLICY OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.* Within the limits of changes of economic relations inside of higher educational institutions new methods of management are considered by high school. Peculiarities of registration policy of an educational institution are discussed.

**Key words:** management of the higher school, the organization of educational services, a registration policy, financial economic activities.

*Koroleva N.Y., Rizhova N.I. VIRTUAL ENVIRONMENT IN SUBJECT TEACHING AS INTERPRETATION OF METHODOLOGICAL TRAINING SYSTEM IN ICT-RICH LEARNING ENVIRONMENT.* The article considers the phenomenon of the term "virtual reality" and its use in methodological science as a base for the production of contemporary interpretations of methodological training system, used in the training process in ICT-rich learning environment. It describes the process of the development of virtual learning environment on the level of interaction of subject and methodological sciences. It gives grounds for the production of interpretations of methodological training system for ICT-rich learning environment.

**Key terms:** virtual subject environment, virtual environment for subject teaching, ICT-rich environment.

*Pechatnova N.B. PREDICTION OF SUCCESS LEARNING OF UNDERGRADUATES IN HIGH SCHOOL IN CONDITIONS OF TRANSFERING TO MATERIALS OF UNIQUE TEST STATE SECONDARY EXAM.* The method to the prediction of success learning in high school is invited. The method is based on the model of intellectual preparedness and based on the results of tests (STUR, Amthauer, Raven, materials of unique test state secondary exam).

**Key words:** prediction, success learning, intellectual preparedness, diagnostics, psychological tests, materials of unique test state secondary exam.

*Podkovyrova V.N. FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE IN THE AREA OF DESIGNING OF DIGITAL EDUCATIONAL RECOURSES (DER).* The features of training for designing of digital educational recourses in condition of the educational environment sated with information communication technologies is presented in the work. Also there is the structure of professional teacher's competence in the area of digital education recourses designed on the base of statement of professional tasks on the key, base and special levels. Criteria of generation of the professional competence in the area of designing of digital educational recourses are suggested.

**Key words:** the educational environment sated with information communication technologies, professional competence, pedagogical designing, digital educational recourses.

*Kozel O.N. CALCULATE COMPETENCE OF THE FUTURE COMPUTER SCIENCE'S TEACHER: STRUCTURE, COMPONENTS, FORMATION.* The article is devoted to the actual questions of formation of the calculate competence of the future computer science's teacher (students of the pedagogical universities trained for a speciality "Computer science", "Computer science with additional speciality") as a part of professional-pedagogical competence of computer science's teacher.

**Key words:** professional competence, calculate competence, calculate experiment, structure of professional calculate competence of the future computer science's teacher, formation of the professional calculate competence of the future computer science's teacher.

*Baklanova G.A. THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL.* The analysis of structure of professional information competence of the teacher of primary school is fulfils in the work as an integral complex of key, basic and special

competence. They depend on modern educational medium which be fill of information communication technology.

**Key words:** professional education, professional competence of a teacher, information competence, professional problems of a teacher, structure of information competence.

*Koroleva N.Y., Tevs D.P., Zamyatina A.V. COMPONENTS OF PROFESSIONAL READINESS OF INFORMATICS TEACHER TO THE ACTIVITIES IN THE ICT-RICH ENVIRONMENT.* The article describes author's approach to the building of methodological system of training of future informatics teachers to pedagogical technologies of informational educational training systems in conditions of ICT-rich learning environment. Key terms: readiness to professional activity, ICT-based pedagogical technologies, ICT-rich environment.

*Medvedenko N.V. MAIN SUITABLE APPROACHERS OF SPECIALISTS' PREPARING IN THE THEORY AND PRACTICE IN THE SPHERE OF VOCATIONAL TRAINING.* In this work such approachers to the specialists' preparing from the point of scientific literature (functional and personal) and to the accordance of the evolution of approachers to the management and the managing development (classical, personal attitude and scientific) are described here.

**Key words:** approach, preparing, vocational training, manager, management, modal-rating system, professional (vocational) activity, theory of managing.

*Dudysheva E.V. INTERDISCIPLINARY DESIGNING IN FIRST AND SECOND YEARS OF COMPUTER SCIENCES' PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION*

In the article organizational conditions of interdisciplinary design activity of the future computer sciences' teachers as means of perfection of subject training are considered, the experience of the intercourse designing in first and second academic years of pedagogical higher school is described.

**Key words:** the pedagogical education, interdisciplinary designing, computer sciences, train-and-professional projects, collaborative learning.

*Rodionov A.M. THE VALUE FORMING OF FUTURE TEACHER'S SELF-REALIZATION BY THE MEANS OF ARTISTIC CONNECTION*

The article problem is interaction of meaning and value containing spheres of writer and reader during the artistic connection. The condition of reader's self-realization is the dialogue with writer and as a result the reader's borrowing of humanizm values which are necessary for value orientations forming of the future teacher-psychologist.

**Key words:** value-semantic sphere, the art communication, self-actualization, humanizm values, self-realization, value orientations.

*Shamina S.V. MONITORING THE DEVELOPMENT OF STUDENTS NATURAL SCIENTIFIC THINKINGS STUDYING BIOPHYSICS.* This article gives an idea of the necessity of estimation not only educational Knowledge but natural scientific thinking as well. It is essential to carry out the estimation of the level of natural scientific thinking within the framework of the definite subject. The main tool for the level determination of the development of natural scientific thinking is a criteria-orientated test.

**Key words:** educational Knowledge, thinking, theoretical generalization, testing, criteria-orientated test.

*Sokolov S.E., Shamshikova O.A. PERSON'S VALUES AND VALUABLE ORIENTATIONS IN A RANGE OF ITS NARCISSISTIC DISPLAYS.* In the article the authors examine a question on persons' values (specifications and ideals) and valuable orientations (individual priorities) in a range of narcissistic displays of the person, designating narcissistic structure of the person and narcissistic condition, as a protective - compensatory condition of the person. Also it is emphasized the importance of interrelation of values, valuable orientations and a level of a self-esteem of the person.

**Key words:** persons' values, valuable orientations, narcissism, self-esteem, self-representation, self-regulation.

*Kolchenko L.V. THE MODEL OF TEACHERS' ORGANIZATION AND PREPARATION TO INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL.* In this article the author has described the model of teachers organization and preparation to informatization of the educational process at school on the base of motivatecial-programmed special purpose approach. /MPPA/. The base of the model is technological algorithm /MPPA/, which includes three main components: the tree of purposes; the acting program; the directing program.

**Key words:** organization, preparation, informatization, educational process, the model, motivatecial approach.

*Petrov A.V., Guryev A.I., Zhdanov V.G. ROLE OF PRINCIPLE POLYTECHNISM IN MODERN SYSTEM EDUCATIONS.* In article the place and a role of a principle polytechnism in a modern education system is considered. Authors suggest to consider polytechnism as a basic principle with its normative, remedial and intrinsic functions.

**Key words:** polytechnism the education, developing education, didactic principle, substantial functions of a principle polytechnism, normative functions of a principle polytechnism, remedial functions of a principle polytechnism, the system approach.

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ОИЬСМО

**УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!** Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает Вас к публикации на страницах журнала. Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика^ «Психология», «Филология», «Искусствоведение» ДЛЯ ДОКТОРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ /бюллетень ВАКА за апрель 2008 г./), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrary.ru/> и подписной индекс - 31043.

### ЗАЯВКА НА ПУБЛИКАЦИЮ

Для публикации в журнале необходимо представить 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.

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

Авторы представляют статьи на русском языке объемом от 0,5 до 1 авторского листа (20 - 40 тыс. знаков). Статья должна быть научной работой и иметь научную новизну и ярко выраженный научный уровень. Необходимо также указать по какой специальности планируется защита кандидатской или докторской диссертации (для статей аспирантов и докторантов). Рукопись должна быть отредактирована, сопровождается рецензией доктора или кандидата наук по соответствующей специализации. В редакции журнала статья проходит экспертизу (привлекаются доктора наук, профессора, член-корреспонденты, академики) с точки зрения ее квалификации как научной работы, а также определения ее новизны и научного уровня. Редакция оставляет за собой право внести редакторскую правку и отклонять статьи в случае получения на них отрицательной экспертной оценки.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пг. (Times New Roman), межстрочный интервал -1,5; отступ от сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1 -2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы

приведенной цитаты, т. е. « ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Схемы помещаются в виде рисунка, фотографии помещаются отдельно от основного материала с расширением tif. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на электронном носителе) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. После независимой экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

В случае принятия статьи к публикации, автору электронным письмом высылается уведомление о включении статьи в очередной номер журнала, а также номер счета для оплаты экспертных услуг. Материалы аспирантов печатаются бесплатно.

**МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ:** 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования» Гурьеву Александру Ивановичу.

### КОНТАКТНЫЕ ТЕЛЕФОНЫ:

1.8 (388-22) 4-74-44 - редакция журнала «Мир науки, культуры, образования» (секретарь Наталья Владимировна Михайличенко) - среда, суббота с 11 до 13 часов московского времени (консультация по требованиям к оформлению статей, вопросы об экспертизе статей, сроках их публикации и т.д.).

2. 8 (388-22) 2-21-86 - главный редактор журнала «Мир науки, культуры, образования», доктор педагогических наук Петров Анатолий Викторович - воскресенье с 11 до 13 часов московского времени (проблемные вопросы).

3. 8 (388-22) 2-30-76 - зам. главного редактор журнала «Мир науки, культуры, образования», доктор педагогических наук Гурьев Александр Иванович - Суббота с 17 до 18 часов московского времени (проблемные вопросы).

Факс: 8 (388-22) 2-67-35 . E-mail: [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru)

С материалами журнала можно ознакомиться на сайте

<http://iwep.asu.ru/journal.htm>

В настоящее время журнал выходит ежеквартально.

По поводу приобретения отдельных номеров журнала необходимо обращаться в Редакционно-издательский отдел *Тел.:* 8 (38822) 4-74-44, *e-mail:* [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru)

Секретарь редакции журнала:

*Наталья Владимировна Михайличенко*

Издатели журнала «Мир науки, культуры, образования»:			
<b>ФГОУ ВПО «Алтайская государственная академия культуры и искусств»</b> 656038, г. Барнаул, ул. Юрина, 277	<b>ГОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет»</b> 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1	<b>Институт водных и экологических проблем СО РАН</b> 656038, г. Барнаул, ул. Молодежная, 1	<b>Челябинский Институт развития профессионального образования</b> 454092, г. Челябинск, ул. Воровского, 36
Отпечатано в типографии Горно-Алтайского государственного университета, 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1			